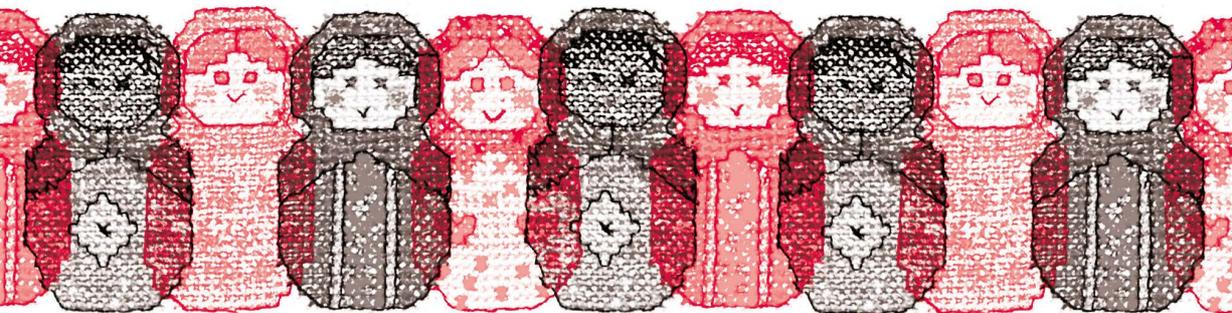


# EDUCAÇÃO ESTÉTICA

a arte como atividade educativa



## **Organização**

Patrícia Lima Martins Pederiva

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Fabício Santos Dias de Abreu





# **Educação estética:** a arte como atividade educativa



Patrícia Lima Martins Pederiva  
Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves  
Fabrício Santos Dias de Abreu  
(Organizadores)

# Educação estética:

## a arte como atividade educativa

Achilles Delari Junior - Andreia dos Santos Gomes Vieira  
Andréia Pereira de Araújo Martinez - Andressa Urtiga Moreira  
Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves - Carla Patrícia Carvalho de Amorim  
Daiane Aparecida Araújo de Oliveira - Daniele Nunes Henrique Silva  
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira - Fabiana Luzia de Rezende Mendonça  
Fabrício Santos Dias de Abreu - Heron de Sena Filho - Kátia Oliveira da Silva  
Livia Palhares Pozza - Lúcia Helena C. Zabotto Pulino  
Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda - Marina Teixeira Mendes de Souza Costa  
Milena Alves de Sousa - Patrícia Andréa Osandón Albarrán  
Patrícia Lima Martins Pederiva - Priscila Campos Pereira - Raquel Pacheco  
Raquel Rodrigues Capucci - Rejane Matias Gomes da Silva  
Tatiane Ribeiro Morais de Paula - Valdívia de Lima Pires Egler  
Vera Lessa Catalão



Pedro & João  
editores

**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; Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves; Fabrício Santos Dias de Abreu [Organizadores]**

**Educação estética: a arte como atividade educativa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 317p.

ISBN 978-65-990019-3-2

1. Estudos de linguagem. 2. Educação estética. 3. Arte como atividade educativa. 4. Autores. I. Título.

CDD - 410

---

**Projeto gráfico, capa e diagramação:** Raquel Pereira Pacheco

**Bordados:** Camila Lino da Conceição

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

**Revisão:** Patrícia Andréa Osadón Albarrán & Fabrício Santos Dias de Abreu

**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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)

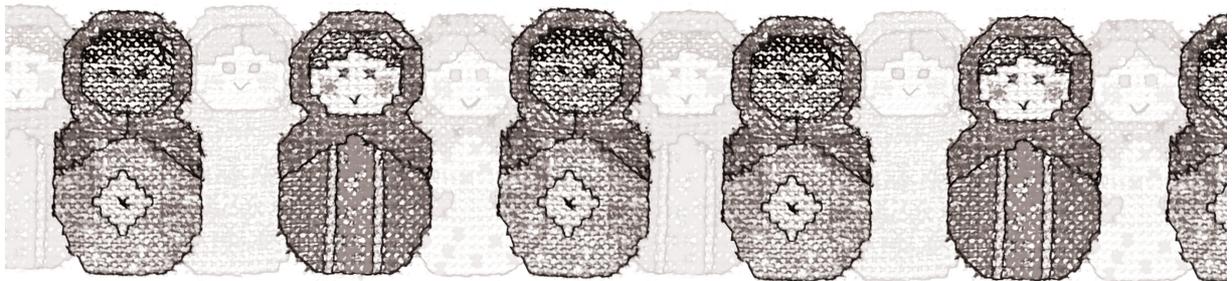


**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos - SP

2020



**9      Apresentação**

**17     Prefácio**

*Lavinia Lopes Salomão Magiolino*

**PARTE I**

Fundamentos Teórico-metodológicos  
para uma Educação Estética

**23     Capítulo 01**

A educação estética em sala de aula: para além da  
instrumentalização da arte e da vida na escola

*Fabiana Luzia de Rezende Mendonça*

*Daniele Nunes Henrique Silva*

**41     Capítulo 02**

Experiência estética, arte, imaginação e criação na  
psicologia de Lev Vigotski

*Andressa Urtiga Moreira*

*Daniele Nunes Henrique Silva*

**53     Capítulo 03**

Gênese social da personalidade na visão de Vigotski:  
aproximação indireta à “educação estética”

*Achilles Delari Junior*

**75     Capítulo 04**

Prática educativa na escola: reflexões na perspectiva da educação estética

*Valdívnia de Lima Pires Egler*

- 89**      **Capítulo 05**  
Arte enquanto técnica social dos sentimentos humanos  
*Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves*
- 103**     **Capítulo 06**  
Educação estética por meio da *crítica de espectador* no Cinema: reflexões  
sobre a formação do sentido estético  
*Livia Palhares Pozza*
- PARTE II**  
Desenvolvimento Infantil e Educação Estética:  
Focalizando Processos Criadores
- 121**     **Capítulo 07**  
Arte, emoção e imaginação: as experiências emocionais de crianças na  
relação com a literatura fantástica ‘O Pequeno Príncipe’  
*Kátia Oliveira da Silva*  
*Débora Cristina Sales da Cruz Vieira*
- 135**     **Capítulo 08**  
“No tempo em que os bichos ainda falavam”: a fábula como  
expressão das atividades criadoras infantis  
*Fabrcio Santos Dias de Abreu*  
*Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*  
*Patrícia Andréa Osandón Albarrán*  
*Daniele Nunes Henrique Silva*
- 155**     **Capítulo 09**  
Quem tem medo do lobo mau? Educação estética na primeira  
infância  
*Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda*

- 169**    **Capítulo 10**  
Sob as lentes das crianças: a fotografia como registro emocional da rotina pedagógica na educação infantil  
*Andreia dos Santos Gomes Vieira*
- 187**    **Capítulo 11**  
O individual e o coletivo na criação teatral infantil: a experiência do grupo Criança EnCena  
*Raquel Rodrigues Capucci*
- 209**    **Capítulo 12**  
ALIKE – Sobre pais e filhos: a difícil tarefa de não perder a infância para a escola  
*Rejane Matias Gomes da Silva*  
*Lúcia Helena Lúcia C. Zabotto Pulino*
- PARTE III**  
**Arte, Criação e Educação Estética**
- 225**    **Capítulo 13**  
Música é uma linguagem(?): Ser ou não ser? Eis a questão...  
*Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves*  
*Patrícia Lima Martins Pederiva*
- 243**    **Capítulo 14**  
Como vai a música na escola?  
*Andréia Pereira de Araújo Martinez*
- 257**    **Capítulo 15**  
Educação estético-musical: vivências sonoras de crianças  
*Daiane Aparecida Araújo de Oliveira*  
*Patrícia Lima Martins Pederiva*

- 273**    **Capítulo 16**  
O desenvolvimento da musicalidade de crianças pequenas: a experiência pedagógica no “Batuca Bebê”  
*Milena Alves de Sousa*  
*Patrícia Lima Martins Pederiva*  
*Tatiane Ribeiro Moraes de Paula*  
*Carla Patrícia Carvalho de Amorim*
- 291**    **Capítulo 17**  
Uma análise das práticas educativas do curso de design da Universidade de Brasília a partir de uma perspectiva vigotskiana  
*Raquel Pacheco*
- 305**    **Capítulo 18**  
Arte e sustentabilidade: pela preservação das águas do Ribeirão Sobradinho  
*Heron de Sena Filho*  
*Vera Lessa Catalão*
- 322**    **Capítulo 19**  
O estudo de Vigotski no contexto acadêmico: desafios e possibilidades  
*Priscila Campos Pereira*
- 337**    **Sobre as autoras e autores**

## APRESENTAÇÃO

### **Estetizando o mundo ao humanizá-lo: humanizando o mundo ao estetizá-lo**



Lev Semionovitch Vigotski é o autor que se faz presente em todos os dezoito capítulos dezoito que compõem essa obra. E não é por acaso que optamos em trazer à baila a sua teoria histórico-cultural para auxiliar no entendimento da estética no campo educativo. Vigotski é, sem dúvida alguma, um dos pensadores que mais se preocupou em compreender a base material e objetiva da educação e da estética, apesar do fato de algumas pessoas desconhecerem a “veia artística” de um Vigotski professor de literatura, crítico de teatro, ator, apaixonado pela obra de Shakespeare, judeu, marxista e spinozista, etc. Vigotski deixou um legado científico grandioso para a educação (mas não apenas para ela). Razão pela qual Ivan Ivic (2010), professor e estudioso da psicologia, no escrito intitulado “Lev Semionovich Vygotsky”, assegura, com conhecimento de causa, e concordamos plenamente com ele, o seguinte:

**Nenhuma teoria psicológica do desenvolvimento confere tanta importância à educação quanto a de Vygotsky [...]** para ele a educação não tem nada de externo ao desenvolvimento [...] graças a teoria de Vygotsky, direta ou indiretamente, todo um conjunto de problemas novos relativos à pesquisa empírica e de importância capital para a educação foi introduzido na psicologia contemporânea (IVIC, 2010, p. 26, grifo nosso).

Vigotski, em sua tese de doutorado intitulada “Psicologia da Arte” (1999), constituiu uma teoria que deslocou a estética do clássico eixo de es-

tudo da filosofia para a psicologia sem jamais deixar de levar em consideração que a educação, que para o autor bielorruso é a própria vida, é o material que nutre a estética (e tudo o que possa existir na cultura). A educação estética elaborada por Vigotski revela que a arte é um princípio educativo indispensável à vida e insubstituível no que tange à organização, desenvolvimento, acesso e resolução consciente das emoções, aos sentimentos, ao psiquismo humano, em suma.

A arte, que, conforme Vigotski, – possui leis gerais que regem os mecanismos psicológicos envolvidos nas reações e vivências estéticas pela via do “material emocional” contido nas obras artísticas, – é tratada pelas autoras e autores deste livro especificamente na seara dos processos educativos ou da arte enquanto atividade educativa, criadora de condições de possibilidades para a encarnação da imaginação e da criação em liberdade rumo à estetização e transformação da prática pedagógica que envolva direta ou indiretamente a arte.

Para Vigotski (1999, p. 315), a arte é o “social em nós”. Isto sintetiza, de alguma forma, todo o seu pensamento sobre a internalização dialética (conflituosa e dinâmica) da cultura pelo ser que, para ele, mais do que inorgânico e orgânico (algumas teorias param por aqui), é social! É desse ser social que a teoria histórico-cultural se ocupa com maior profundidade, sem deixar de considerar que esse guarda uma relação de unidade com o ser orgânico e inorgânico. Atenção leitores (!), unidade não é identidade. A cultura não se identifica ou se iguala ao puramente biológico (orgânico) ou à matéria inorgânica. A cultura, e tudo a ela relacionada, possibilita ao indivíduo-social uma certa autonomia – não vista em outros seres – de se representar mentalmente (intrap psicológicamente) de inúmeras maneiras. Assim, a pessoa imagina, se imagina e cria, escreve fábulas em que ela mesma (a pessoa) se transforma em qualquer elemento da natureza, por exemplo. Isto é, animando o inanimado, dando vida ao que até então inexistia no mundo objetivo e social.

Um animal não humano jamais poderia imaginar ser outra coisa ou imaginar uma vida da qual não experencia ou conceber um outro corpo que não seja aquele que lhe foi geneticamente constituído. O corpo humano somente é capaz de muitas coisas na cultura. Fora da cultura o que lhe resta é tão somente o desenvolvimento biológico. É que o desenvolvimento cultural (e não somente biológico) apenas existe no mundo social. Os animais não humanos jamais atribuiriam aos seus órgãos, outras funções que não fossem pela natureza previamente estabelecidas. Contudo, em nós, os nossos órgãos, que além de biológicos são sociais também, realizam diferentes e diversas funções: mãos para dirigir, mãos para escrever, mãos para afagar, mãos para tocar um instrumento musical, mãos para pilotar, mãos para cozinhar, mãos para redigir um texto.

Por isso mesmo, o ser humano é o único animal que não está preso à sua condição estritamente biológica: não nasce com asas mas fabrica aviões, não tem a capacidade de enxergar como uma águia mas inventa instrumentos telescópicos capazes de nos fazer enxergar galáxias a anos luz de distância. Crítico que era, Vigotski elaborou uma teoria do desenvolvimento, da cultura, da educação e da estética que vão de encontro às teorias biologizantes que desumanizam – ao reduzirem a pessoa a um animal autômato com comportamentos previsíveis e psicologicamente elementares. Diga-se de passagem, a arte está no campo da imprevisibilidade, como todo o aspecto criativo e cultural: não se sabe que rumo tomará a sociedade humana daqui a 100 anos.

A arte, de acordo com Vigotski, não é – ou não deveria ser entendida por – mera cópia ou representação exata do mundo real objetivo, cronológico, factual, imediato. A arte não está retida ao aqui e agora, uma obra de arte pode provocar emoções estéticas em pessoas em diferentes épocas, diferentes períodos do desenvolvimento. A linguagem articulada, assim como a arte, também permite “atemporalizar” o temporal. Proporciona imaginar-

mos algo que não estamos vendo presencialmente em ato. O animal não humano não poderia fazer arte por estar preso apenas ao momento, ao campo concreto visual motor, ao inevitável “agora”.

Sobre esse assunto, façamos as nossas, as palavras de Freire sobre algumas diferenças entre o animal não humano e humano:

Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade. Nesta distinção, aparentemente superficial, vamos encontrar as linhas que demarcam os campos de uns e de outros, do ponto de vista da ação de ambos no espaço em que se encontram. Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo [...] ao não ter este ponto de decisão em si, ao não pode objetivar-se nem à sua atividade, ao carecer de finalidades que se proponha e que proponha, ao viver “imerso” no “mundo” a que não consegue dar sentido, ao não ter [o animal] um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o animal é a-histórico (FREIRE, 2019, p. 122-123).

Poderíamos escrever mais algumas palavras sobre essa temática estabelecendo mais diferenças entre os seres humanos e os outros animais, mas essas discussões transversalizam todos os artigos deste livro. No entanto, podemos afirmar, de antemão, o seguinte – ao diferenciar o indivíduo de outros animais —: o que distingue o animal não humano do indivíduo é também porque este faz arte, estetiza. Mas, não apenas isso, é produtor de cultura e de educação, é o alfa e o ômega do desenvolvimento cultural. Sem humanos não há cultura, muito menos educação e arte. É preciso alertar alguns ramos científicos: parem de desumanizar o ser humano, a cultura e a arte! E o que seria desumanizar a arte? Acreditar e defender, por exemplo, que apenas algumas pessoas supostamente “dotadas” biológica ou divinamente teriam a possibilidade de fazer arte. Isto é preservar a segregação, é validar

uma certa eugeniização e elitização do fazer estético. É manter discursos que chancelam ser a arte o destino de pouquíssimas pessoas.

Na contramão dessas narrativas, em sua educação estética, Vigotski (1999) indagava a razão de muitos de nós não sermos um Beethoven ou um Shakespeare. Afinal, na condição de humanos, todos somos criadores, não importando se iremos criar uma sinfonia, uma nova forma de desenhar, poetizar ou mesmo se vestir. Porém, o meio precisa possibilitar a liberdade de criação e o desenvolvimento, claro. Em suma, criamos porque não somos seres de adaptação e reprodução. Se fôssemos seres completamente passivos, o que nos restaria? O que seria de nós se o nosso destino estivesse escrito, por exemplo, em nosso DNA? Somos seres transformadores-criadores, capazes de inventar deuses, mundos, afetos, desejos, religiões, mitos e etc.

O pensador bielorrusso advogava em sua teoria que o contato humano com a realidade é modificada pelos seres humanos e estes são mediados pela história, pelo trabalho, pela atividade, pelas experiências alheias e indivíduo-sociais, pela imaginação, pelos signos, ferramentas materiais e psicológicas, pela organicidade das relações culturais. Vigotski, em consonância com os pensadores progressistas, não inorganicizava os seres humanos petrificando-os em entes metafísicos idealizáveis. Aliás, o ser inorgânico, que não se reproduz, não apresenta qualquer possibilidade de simbolizar a natureza, o ser orgânico que já se reproduz, tão pouco. O ser social, que também é orgânico e vive em um mundo recheado de inorganicidade, é o único, dentre os seres, a se reproduzir de uma forma singular que leva em consideração, inclusive, os aspectos estéticos (!) envolvidos na relação afetiva (simbólica) com base nas leis culturais estabelecidas que condicionam as leis biológicas. Mais ainda, o ser humano é o único a realizar a subjetiva-ação por meio da objetiva-ação, promovendo o seu auto-desenvolvimento psicofisiológico, porque consciente de que pode guiar em certa medida a sua trajetória por meio da regulação de seu comportamento em meio a cultura.

A arte, enquanto signo e enquanto ferramenta psicológica, se faz presente apenas no mundo humano. Novamente ressaltamos, a estetização da

vida é algo especificamente da nossa espécie, a estetização de tudo o que possa existir na natureza ou melhor, o sentido estético atribuído a tudo que pulsa, é do humano. Razão pela qual, a arte, assim como a linguagem articulada, a consciência da finitude material, o trabalho, a práxis, são do reino humano, filo e ontogeneticamente. Um animal não humano não contempla a natureza de forma estética. A natureza é então, para ele, desprovida de sentido artístico porque também desprovida de significado. Um dromedário não atribui sentido estético nem à natureza e nem ao que é criado pelos seres humanos. O que impera no reino animal não humano é o biológico, é a hereditariedade ou em outras palavras, a genética. Não podemos esperar, assim, que um animal não humano tenha qualquer tipo de reação estética frente a um quadro ou a uma música. Pois, tal reação é uma resposta humana a estímulos artístico-culturais elaborados no social. A arte é um tipo de objetivação tão importante quanto o trabalho, pai de todas as objetivações humanas.

As abelhas, quando auxiliam na construção de uma colmeia, não atuam visando um sentido estético, por mais bela (ou deliciosa) que uma colmeia possa ser, para nós, humanos. O animal não humano não faz arte porque não se desloca de si, a atividade se confunde com a própria coisa que a realiza (FREIRE, 2019). A abelha simplesmente faz o que foi geneticamente determinada a realizar. A trajetória de vida de cada ser não humano, já está traçada previamente. A teoria histórico-cultural de Vigotski nos ensina que a pessoa não é determinada nem biológica nem socialmente, pois se assim fosse, estaria fadada à contemplação inexorável e passiva de sua própria vida e não haveria qualquer oportunidade do surgimento do novo, da transformação, da estetização da vida.

Nessa direção, a atividade humana é a única que pode resultar, dentre outras coisas, em atos estéticos, emaranhados de sentidos e significados artísticos, educativos. Vigotski tece uma relação de unidade entre estética e educação e com esta, uma relação de identidade com a própria existência,

com a própria vida. O que podemos pensar que, para ele, a vida ou a educação pode ser entendida não apenas pelo viés da arte como sendo a existência, mas a própria vida enquanto uma obra de arte impulsionada pelo desenvolvimento possibilitado pela cultura, pelo social. Social que, na perspectiva estética de Vigotski, pode promover condições de possibilidades para o desenvolvimento dos sentimentos por meio da vivência estética provocada na relação entre pessoa-meio social-obra de arte-artista. E no princípio, era a relação...

Quando Karl Marx se perguntava, ao constituir sua teoria social, porque a propriedade precedia o ser, era certamente porque queria entender a razão do ter vir antes do ser, característica fundamental do modo de produção capitalista. Vigotski, como um bom marxista que era, acreditava, assim como Karl, que não existia nenhuma riqueza que fosse maior que a riqueza humana proporcionada pelas relações sociais (base fundante da história e da cultura), para qualquer modo de desenvolvimento, inclusive, para o desenvolvimento estético.

Não há a menor chance do desenvolvimento cultural ocorrer sem as relações sociais, mesmo com toda a nossa estrutura biológica. Tanto Marx quanto Vigotski cientificizaram a assertiva do filósofo Baruch Spinoza quando este escreveu em sua ética que o “Homem é um animal social” (SPINOZA, 2007, p. 205). Um axioma, isto é, uma premissa verdadeiramente constatável que Vigotski desenvolveu ao máximo em toda a sua teoria e que é mesmo a pedra angular de qualquer fundamentação humana da educação, da arte, da educação estética. Esta, conforme a perspectiva histórico-cultural, se entrelaça com a cultura, e podemos alegar que tanto a educação, que, novamente, para Vigotski é a própria vida, quanto a estética-que retira da vida os seus elementos artísticos-são inseparáveis. Sendo assim, **todo ato estético é um ato educativo e vice-versa**. Esta afirmação-amplemente demonstrada pela educação estética elaborada por Vigotski-será abordada em cada capítulo deste livro, guardando as suas singularidades temáticas.

Para terminar, gostaríamos de registrar que este livro está recheado de escritos que dizem respeito à educação (vida) estética como um todo, daí a diversidade de assuntos essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas cada vez mais progressistas. Esperamos que o leitor, seja ele do âmbito da educação ou de quaisquer outras áreas do conhecimento humano, encontre ao longo dessas linhas, reflexões e princípios que possam iluminar atividades que ajudem a inaugurar um mundo mais estético, mais ético.

*Os organizadores*

## Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**/Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SPINOZA, B. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## PREFÁCIO



Questões que envolvem a educação, as emoções e a arte – em especial, o teatro – têm instigado-me desde o início de minha trajetória como professora quando, então, enveredei pelos caminhos da pesquisa. Foi em busca de compreender tais questões que deparei-me com a obra de Lev Vigotski – há pouco mais de vinte anos!

Conheci o autor pelo avesso, por meio de temas, até então, inexplorados, pouco conhecidos ou não reconhecidos na interface entre Psicologia e Educação: emoções, imaginação, criação, arte, e estética. Paulatinamente, tais temas tomaram seu lugar de destaque nas elaborações e produções de estudiosos da perspectiva histórico-cultural e pesquisadores da área - entre os quais, me insiro.

A genuína preocupação com a educação e o vívido interesse pela arte marcaram a obra de Vigotski e sua produção em uma perspectiva histórico-cultural em Psicologia, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético e na filosofia espinosana. E, como tem sido defendido hoje, é justamente isso que dá a sua produção um caráter inovador e uma perspectiva revolucionária.

Nesse cenário, este livro se coloca como um passo importante na direção da repercussão das instigantes ideias e densas elaborações de Vigotski no necessário e vital movimento de (trans)formação das práticas educativas redimensionadas pela arte, pela estética.

O título nos provoca: Educação estética: a arte como atividade educativa. E nos convoca à reflexão... como podemos compreender a educação quando a arte assume o centro da atividade educativa?

A arte é o social em nós, a técnica social das emoções, sem a qual não há o novo - enuncia Vigotski. A arte e, como também aponta o livro, a educação – que a coloca no centro de sua ação – é trabalho com emoção e imaginação:

base para a transformação do homem e do mundo, como escrevi em outros momentos e parcerias. Tem-se, aqui, qualquer coisa que fagulha, a centelha da criação de que também nos fala Vigotski. Está, portanto, no centro o trabalho com e pela afetividade, com e pela vivência no espaço educacional que o transcende.

Contra a instrumentalização da arte e da estética na escola se coloca a vivência; se impõe a abertura para o acontecimento, não o acontecimento contingente da virtualidade atualizada, mas aquele as forjado nas e pelas relações sociais e (trans)formado historicamente. É o que atravessa a produção nos capítulos da 1ª parte do livro intitulada: “ Fundamentos teórico-metodológicos para uma educação estética”, tratando de imaginação, processos criadores, desenvolvimento humano e personalidade, entre outros temas atuais e problemas relevantes. Deflagra-se a necessidade de abertura para o acontecimento estético no acontecimento pedagógico: a vida na escola!

Trata-se, então, da vivência alteritária dos conflitos das diferentes posições sociais, do choque de sistemas no drama da personalidade contraditoriamente constituída - também nos processos formativos que emanam dos processos educacionais! A vivência estética é, como enfatizam autoras e autores deste livro, trabalho psíquico ativo, dramático e intensivo que redimensiona as emoções ordinárias, os sentimentos cotidianos, as paixões comuns – uma elevação do psiquismo, da personalidade, como diria outro autor marxista, Lukács.

A educação estética traz em sua paleta criacional, as matizes, as tonalidades e as cores do que se tem nomeado como afetividade. Não se trata, contudo, de uma afetividade compreendida como afetuosidade, exaltação da relação afetiva entre professor e aluno, mera proclamação do afeto nas relações de ensino ou afetismos de inúmeras ordens. Ao contrário, esta se coloca no âmago do processo relacional que é a educação, todas as nuances da expressão sensível humana: afetos, sentimentos, emoções, paixões das mais diversas ordens, complexidades e possibilidades. Seria, assim, atividade humana sensível – em termos marxianos – por excelência?!

Ao mesmo tempo, as autoras e os autores também manifestam suas críticas com relação à desvalorização dessa experiência em nossa sociedade; e problematizam como o desmerecimento ou a mera proclamação da dimensão estética no acontecimento pedagógico tem afetado negativamente o trabalho docente! Um trabalho cada vez mais mecanizado e desprovido de autoria, de criação e vivência (est)ética.

Falar de educação estética na atual conjuntura – tendo em vista as reformas de ensino que a menosprezam – é potencialmente revolucionário e subversivo! É com esse olhar que tomo o compilado de capítulos que, desde a educação infantil, procuram pontuar a centralidade desses processos no desenvolvimento humano, na 2ª parte do livro: “Desenvolvimento Infantil e Educação Estética: focalizando processos criadores”. As discussões aqui suscitadas vão na contramão do que se tem propagado em tempos de assunção e legitimação de *competências e habilidades socioemocionais* como política pública; como se fosse possível mecanizar, avaliar e sistematizar os afetos, sem vivê-los (est)eticamente.

Estética e Educação se colocam neste livro não daquela maneira tradicionalmente harmoniosa ou meramente complementar em tentativas de encontrar ou criar o belo, de apaziguar mentes e controlar paixões. Há, aqui, uma ousadia que marca a colocação das questões, a reiteração dos argumentos vigotskianos e, sobretudo, a explicitação das práticas nas salas de aula em que a arte surge, em contraste com a dura realidade que conhecemos em que professoras e professores – que assumem por princípio a tarefa da formação estética – não têm direito à sua vivência efetiva seja nas práticas sociais que lhes são, muitas vezes, inacessíveis, seja no acontecimento pedagógico com as crianças. As experiências destacadas nos capítulos da 3ª parte do livro: “Arte, Criação e Educação Estética” se impõem, nesse sentido, como fecundos exemplos de vivências pedagógicas com a arte, em especial, a música.

De uma maneira geral o livro sinaliza para a crítica à educação que coloca a estética a seu serviço, instrumentalizando-a e, concomitantemente, à

banalização do trabalho docente - que culminam na tomada da arte e da educação, mais uma vez, como mera mercadoria. Nessa perspectiva, este pode se colocar ainda contra uma indignação radical: a falta de sentido de uma determinada formação educacional voltada para a formação do mercado, para gestão e controle da vida e do exército mirim de *empreendedores*, jovens reféns de um saber restrito a um instrumento útil para o futuro crescimento profissional.

Uma educação (da vivência) estética urge: clama o livro! Negá-la é correr o risco de praticar uma educação menor: que restringe, que limita, que tira do homem o humano – a criação, a emoção e a imaginação necessárias para a (trans)formação de si e do mundo.

Em tempos de reformismo e conformismo na Educação, em tempos de retrocessos bonapartistas, a estética insurgente na abordagem vigotskiana é implacável: educar na e pela estética é vivenciar, é criar e incitar a criação é, portanto, inconformar(se) sempre.

*Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lavinia Lopes Salomão Magiolino*  
*Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas*

## **PARTE I**

Fundamentos Teórico-metodológicos  
para uma Educação Estética



# I

## A educação estética em sala de aula

### para além da instrumentalização da arte e da vida na escola

*Fabiana Luzia de Rezende Mendonça*

*Daniele Nunes Henrique Silva*



Pesquisas recentes evidenciam que atividades que envolvem a educação estética e a arte, embora fundamentais para o desenvolvimento e ampliação dos processos de imaginação e criação, geralmente, não são privilegiadas na formação e no trabalho docente (MAGIOLINO, 2015; MENDONÇA, 2018; PEDERIVA; MARTINEZ, 2015; SILVA, 2012; SILVA; ABREU, 2015). As dimensões do ensino e aprendizagem que envolvem a estética, o sensível e o fantástico são relegadas a um segundo plano e, quando trabalhadas, ocorrem de forma esporádica e descontextualizada no âmbito educacional.

Buscando contribuir para as reflexões derivadas dessas pesquisas, a proposta deste capítulo é discutir, a partir de dados coletados em uma pesquisa de campo, *como e para quais fins* os docentes da educação básica fazem uso de elementos estéticos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Em um desdobramento, como essas atividades tangenciam (favorecem ou limitam) o desenvolvimento dos alunos.

Partimos dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, em especial das elaborações teóricas de Vigotski sobre arte e educação estética e as contribuições de Lukács acerca da problemática que envolve a estética *em si/per si*.

#### **A relação entre arte, educação estética e psicologia na obra de Vigotski**

Embora Vigotski tenha tido um percurso de vida curto, suas obras foram marcadas por um intenso interesse e apreciação pelo estudo da arte, de

modo especial pelo teatro (CAPUCCI, 2017). Sendo sua família de origem judaica, boa parte da educação de Vigotski transcorreu em casa, em um contexto de imensa riqueza e diversidade intelectual, pois o autor foi instruído e teve acesso a conhecimentos advindos de várias áreas, como: línguas, história, literatura, teatro e pintura, realizando desde cedo debates, análises de peças teatrais, bem como leituras de grandes obras literárias (POZZA, 2018). Em decorrência disso – e a partir de seu vasto conhecimento e de suas experiências no campo artístico –, Vigotski formulou algumas reflexões acerca do desenvolvimento humano, ao problematizar a relação entre arte e vida.

Moutinho e De Conti (2010) ressaltam que o interesse de Vigotski pelo estudo da arte e literatura foi essencial para sua entrada no campo teórico da psicologia, que se iniciou com um grande e longo investimento na obra “Psicologia da Arte”, publicada em 1924. Para Capucci (2017) e Pozza (2018), é fundamental ler Vigotski a partir de suas considerações sobre arte e educação estética. Capucci (2017), por exemplo, defende que há “*indícios suficientes para concluir que a experiência teatral de Vigotski teve uma influência duradoura em seu pensamento e em vários conceitos que ele introduziu na psicologia, incluindo o de perejivanie*” (p. 9, grifos das autoras). Pozza (2018), por sua vez, afirma:

Foi por meio da arte que Vigotski enveredou pelos caminhos do desenvolvimento humano, chegando a conceber a arte, no capítulo 11 de Psicologia da Arte (1925/1999) [...] como processo transformador do homem na sociedade socialista russa (p. 18).

Na obra “Psicologia da Arte” (1924/1999), Vigotski defende que a arte é um tipo de conhecimento que difere do científico, pois se utiliza de vias particulares na produção do conhecimento. Enquanto o saber científico tende a uma linearidade argumentativa, uma adequação conteúdo/forma, no conhecimento artístico há uma desconstrução dessa linearidade. Na arte, o modo de conhecer passa pela primazia das emoções derivadas das contradições entre conteúdo e forma. Aquilo que não conseguimos ou não podemos compreender diretamente, é feito pela via indireta da experiência estética. Para Vigotski, toda obra de arte envolve um modo particular de vivenciar

psicologicamente as situações da vida. Isto é, uma forma de compreender e significar ou interpretar novos fenômenos de um modo inusitado e indireto.

Para o autor bielorrusso, “a arte está para a vida como o vinho está para a uva” (VIGOTSKI, 1999, p. 307), pois ela recolhe da vida o material que a constitui mas, ao recolhê-los, produz elementos que ultrapassam suas propriedades. A arte é denominada por Vigotski como “a técnica social dos sentimentos” (p. 315), pois ao vivenciarmos uma obra de arte, experimentamos emoções que são particulares, embora não estejam descoladas das condições sociais.

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho-a transformação da água em vinho, e 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 a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Nessa perspectiva, a arte, de um modo geral, pode ser entendida como tipo de conhecimento-guiado pelas emoções e pela imaginação-que amplia a compreensão da realidade, possibilitando uma releitura e uma vivência de aspectos ordinários que podem passar despercebidos ou se manterem ocultos à consciência. Ou seja: ela é potencialmente emancipadora, pois revela aspectos, contradições e dramas vivenciados na vida concreta das pessoas que, muitas vezes, são *naturalizados*. Nessa direção, Assumpção (2014, p. 45) afirma que, na análise vigotskiana:

[...] as obras artísticas possibilitam aos indivíduos vivenciarem sentimentos humanos numa intensidade e de uma maneira que diferenciam esses sentimentos daqueles vividos normalmente na vida cotidiana. Nesse sentido, as obras de arte podem ser consideradas como importantes mediações entre a vida cotidiana (a água), dos indivíduos e a mais rica produção já elaborada pelo gênero humano (o vinho). A obra artística, ao colocar o indivíduo em contato com formas mais desenvolvidas da subjetividade humana, possibilita o desenvolvimento da consciência individual, na direção do em-si ao para-si.

Em consonância com os preceitos vigotskianos, Assumpção e Duarte (2014), ao apontarem as contribuições de Lukács para o campo da estética, afirmam que um dos pontos centrais de seus estudos foi justamente buscar a compreensão de como aspectos da vida cotidiana – retratados nas obras de arte – fazem emergir subjetivamente reflexões mais adensadas e críticas acerca da vida humana. Assumpção e Duarte (2014) ressaltam que, na visão do referido autor, a arte desvela e aprofunda questões aparentes que envolvem as relações entre os seres humanos, bem como entre estes e a sociedade. A arte possibilita uma aproximação do homem singular com o indivíduo genérico.

Para Lukács (1978),

[...] se a arte não pode se elevar às mais altas universalidades, nem tão pouco às leis puras ou a universalidade científica do tipo, não se trata para ela de uma debilidade imanente ou de um limite insuperável que a obstaculiza, mas sim, ao contrário, trata-se de sua máxima força e de sua mais alta virtude, de sua contribuição específica para ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento da consciência humana (p. 266-267).

Assumpção e Duarte (2014) afirmam que, tanto no legado de Lukács como no de Vigotski, referente à estética, a arte cumpre o papel fundamental de ampliação da consciência do indivíduo e de transformação qualitativa de sua subjetividade, conforme salientamos acima.

### **A experiência estética no contexto escolar**

Em sua obra “Psicologia Pedagógica” (1926/2003), Vigotski, ao discutir a educação estética na escola, aponta que há uma polêmica quanto à natureza, objetivos e métodos de sua realização. Neste livro, Vigotski se direciona aos pedagogos e demonstra que a educação russa estava impregnada de uma visão dogmática sobre a vivência estética. As fábulas, por exemplo, eram apresentadas para fins de uma educação moral, mas elas surtiavam efeitos contrários nas crianças. Rompendo com as expectativas do professor, as crianças criticavam a formiga por ser avarenta, na fábula “A cigarra e a formiga”, admirando a escolha da cigarra.

Na escola, a arte, muitas vezes, está totalmente desprovida de seu valor independente, transformando-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral generalizada. Quando isso ocorre, não é possível proporcionar ao aluno uma experiência sensível e uma apropriação estética da obra. Sobre isso, Vigotski alerta para o fato de que a percepção de uma obra artística não é algo simples, mas consiste em um trabalho psíquico difícil e árduo, pois ela não é percebida pelo indivíduo de forma passiva. Para o autor, há nesse processo uma complexa atividade interna, na qual os sentidos da visão e audição são apenas o primeiro passo; um impulso básico para percepção.

O autor também critica a visão da educação estética a serviço da pedagogia. Em outros termos, ele adverte que a educação estética, geralmente, não é vista como um fim em si mesmo, mas somente como meio para obter resultados pedagógicos, alheios à estética. Sobre isso, Pozza (2018, p. 60) comenta:

O objeto da educação estética [...] agora é o social e o cognitivo; a arte vista como um meio para ampliar o conhecimento dos alunos. Neste caso, as leis da estética são substituídas pelos estudos dos elementos sociais presentes nas obras de arte. O que se buscava estudar nos manuais russos da época era a história da intelectualidade e do pensamento russo, e não propriamente o caráter estético e artístico das obras literárias.

Na análise vigotskiana, essa forma de tratar o elemento estético é errônea e restritiva, pois na obra de arte a realidade é sempre transformada. Portanto, ao reduzi-la à instrumentalização para atingir conhecimentos sistematizados, incorre-se no risco de se fazer uma má ou limitada compreensão da realidade, excluindo da análise dos alunos aspectos puramente estéticos que são fundamentais para a sua formação. Há, nesse caso, uma falsa noção de que a literatura, por exemplo, constitui-se em uma espécie de cópia da realidade. Além disso, é possível observar uma ideia equivocada de que a arte despertaria nos sujeitos apenas sensações agradáveis; prazer associado ao

elemento artístico. Aqui, encontramos a arte como um fim em si mesma, limitando todo o significado das vivências estéticas ao sentimento imediato de gozo e de alegria que elas poderiam despertar.

A obra de arte representa um sistema de impressões externas ou de influências sensíveis sobre o organismo. Tais influências sensíveis estão organizadas e construídas peculiarmente, de modo a despertar em quem a aprecia um tipo de reação diferente daquela habitual. Essa atividade peculiar, relacionada aos estímulos estéticos, constitui, na perspectiva de Vigotski, a natureza da vivência estética.

O apreciador da obra de arte constrói o seu sentido acerca do objeto estético com base em suas experiências e nas experiências que transpassam a própria obra, que nem sempre são prazerosas. A arte, portanto, não pode ser instrumentalizada ao conhecimento, tampouco ao sistema de valores, pois é autônoma com relação à realidade. Em síntese, embora tenha relação com a realidade, a obra não é a realidade propriamente dita (Vigotski, 1999).

Em termos de um projeto educacional voltado para a educação estética, Vigotski nos permite afirmar que a **não instrumentalização** da arte significa permitir que o apreciador, ao entrar em contato com a obra, vivencie os sentimentos e conteúdos percebidos e produzidos a partir da sua relação com o objeto estético. Essa relação é capaz de transformar a forma como o apreciador compreende a si mesmo e a realidade circundante.

Para ilustrar a questão da instrumentalização, vamos recorrer à demonstração e análise de um episódio intitulado: “*A gente tem mania de instrumentalizar tudo*”, que foi construído a partir do trabalho de campo produzido na pesquisa de doutorado de Mendonça (2018)<sup>1</sup> com professoras da educação pública básica, do Distrito Federal, Brasil.

---

<sup>1</sup> No estudo destacado desenvolveu-se procedimento metodológico inspirado na clínica da atividade, formulada por Yves Clot, que incluía encontros com o coletivo docente de uma escola classe do Distrito Federal, intercalados a videografações de situações habituais de sala de aula. As imagens produzidas eram submetidas a processo de coanálise no

## Episódio A – “A gente tem mania de instrumentalizar tudo”

No 9º encontro com o coletivo docente, estavam presentes as educadoras Sir-lene, Tania, Meire, Gilda e Solange. O objetivo do encontro era discutir sobre a educação estética em sala de aula e sua relação com o desenvolvimento de processos de criação e imaginação. Para isso, foi feita a coanálise das imagens produzidas na turma de 3º ano, da professora Tania, conforme descrição a seguir (em itálico):

*A videogravação realizada na turma da professora Tania ocorreu no mês no qual se comemorava o dia das crianças (outubro). A professora Tania preparou uma caixa surpresa para cada aluno como recordação do dia das crianças, que foram colocadas em cima da carteira de cada aluno. Na caixa havia uma foto de cada aluno colada na parte de cima e dentro havia lapiseiras, canetas com brilho, borrachas, apontador. No início da aula, Tania deixou que eles explorassem os materiais da caixa, utilizando uma folha branca que ela também havia deixado nas carteiras. Em seguida, Tania fez a leitura da biografia do artista Romero Britto e discutiu coletivamente com a turma aspectos de sua vida. Depois da leitura e discussão, a professora entregou uma figura em miniatura de uma das obras do referido artista, intitulada “Gato Enamorado”, para cada aluno. Tania solicitou que eles olhassem com atenção por alguns segundos e depois explorou oralmente o que eles perceberam ou compreenderam da obra. Inicialmente, ela chamou a atenção dos alunos para as cores e formas utilizadas no quadro, trabalhando alguns conceitos de geometria. Explorou também os animais representados no quadro (o gato e o cachorro), suas características e classificação dentro do reino animal e o nome da obra. Então, ela pediu que fizessem uma releitura da obra em forma de desenho. Ela informou que cada aluno iria reproduzir a obra de Romero Brito, porém introduzindo algo novo, recriando-a, dando um toque pessoal. Alguns tentaram fazer uma cópia da obra original. Outros desenharam apenas um gato ou um cachorro e outros desenharam outros animais. Após o recreio, Tania propõe*

---

coletivo que era composto por 10 professoras regentes, 1 orientadora educacional, 1 pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, 1 professora substituta, 1 supervisora pedagógica e 1 coordenadora pedagógica.

*outra atividade relacionada a obra analisada. Ela solicita que os alunos fechem os olhos e imaginem um animal para ser o personagem de uma história que eles iriam escrever. Ela pede que eles imaginem o nome que dariam a esse animal, suas características físicas, seu temperamento (se ele é dócil, manso), onde ele mora, seu habitat (floresta, jardim, casa), como ele se alimenta, com quem ele mora, se é um animal moderno ou se não existe mais, as experiências dos alunos com animal etc. Eles também deveriam pensar em um final para a história.*

[...]

Essa situação de sala de aula foi apresentada ao coletivo docente para realização do processo de coanálise. À luz da apresentação e discussão do capítulo “Educação Estética”, do livro “Psicologia Pedagógica” (VIGOSTKI, 1926/2003), encontramos a seguinte discussão entre as educadoras presentes:

*Pesquisadora: “Então, nessa aula que nós filmamos, a partir de um elemento estético, foram trabalhados conceitos de cores, de formas geométricas, desenho e produção de texto. Vocês acham que foi produtivo? Como foi trabalhada a relação dos alunos com a obra de arte? Vocês acham que as atividades desenvolvidas foram criadoras? Propiciaram processos de imaginação e criação? Como foi a experiência dos alunos com a obra de arte?”*

*Solange: “Eu acho que foi um suporte para eles verem a biografia, verem as obras do autor. Deu toda aquela base para eles poderem criar porque eu vi que ela deixou bastante livre. Tanto na produção de texto, quando na releitura dos quadros. Então, eles tiveram uma base. Depois, eles tiveram que criar em cima daquilo e foi bem livre... não teve nada orientado. Não disse que ‘tem que ser assim’ ou ‘assim’. Não! Deixou bem livre... Deu liberdade para eles criarem.”*

*Pesquisadora: “Inclusive, um dos objetivos que você colocou na atividade era trabalhar a expressão artística deles. Não era? [...] A sua intenção era deixar que eles criassem mesmo.”*

*Simone: “Esse embasamento, essa leitura, todo esse trabalho contribui para que essas crianças tenham esse interesse pela arte. Porque eu percebo*

desde as crianças pequenas, o desinteresse delas. Às vezes, você se prepara para fazer... você conta uma história, você leva ali elementos. Até que eles observem e tal. Na hora você fala: "Agora você vai ilustrar essa história. O que você entendeu dessa história? Aí, tem menino que chega e fala assim: 'Tia, mas tem que fazer essa história toda?'"

Gilda: "Ele não entendeu, ainda, o por quê."

Simone: "É. Então, você percebe nos desenhos também uma coisa... eu estava brincando com eles um dia desses. Uma folha desse tamanho e uma coisinha no meio da folha. Aí o aluno vem e fala: 'Tá bom esse desenho?' Então, o que a gente percebe é que esses elementos, igual a história que ela contou, depois veio o desenho que ela mostrou... Tudo isso contribui para um resultado. Você percebe que o resultado é diferente. Você percebe até no capricho, ali, da pintura. Porque o Romero Britto ajuda muito com as cores fortes. Então, tudo isso contribui realmente, como a Solange falou, para criação. Não é uma coisa assim: 'Tem que ser desse jeito!' Eu acredito que contribui mesmo para imaginação, sem deixar de fora esses elementos básicos que eu acho que ajudam bastante (professora se refere aos conteúdos científicos trabalhados pela professora)."

Meire: "Ela pegou um desenho, um desenho que eu acho criativo, próprio para idade deles. Porque criança gosta disso, não é? Com o 'Gato Enamorado', eles conseguiram identificar o gato e o cachorro, o gato e o rato. Eles conseguiram identificar porque chama muita atenção. Chama atenção de nós, adultos! Imagina de uma criança! Então, essa forma colorida e até lúdica também de trazer isso para os meninos foi muito chamativa."

Pesquisadora: "Vigotski traz uma discussão importante sobre a experiência com a arte na escola, no sentido de ampliar a forma como a gente pode trabalhá-la. Ele fala da questão da experiência estética dentro de sala de aula. [...]. Vigotski diz que muitos pedagogos e psicólogos acreditam que as experiências estéticas têm que ter um significado educativo... Mas, para ele, esse significado educativo pode estreitar e limitar o sentido da obra de arte. Na verdade, ele critica o uso da arte com um fim simplesmente

pedagógico. Ou seja, o uso da arte ou da obra para atingir determinado conteúdo simplesmente. Por exemplo, eu vou utilizar uma história, um texto literário, eu vou trazer uma música, um quadro, uma pintura com um fim pré-determinado, no sentido de trabalhar algum conteúdo. Isso não é errado, mas limita o sentido da obra de arte e limita a experiência estética daquela criança, daquela pessoa com aquela obra de arte. Ele afirma que dessa forma deixa-se de usar a educação estética com fim em si mesma e passa-se a buscar a obtenção de resultados alheios à estética, ou seja, resultados simplesmente pedagógicos.”

Gilda: *“É verdade. [...] Só para eu entender... Então, o cuidado que a gente tem que ter é de não limitar esse conhecimento naqueles três aspectos lá: do conhecimento... da moral...”*

Pesquisadora: *“Do conhecimento, do sentimento e da moral.”*

Tania: *“Isso!”*

Pesquisadora: *“Vigotski coloca como um erro, mas no sentido de ser algo problemático, de se impor a arte ao aluno, como algo coercitivo. Então, você usa uma obra de arte para atingir um fim moral ou você coloca ‘Ah! Eu vou usar essa obra só para ampliar o conhecimento dos alunos em determinado conteúdo’. É como se você pegasse o conhecimento da arte que é um conhecimento indireto, para trabalhar um conhecimento direto”.*

Gilda: *“Como se ele fosse somente um instrumento?”*

Pesquisadora: *“Isso. Exatamente! Porque a gente vai estar instrumentalizando a arte. É isso que ele fala, que a gente instrumentaliza. Usa apenas como instrumento perdendo esse significado, esse sentido tão amplo que ela tem para o desenvolvimento.”*

Gilda: *“A gente tem mania de instrumentalizar tudo, não é? Nós vamos para o zoológico. Aí, tem que trabalhar os animais. Por que nós vamos para o zoológico? E assim, às vezes a gente deixa de oportunizar experiências. Igual ir para o teatro. É simplesmente uma experiência que deveria ser mais bem aproveitada. Ou ir para uma galeria de arte ao invés de usarmos isso somente aqui na escola. Talvez eles não tenham esse interesse, porque a gente não produz isso neles”.*

[...]

Podemos observar no episódio apresentado que as análises docentes acerca da aula videogravada revelam concepções ainda parciais acerca do uso do elemento estético em sala de aula. A aula planejada por Tania foi interessante no sentido de objetivar o desenvolvimento da expressão artística das crianças a partir da experiência com uma obra de arte, no caso uma pintura de Romero Britto. Ela teve a intenção de propiciar uma releitura da obra apresentada, contextualizando quem era o autor, o significado e historicidade de trabalho, permitindo que os alunos expressassem por meio do desenho e da produção textual o que compreenderam da obra.

No entanto, a relação dos alunos com o quadro foi limitada às condições materiais específicas, pois eles tiveram acesso a uma réplica da obra em miniatura, impressa em um papel. A falta de recursos tecnológicos e as condições precárias da escola permitiram aos alunos somente uma vivência superficial (rápida) com a obra em questão. Isso prejudicou que os alunos tivessem uma experiência mais ampla e profunda com a obra.

Como conclui Gilda, na escola, tudo é instrumentalizado, privilegiando-se atividades que desenvolvem aspectos do conhecimento formal. Isso ocorre porque as atividades que envolvem a imaginação e a criação muitas vezes são menosprezadas na escola, quando não interdidadas, conforme demonstram Costa, Silva, Cruz e Pederiva (2017). As autoras, inspiradas por Cruz (2002), problematizam:

A racionalidade científica, divulgada prioritariamente nos conteúdos formais da escola, sacraliza o saber tecnicista e mecânico, impondo um ritmo à experiência escolar de controle e restrição dos processos criadores e imaginativos de professores e alunos (p. 59).

Nessa linha, podemos afirmar que a instrumentalização do estético na escola é um desserviço à formação dos alunos. Vigotski já sabia disso e valorizava os saberes próprios da arte. Certa vez, ele defendeu que:

Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida. Então, a vida do homem se transformará em uma criação

ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador, consciente e luminoso [...] O que hoje se realiza no âmbito da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador (VIGOTSKI, 2003, p. 304).

Como abordamos anteriormente, a arte produz um conhecimento indireto sobre a realidade que transmuta os nossos sentimentos mais ordinários, pois “a vivência estética organiza o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 343) em uma direção que vai além daquilo que está determinado/limitado na vida cotidiana.

Certamente não é proibitivo que o professor faça análises e considerações sobre os conhecimentos científicos apreendidos da obra de arte. O problema é quando ele para neste ponto. Esse limite o impede de avançar na direção de compreender a vivência estética como algo que envolve um trabalho psíquico ativo e intenso.

Contudo, é importante lembrar que tal forma de compreensão e instrumentalização da arte ou do objeto estético na escola também está associada à restrita atenção dada à formação estética do professor. Castro, Mano e Ferreira (2011), em seu trabalho sobre as relações entre cultura, imaginação, arte e formação docente, apontam resultados de uma pesquisa realizada em extensão nacional acerca de hábitos e frequência de professores da educação básica em eventos de exposição de artes visuais, espetáculos de dança, teatro, concertos e cinema. Tal pesquisa evidencia a precária inserção de docentes no circuito organizado da arte e ressalta o papel fundamental, embora pouco valorizado, da formação estética para uma prática pedagógica integral.

Segundo os autores, os professores justificam a escassa participação em formas de expressão cultural, que diferem daquelas oferecidas pela indústria cultural de massa, em razão dos baixos salários e intensas jornadas de trabalho. Mas a pesquisa realizada também revela que a frequência e a apreciação de determinados eventos culturais estão associadas ao nível de

educação, profissão, localização domiciliar, e, de modo especial, às transmissões familiares.

É importante ressaltar que o limitado acesso de professores, principalmente da educação básica ao universo cultural, é alarmante, visto que eles são, em grande medida, os responsáveis em mediar e transmitir aos alunos o patrimônio não só científico e tecnológico, mas também artístico que fazem parte da cultura universal. Tal situação decorre das condições concretas de vida (políticas, econômicas e sociais) às quais os professores, de um modo geral, estão submetidos, bem como as diferenças de classe que marcam nossa sociedade capitalista (MENDONÇA, 2018). Condições estas que determinam quais pessoas terão ou não acesso, de forma mais ampla ou limitada, aos bens culturais, artísticos, científicos e tecnológicos produzidos pela sociedade.

Um outro ponto merece ser discutido: o desprestígio da arte no currículo educacional mais tradicional. Sobre isso, Silva (2012), em sua pesquisa acerca dos processos de imaginação e criação na escola, já advertia que os sistemas educacionais não privilegiavam em suas propostas curriculares e projetos pedagógicos a vivência estética e sensível de alunos e professores. Isso ainda ocorre em razão de a escola ser considerada um *locus* para a democratização de um saber científico racionalmente produzido pela humanidade.

De acordo com Costa, Silva, Cruz e Pederiva (2017), as escolas estão delimitadas por uma rotina rígida com demandas curriculares fixas e pré-determinadas. Todas as ações e expressões que fazem parte do ilusório, do sensível, do fantástico, são consideradas não verdades e relegadas a um segundo plano.

Embora os professores assumam, em seus discursos, a importância de atividades e ações que envolvam o imaginativo – ações essas que são previstas em documentos oficiais, currículo, etc. – eles demonstram sentirem-se impedidos e pouco preparados para efetivamente criarem ações que superem a dicotômica herança cartesiana cognição x imaginação (SILVA, 2012).

Isso acontece em função de diversas regulações externas (instâncias superiores; pais que prezam pelo vencimento de conteúdos entre outras) e pressões internas do seu próprio trabalho, que é controlado por meio de avaliações acerca do desempenho dos alunos.

A pesquisa de Ferreira (2014) teve como temática investigativa a educação estética no processo de formação docente. A autora analisou, por meio de encontros de formação, o impacto das experiências estéticas em professoras da educação básica. Ela concluiu que as experiências estéticas (vivenciadas durante o trabalho de campo proposto) viabilizaram um tipo de alargamento expressivo da dimensão sensível, permitindo que as docentes conhecessem mais sobre si mesmas e sobre o próprio ofício por vias alternativas: estéticas. Para Ferreira (2014), é indispensável o exercício formativo de sensibilização, que possibilite ao professor perceber sua potencialidade de atuação no cotidiano escolar de forma mais criativa. Isso, sem dúvida, trará contribuições para produção de contextos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.

Ao estudar essa importante relação entre processos criativos e educação, Costa, Silva, Cruz e Pederiva (2017) elencam alguns aspectos principais que têm demarcado fortemente os sistemas de ensino, no sentido de limitar o desenvolvimento dos processos criativos das crianças. Tais aspectos são delimitados pelas autoras na: 1) tradição positivista presente na escola desde o século XVIII; 2) compartimentalização dos conteúdos escolares; e 3) disciplinarização dos corpos. Fatores esses que têm sido responsáveis pelo embrutecimento do ensino e pela restrição de atividades criadoras em sala de aula. Ainda segundo as autoras, a arte e as atividades que envolvem processos criadores dos alunos - por se constituírem como um conhecimento indireto da realidade - apresentam aspectos de fruição e verossimilhança que envolvem dimensões estéticas e sensíveis pouco consideradas pela escola. Sendo tais atividades tidas como opostas e prejudiciais aos processos de racionalização, elas devem ser evitadas e controladas.

## Considerações Finais

A educação estética é uma das áreas do conhecimento humano que abarca prioritariamente o alargamento da experiência subjetiva pela ressignificação ordinária das emoções, por meio da vivência artística. Seu conteúdo principal é a arte e seus efeitos no comportamento humano, por isso ela é fundamental para um projeto de educação contemporânea.

Uma pedagogia progressista, como idealizou Vigotski, defende que a educação estética é responsável por alargar as consciências, proporcionando aos alunos criticidade, inventividade e uma visão diferenciada acerca da realidade circundante e de si mesmo.

Vimos neste capítulo que a vivência estética envolve processos psíquicos complexos. Para Magiolino (2015), uma pedagogia do sensível – expressiva e também estética – pauta-se nas dimensões do afeto, desejo em relação (não oposição) com o pensamento e a cognição.

Trata-se de uma educação que põe fim a dicotomias como razão-emoção, corpo-mente, conhecimento-afeto, pessoal-social. Dicotomias essas que ainda fazem viver um paradigma de inspiração cartesiana em nossas escolas e sala de aula (MAGIOLINO, 2015, p. 151).

Contudo muitas escolas ainda estão atreladas a uma visão limitadora do que é o estético e persistem em uma ideia de que a arte - e todos os demais produtos das nossas emoções e imaginação - são **deuses menores**; sem relevância para o conhecimento formal.

Sawaia e Silva (2015) afirmam o contrário. Para elas, a imaginação e a atividade criadora se constituem em uma dimensão revolucionária do desenvolvimento, sendo indispensável por imprimir no ser humano a capacidade de transformar e de se libertar de condições concretas que o subjugam e tolhem sua liberdade. É a imaginação/criação que possibilita ao homem, mediante os desafios enfrentados (individual e coletivamente), provocar alterações no curso de sua história pessoal e coletiva. E isso tem tudo a ver com uma educação estética direcionada para uma pedagogia transformadora, progressista e emancipadora.

Para tanto, é necessário superar a visão pragmática e dicotomizada entre razão/emoção, cognição/imaginação, ciência/arte no trabalho educativo, proporcionado aos professores, uma formação inicial e continuada que priorize e amplie suas próprias experiências estéticas, bem como o acesso às diferentes manifestações artísticas que fazem parte do acervo cultural universal.

Essas iniciativas (e tantas outras) potencialmente colocam em questão a instrumentalização da vivência estética na escola, abrindo possibilidades para a vivência plena dos conteúdos artísticos.

### Referências Bibliográficas

- ASSUMPÇÃO, M. de C. As relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski. **Revista ASPAs**, v. 4, n. 1, p. 41-49, 2014.
- ASSUMPÇÃO, M de C.; DUARTE, N. Da arte em Lukács e Vigotski à natureza do trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica. In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2014, São João del Rei. 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014. v. 1. p. 1-10.
- CAPUCCI, R. R. **Perejivanie**: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte. 2017. 147 f., Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- COSTA, M. T. M. de S.; SILVA, D. N. H.; CRUZ, E. A. P. S.; PEDERIVA, P. L. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas**, v. 51, n. 1, p. 56-72, 2017.
- FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 333p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 133-154.
- MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias (Orgs.). **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015, p. 133-154.
- MENDONÇA, F. L. de R. **A atividade criadora e a sua dimensão ontológica**: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente. 2018. 290 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- MOUTINHO, K.; DE CONTI C., L. Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. **Psicol. estud.** [online]. v. 15, n. 4, p. 685-694, 2010.
- PEDERIVA, P. L.; MARTINEZ, A. P. **A escola e a educação estética**. Curitiba: CRV, 2015.
- POZZA, L. P. **Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski**: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos. 2018. 117 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.
- SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos CEDES**, v. 35 (esp.), p. 343-360, 2015.
- SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. **Vamos brincar de quê? Cuidado e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica** (C. Schilling, Trad). Porto Alegre: Artmed, 2003.



# 2

## Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski

Andressa Urtiga Moreira

Daniele Nunes Henrique Silva



No presente capítulo, discorreremos sobre alguns conceitos importantes para a psicologia histórico-cultural proposta pelo autor bielorrusso Lev Vigotski, com ênfase na noção de experiência estética. Para tanto, refletimos também sobre os conceitos de arte, imaginação e criação, com base na obra (livro) do autor referenciado, *Psicologia da Arte*, agregando algumas contribuições contemporâneas acerca da temática.

### **Arte e estética: dois conceitos que se confundem**

Os estudos sobre *arte* e *estética* estão tão articulados que Bayer (1978), autor importante no campo da *teoria estética*, introduz seu livro *História da Estética* mencionando as obras de arte na pré-história e a busca pelo *belo*, por exemplo. De forma parecida, Suassuna (2005), em *Iniciação à Estética*, mapeia a natureza e o objeto desse campo localizando-o na *filosofia*. Segundo este autor, em suas raízes históricas (clássicas), a estética era denominada *filosofia do belo*.

Porém, corroborando com o pesquisador francês Bourriaud (2009), entendemos que a *experiência estética* não se resume às *experiências artísticas* – consideradas, por vezes, belas – mas é, na realidade, uma dimensão mais ampla da própria experiência humana; que perpassa o cotidiano ou as vivências ordinárias. Desse modo, Bourriaud (2009) argumenta que a estética é um campo da filosofia (e da psicologia, para nós) que aborda a dimensão da

vida humana como *forma e ritual*. Enterrar os mortos, por exemplo, faz parte dessa dimensão (BOURRIAUD, 2009).

No que tange à psicologia da arte, defendida por Vigotski, o conceito de estética diz respeito à dimensão *criativa e artística* do “homem”. Por essa via, a *estética* – fundamentada na *psicologia concreta* (materialista, histórica e dialética) – é uma “[...] categoria da particularidade, [que] anuncia a direção ontológica e as especificidades do ser social” (Namura, 2003, p. 26). É uma dimensão dos “homens concretos e vivos” (p. 27). Uma concepção, portanto, *estético-ontológica* que considera o “potencial transformador e emancipador da arte” (p. 27).

A arte, por sua vez, é tão antiga quanto a própria humanidade (FISCHER, 1987). Para Vigotski (2009), ela é uma *atividade estética* viabilizada pela *imaginação*. Desse modo, a *imaginação* é um conceito fundamental e perpassa todas as discussões sobre *arte e experiência estética*, na obra do autor bielorrusso.

Como fenômeno do psiquismo, a imaginação é estudada por Vigotski (1999 ; 2009) com ênfase nas *emoções estéticas*. Em sua célebre obra, *Psicologia da Arte*, o pesquisador enfatiza que:

[...] **toda emoção se serve da imaginação** [...]. Além de uma ação periférica, a emoção exerce ainda uma função central e que, neste caso [da psicologia da arte], deveríamos tratar precisamente desta (VIGOTSKI, 1999, p. 264, grifo nosso).

Assim, tanto as emoções, como a imaginação, estão no cerne dos estudos sobre experiência estética (ato estético ou criação artística), em Vigotski.

Para abordarmos o conceito de *arte*, por sua vez, nessa perspectiva, faz-se necessário também inserirmos uma discussão sobre a *criação*. Em Vigotski, veremos que as noções de *imaginação* e *criação* caminham juntas e surgem mais como uma “espécie de regra” do que como uma “exceção”. Porém, antes de adentrarmos nas concepções do autor bielorrusso, vamos apresentar uma discussão histórica que situa esses conceitos como algo peculiar, presente em poucos sujeitos; considerados ora loucos, ora gênios.

## Imaginação e criação como exceção

As noções psicológicas contemporâneas sobre o conceito de imaginação, de modo geral, se subsidiam em elaborações filosóficas desenvolvidas desde a antiguidade clássica, por filósofos como Platão e Aristóteles, até o período mais recente, séculos XVIII e XIX, denominado de modernidade europeia (SILVA et al., 2010).

Na agenda científica ocidental da modernidade, por exemplo, a imaginação foi compreendida como uma faculdade vigorante principalmente nos gênios e nos loucos (SILVA et al., 2010). Nessa perspectiva, que corrobora para o reforço de noções individualistas, como dom e genialidade, a imaginação torna-se antônimo de razão.

A razão, por sua vez, é historicamente vinculada às práticas científicas e sérias. Assim, a arte, enquanto uma produção imaginativa que incorpora o espaço da fantasia, transforma-se em uma atividade relegada a sujeitos infantilizados e ociosos (SILVA et al., 2010). Por essas vias, observamos que, ao mesmo tempo em que a atividade artística pode ser infantilizada e subestimada socialmente, ela também é, estranhamente, exaltada na figura do gênio. Assim:

[...] parece claro que **os aspectos mais perturbadores e extremos da imaginação se associaram melhor com os territórios periféricos ou excêntricos da imaturidade e sensibilidade psicológica**-a das crianças, dos selvagens, da cultura popular etc. —, a anormalidade e irracionalidade psicopatológica – dos loucos, dos degenerados, dos decadentes – ou, como supunha Kant, a excepcionalidade de caráter ou o temperamento – dos gênios, dos grandes homens, dos líderes, dos heróis etc. (SILVA; CASTRO-TEJERINA; BARBARATO, 2010, p. 10, tradução nossa, grifo nosso).

Percebemos que essa contradição acerca do conceito de imaginação, que situa os poucos sujeitos imaginativos em dadas hierarquias sociais concebidas como inferiores (loucos, infantis, selvagens, populares) ou superiores (gênios, artistas, heróis), ainda reverbera em nossos tempos. Um exemplo disso está presente quando tratamos especificamente das práticas artís-

ticas vinculadas à chamada cultura popular. Nesse campo, ainda encontramos noções como a da imaturidade psicológica, evidenciadas (e, por vezes, camufladas) nas práticas sociais que desvalidam as expressões populares, atribuindo-lhes um patamar de arte menor, não séria ou desmerecedora de prestígio político e econômico. (MOREIRA; SILVA, 2015).

Ainda sobre essa noção infantilizada e ociosa da imaginação, o escritor Suassuna (1979) apresenta uma narrativa interessante em sua peça *A Farsa da Boa Preguiça*. Provida de bastante humor e rima, a obra enfatiza as supostas relações entre criação artística e (boa) preguiça. Percebemos que, nessa obra, o autor parece subverter as noções desprestigiadoras sobre as atividades imaginativas e o próprio ócio; vigorante nas elaborações filosóficas ocidentais por vários séculos, conforme apontamos.

A peça gira em torno das peripécias do poeta-cantador Simão, personagem que justifica suas inúmeras criações por meio do ócio criativo, segundo o qual: é necessário um tanto de boa preguiça para que a imaginação possa ganhar forma e possa ser, de fato, artística. Porém, esse ócio criativo, defendido pela figura de Simão, é também socialmente encarado como improdutividade. Essa ideia comum a grande parte do povo, na trama, remonta-nos às noções psicológicas sobre o termo imaginação, em que a atividade artística é considerada algo infantil, que não permeia as atividades sérias ou o mundo do trabalho adulto e produtivo (MOREIRA, 2015).

De modo geral, no contexto da peça – que se passa no sertão do Nordeste brasileiro –, percebemos, pela crítica do povo ao poeta, que imaginação e arte não enchem a barriga. Contudo, paradoxalmente, o pobre poeta e cantador é também prestigiado pela mesma comunidade, por conseguir emocionar e comover com as suas artimanhas. Simão é, portanto, quase que simultaneamente, uma espécie de vilão e mocinho; ou de farsa e verdade, mas continua sendo uma exceção à regra. Um ser diferente que possui habilidades (artísticas) ora completamente negligenciadas, ora enaltecidas pelo povo.

A partir dessa percepção sobre a atividade criadora artística, entendemos ainda que, mesmo sem encher a barriga, a arte preenche determinadas necessidades humanas psíquicas que, obviamente, não são supridas pela comida ou falta dela. Mas que necessidades seriam essas? Qual é o sentido da arte na vida humana? Seriam imaginação e criação funções relegadas apenas aos artistas, aos loucos e às crianças? Para discutir essas inquietações, recorreremos adiante às contribuições de Lev Vigotski, que situa imaginação e criação mais como uma regra (de todos) do que como uma exceção (dos gênios, dos loucos e das crianças).

### **Imaginação e criação como regra**

Segundo Vigotski (2009), a imaginação e as manifestações inventivas são pilares fundamentais para a compreensão dos processos criativos especificamente humanos, portanto, todo sujeito é um ser *criador*. Longe de ser um ato ocioso da mente, a imaginação é uma necessidade vital, vinculada à criação. Assim, as criações, emergentes desses processos imaginativos, devem ser vistas mais como “[...] regra do que como exceção” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Dessa forma:

[...] numa perspectiva materialista, histórica e dialética, Vigotski defende que o processo de criação não se reduz ao trabalho produzido por grandes cientistas, gênios ou artistas, mas que envolve também as criações cotidianas de qualquer sujeito. Em toda a ação humana há, para o autor, uma faulha de criação (MAGIOLINO, 2015, p. 145).

Ainda para o pesquisador bielorrusso, a imaginação emerge da e na realidade e se subordina “à experiência, às necessidades e ao interesse” (VIGOTSKI, 2009, p. 41) de um dado sujeito ou grupo social. Para o autor, “há uma dependência mútua entre imaginação e *experiência*. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), dialeticamente.

Vigotski (2009) enfatiza, então, a relação indissociável entre imaginação e realidade. Assim, mesmo nos casos mais fantásticos, como em delírios

patológicos, a imaginação fundamenta-se no real. Isso porque o autor entende, inclusive, as bases emocionais humanas como experiências absolutamente reais: “todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real” (p. 264).

Nesse viés, o pesquisador defende que há dois tipos de atividades simbólicas decorrentes da nossa plasticidade cerebral. Um desses tipos, denominado *atividade reprodutiva*, baseia-se na repetição dos rastros de antigas impressões, algo que já existia na conduta humana ou já fora vivenciado: “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Já o outro tipo, que mais nos interessa, é denominado *atividade combinatória*, ou *criadora*, e parte da combinação e reelaboração de experiências anteriores.

Para Vigotski (2009), o círculo completo da atividade criadora é “concluído quando ela se encerra ou se cristaliza em imagens externas” (p. 39). Esse *encerramento* é denominado pelo autor como *imaginação cristalizada* ou *encarnada*. Segundo ele, as diversas *manifestações inventivas*, entre as quais encontramos a *arte*, são viabilizadas pela objetivação de um ciclo imaginativo que se encerra. Essa imaginação cristalizada, por sua vez, é constituída por alguns fatores:

a) a *necessidade de adaptação* do ser humano ao meio que o cerca. Pois, um ser completamente adaptado não possui necessidades de criação, nem desejos, nem anseios de mudança. Assim, a inadaptação impulsiona as ações inventivas;

b) a *ressurreição espontânea de imagens*, que deriva de algo que “[...] ocorre de repente, sem motivos aparentes” (p. 40). Vigotski (2009) explica tal ressurreição de acordo com as contribuições de Ribot sobre o conceito de *criação espontânea*. Esta é uma condição adicional para que os anseios, os desejos e as necessidades subjetivas se materializem. A criação espontânea é uma espécie de origem *motriz* da criação, onde “os motivos existem [necessidades,

desejos, anseios], mas suas ações estão ocultas em formas latentes do pensamento por analogia, do estado afetivo, do funcionamento inconsciente do cérebro” (RIBOT, apud VIGOTSKI, 2009, p. 40). Logo, essas *latências* são também propulsoras da imaginação cristalizada; e

c) a *subordinação à experiência*, que “[...] depende da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma material” (p. 41). Assim, o autor ressalta a importância das condições externas (do meio circundante). As criações dependem do conhecimento técnico de um sujeito, e esse conhecimento é impulsionado pelas condições históricas e culturais em que ele se encontra. Desse modo, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (p. 42). Não há como existir, por exemplo, um grande pianista em uma sociedade onde o piano ainda não foi inventado. Contudo, ao mesmo tempo em que, de certo modo, um sujeito é fruto do seu tempo e meio, ele também é construtor, é um ser ativo.

Esse fator da criação e invenção, apontado no item c, é fundamental, pois implica um aprofundamento sobre outro conceito que consideramos caro ao campo da *arte*: a *autoria*. Na psicologia histórico-cultural, contudo, Vigotski (2009) problematiza a noção de *invenção* (sejam elas artísticas, científicas, cotidianas etc.), ao argumentar que “nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que sempre envolve algo de colaboração anônima” (RIBOT, apud VIGOTSKI, 2009, p. 42). Desse modo, entendemos que a autoria de toda criação (ou imaginação cristalizada/ encarnada) será sempre resultante da ampla trama social na qual ela é gerada.

Um exemplo interessante sobre essa sobre essa questão da autoria (e da própria criação), é evidenciado por Vigotski (1999), ao abordar precisamente a obra do poeta e romancista russo Púchkin [1799–1837]. Para o pesquisador,

[...] o antigo ponto de vista, segundo o qual existiria uma diferença de princípio entre os processos e produtos da criação popular e individual, parece hoje abandonado por unanimidade. Hoje ninguém afirmaria que a *bilina* [canção épica] russa, registrada a partir das palavras de um pescador de Arkhánguelsk, e um poema de Púchkin, cuidadosamente corrigido por ele

nos manuscritos, são produtos de diferentes processos de criação. [...] É absolutamente falsa a concepção segundo a qual a poesia popular surge sem artifícios e é criada por todo o povo e não por profissionais – narradores, cantores, fabuladores e outros profissionais da criação artística —, donos da técnica do seu ofício, rica e profundamente especializada, da qual fazem uso exatamente como os escritores das épocas mais tardias. **Por outro lado, o escritor que fixa o produto escrito da sua criação também não é, absolutamente, o criador individual da sua obra. Púchkin não é, de modo algum, o autor individual do seu poema** (VIGOTSKI, 1999, p. 15-16, grifos nossos).

O pesquisador evidencia, portanto, a participação coletiva nos processos de criação, seja de um pescador fabulador – que acaba, inúmeras vezes, por se tornar anônimo no decorrer das tensões sociais historicamente marcadas —, seja de um renomado escritor, que também não foge a essas tensões. Logo, a dimensão coletiva da autoria nas invenções humanas marca a nossa constituição subjetiva, de modo que, mesmo se tratando de uma obra atribuída a um único escritor, conforme nos aponta Vigotski (1999), ela será sempre fruto das ações e aprendizados coletivos; culturais.

Notamos que essa dimensão da autoria, em Vigotski, dialoga com as concepções bakhtinianas acerca da memória dos objetos culturais. Em Bakhtin, todos os objetos culturais são discursos portadores de memórias sobre aqueles que vieram antes: “trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos. Ela perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é atualizada por elas” (AMORIM, 2009, p. 10).

Em desdobramentos interpretativos, percebemos que nem um ato criador, em Vigotski, nem um objeto cultural, em Bakhtin, é novo e exclusivo de um ato isolado de um sujeito, mas sempre um rememorar de algo que já se passou com outros sujeitos (AMORIM, 2009). Ao mesmo tempo, ele nunca é velho, por estar em constante atualização, articulando-se às singularidades dos múltiplos discursos/enunciações culturais: o momento histórico, a dimensão afetiva do discurso, os ouvintes a quem se destina, a memória coletiva que abarca etc. Assim, um discurso – ou um ato inventivo, conforme

apontamos – é igualmente criador de futuro e recriador de passado (AMORIM, 2009).

Desse modo, não há criação sem apropriação e repetição, tanto em Vigotski quanto em Bakhtin; não há novidade sem assumir/incorporar o antigo. Qualquer objeto ou ato criativo parte desse sistema dialético – e, portanto, contraditório – que abarca o novo e o velho ao mesmo tempo. É interessante notar, também, que o próprio conceito de imaginação encarnada, em Vigotski, parece carregar a concepção de incorporar algo externo, de encarnar o outro (ou os outros) em uma dada expressão criativa. Assim, qualquer inventor:

[...] é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. [...] A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Contudo, apesar de todo ato criador partir desse dilema entre o novo e o velho, existe uma diferenciação conceitual, fundamental para a nossa pesquisa, entre as invenções *não artísticas* e as *artísticas*. A arte, segundo Vigotski (1999), é “uma espécie **de sentimento social** prolongado ou uma **técnica de sentimentos**” (p. 308, grifos nossos) diferenciada, principalmente, pela emoção que desperta por meio de seus múltiplos atos, discursos e objetos; *emoções estéticas*. Vigotski (1999) defende que a “arte é o social em nós” (p. 315). Assim, o seu efeito (catártico) é um efeito social. Nessa perspectiva, o autor se contrapõe à teoria do contágio e defende que:

[...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (p. 315).

Diferente das emoções geradas na/pela vida ordinária, a obra de arte, e mais precisamente a *reação humana a uma obra de arte*, transforma um sentimento individual em social, generalizando-o e “superando certo aspecto do

psiquismo que não encontra vazão na vida cotidiana” (VIGOTSKI, 1999, p. 308). A arte promove, portanto, uma experiência estética diferenciada que, segundo o autor, supera determinados aspectos psíquicos. Essa experiência é estudada pelo conceito de *catarse*.

Na *catarse*, segundo a perspectiva histórico-cultural, a superação de dados aspectos do psiquismo humano está ligada a uma transmutação de sentimentos – uma alteração profunda, dramática e contraditória dos nossos sentidos, anseios e condutas.

O autor bielorrusso enfatiza, ainda, que as reações estéticas suscitadas pela arte “são vivenciadas com toda força e realidade, mas encontram sua descarga [na] fantasia. [...] É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 272). A fantasia/imaginação, como discorreremos, viabiliza as criações artísticas, pois estas, além de outros tipos de criações, são a própria imaginação encarnada ou cristalizada. Desse modo, enfatizamos que, na psicologia da arte defendida por Vigotski, o ponto central é a *experiência estética* suscitada pelas obras artísticas, com ênfase nas emoções e na ressignificação psíquica profunda (radical) que essa experiência promove.

### **Considerações finais**

A obra de Lev Vigotski e, mais precisamente, suas formulações acerca dos conceitos enfatizados neste artigo (*experiência estética*, arte, imaginação e criação), tornam-se relevantes para discutirmos, de modo mais amplo, algumas práticas de ensino-aprendizagem que ainda prevalecem na chamada educação formal ou nas escolas. A ideia, aqui combatida, de que a criação é uma exceção, pode ser identificada quando, por exemplo, determinadas habilidades e competências são relegadas apenas às disciplinas que historicamente são concebidas como “disciplinas práticas”; como artes e educação física, por exemplo. Ainda é comum encontrarmos, entre educadores e educadoras, a noção de que habilidades “manuais ou corpóreas” são de exclusiva responsabilidade dessas disciplinas, enquanto habilidades “intelectuais ou

teóricas” são mais estimuladas em outras, como a matemática e a física, por exemplo.

No entanto, consideramos que essa dicotomização – que trata, no fundo, sobre uma separação histórica entre corpo e mente – é insustentável. Pois, quando nos debruçamos acerca da experiência estética a partir de uma concepção que entendemos ser ontológica, que agrega a dimensão do criar como parte fundamental da condição humana, notamos que a criação é uma espécie de linha que perpassa as práticas humanas de forma ampla.

Assim, colocamos em debate algumas práticas escolares que, ainda se subsidiam em antigas formulações históricas que, conforme argumentamos, situam a criatividade como algo excepcional, de sujeitos “ora geniais, ou loucos”. Pois, em parte significativa dos processos de escolarização, ainda encontramos a ideia de que cabe apenas à disciplina de artes desenvolver a criatividade dos/as estudantes, por exemplo. Ou, ainda, noções historicamente forjadas de que a criatividade é algo que se nasce com ou sem, é uma capacidade inata ou uma espécie de dom pertencente a poucos educandos/as e professores/as; ideia que consideramos equivocada.

A perspectiva histórico-cultural, proposta por Vigotski, enfatiza que a criação está desde a elaboração de uma fórmula matemática, até a confecção de preparativos para uma festa junina, por exemplo. Assim, não se trata de uma espécie de “monstro desconhecido” que, contraditoriamente, vigora em seres iluminados. Ao contrário, todos somos seres criadores e é, justamente, devido a tal constituição criativa que podemos reavaliar nossas próprias práticas educacionais e recriá-las; conforme os desejos e as necessidades de cada sujeito, escola e comunidade.

### **Referências Bibliográficas**

AMORIM, M. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.

BAYER, R. **História da Estética**. Lisboa: Estampa, 1978.

- BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MAGIOLINO, L. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. (Orgs). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015. pp.133-154.
- MOREIRA, A. “**Brincante é um estado de graça**”: sentidos do brincar na cultura popular. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015.
- MOREIRA, A.; SILVA, D. Políticas de resistência pelo encantar: o brincar na cultura popular. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 687-698, 2015.
- NAMURA, M. R. **O sentido do sentido em Vygotsky**: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social em Lukács. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, D.; CASTRO-TEJERINA, J.; BARBATO, S. La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. **Estudios de Psicología**. v. 31, n. 3, p. 253-278, 2010.
- SUASSUNA, A. **A farsa da boa preguiça**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

# 3

## Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”

*Achilles Delari Junior*



### Palavras iniciais sobre o tema e o modo de abordá-lo

A especificidade do tema central deste livro é abordada de modo muito rico, dinâmico e pertinente pelos autores de todos os demais capítulos. De tal modo que, quanto a ela, pouco me caberia acrescentar. Contudo, assumindo a tarefa de participar do trabalho coletivo, proponho-me a cumpri-la tratando de algumas categorias gerais em psicologia. No intuito de que possam dizer respeito à “educação estética”, ainda que de maneira indireta. Nessa orientação, entendo que um tema crucial em psicologia, potencialmente pertinente às práticas educativas, escolares e para além delas, seja o da *gênese social da personalidade* (e.g. VIGOTSKI, 1930/1996; VYGOTSKI, 1931/2000c; 1931/2006; 1933-34/2006b). A qual só ocorre mediante a apropriação e produção social de processos de significação – formas propriamente humanas de refletir e refratar a realidade. Estas, por sua vez, tanto emergem de modo consecutivo, das mais simples às mais elaboradas. Quanto operam de modo simultâneo: formas anteriores coexistem com as atuais e nestas há o gérmen das posteriores. Num movimento que não se esgota enquanto perdura nossa existência social, em meio a lutas e alianças, em uma sociedade ainda dividida por profundas desigualdades.

Parto do entendimento de que considerações gerais sobre a gênese social da personalidade possam ser pertinentes ao trabalho do educador, em diferentes áreas de conhecimento. E assim também na “educação estética”, responsável pelo acesso às artes – produção cultural essencial à história da

humanidade. Podem ser pertinentes porque, parafraseando o que diz Vigotski quanto às funções psíquicas: o crucial não é o conhecimento, mas sim como uma pessoa se vale deste conhecimento, que papel ele desempenha. O crucial é como alguém se vale do que veio a conhecer em benefício da humanidade – podemos acrescentar. Circunscrição também válida para as relações de alguém para com o domínio que venha a adquirir na fruição e produção de obras de arte. A relação entre apropriação e/ou domínio de qualquer produção cultural e seu uso efetivo a favor da emancipação humana, não é direta nem dada *a priori*. Mas mediada pela gênese social da personalidade em sua totalidade – síntese contraditória de muitas determinações. Ao longo deste capítulo, buscarei desdobrar alguns aspectos de tal discussão, solicitando a apreciação crítica do leitor para o avanço coletivo.

### **Sobre a concepção geral de gênese social da personalidade**

Pode ocorrer que, para quem dialogue com trabalhos de Vigotski visando a compreender objeto de estudo distinto daquele que tomo por essencial, o conceito de “personalidade” não seja muito familiar. Em respeito a esta possibilidade, apresento algo sobre sua relevância teórica destacada pelo próprio autor em diferentes momentos. Em 1928, ele diz que o estudo do bilinguismo deve abranger “todo desenvolvimento psíquico da personalidade da criança tomada em seu conjunto” (VIGOTSKI, 1928/1982, p. 327; VYGOTSKI, 1928/2000, p. 348). Em 1930, afirma que “nos acusaram de esquecer o conceito de personalidade, no entanto, este está presente em todas as explicações que damos para as funções psicológicas” (VIGOTSKI, 1930/1982, p. 109; 1930/1996, p. 104). Em 1931, define o estudo da “personalidade” e da “visão de mundo” [*mirovozzrenie*] como algo essencial para “caminhos posteriores de investigação” (VIGOTSKI, 1931/1983a, p. 314; VYGOTSKI, 1931/2000c, p. 327). Em 1933, defende que só a compreensão “das elevações (...) da personalidade poderia conter a chave para decifrar o quadro dual apresentado na esquizofrenia” (VYGOTSKY, 1933/1987, p. 77). E, em 1934, concorda com Paulhan, para quem o sentido da palavra “nunca é completo. Baseia-se, em suma, na

visão de mundo e no conjunto da estrutura interior da personalidade” (apud VIGOTSKI, 1934a, p. 306; apud VIGOTSKI 1934/2007b, p. 495).

Foram mencionadas algumas situações empíricas e circunscrições conceituais distintas, mas seu tratamento metodológico converge – pela orientação de buscar explicar “coisas simples (...) através de outras mais complexas, como a personalidade” (VIGOTSKI, 1930/1996, p. 103). Orientação que se alia a uma prioridade ontológica conferida à “pessoa”<sup>1</sup>, como ser social. Contrária à prioridade dada pela velha psicologia às “funções psíquicas superiores”, tomadas de modo abstrato, dissociado da pessoa para quem “cumpram função”. Isso se reitera em diferentes aspectos da teorização. No neurológico: “não se pode compreender a atividade de qualquer aparato nervoso sem uma pessoa. Este cérebro – é de uma pessoa” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 58; 1929/2000, p. 32). No patológico: “não só é importante saber que doença uma pessoa tem, mas que pessoa tem determinada doença” (VIGOTSKI, 1931/1983b, p. 119; VYGOTSKI, 1931/1997, p. 134). No psicológico: “um pensamento não pensa, uma pessoa é quem pensa. (...) Uma vez que uma pessoa pensa, perguntamos: qual pessoa” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 58-59; 1929/2000, p. 33, 36); “o crucial não é a memória nem a atenção, mas sim como uma pessoa se vale desta memória, que papel ela desempenha” (VIGOTSKI, 1930/1982, p. 130; 1930/1996, p. 133). E no metodológico: faz elogio a uma “orientação nova” definida pelas palavras “memória *da* pessoa”<sup>2</sup> (VIGOTSKI, 1931, p. 13 – grifo na fonte; 1931/1996, p. 170 – grifo na fonte).

Desse modo, a prioridade conferida à pessoa, como ser social, se alia à busca metodológica de compreender processos mais simples, ou específicos,

---

1 Em russo: “человек” [*tchelovek*] – substantivo masculino singular. Porém se refere ao ser humano, independente de gênero. “Ser humano do gênero masculino” se diz “мужичина” [*mujitchina*]. Assim, não traduzirei por “homem”, mas por “pessoa”, “ser humano”, ou apenas “humano”.

2 Em russo: “память человека” [*pamiat' tcheloveka*] – “человек” [*tchelovek*] está no genitivo. Literalmente: “memória do homem”, “memória do humano”, “memória da pessoa”. A forma adjetiva, “memória humana”, “memória pessoal”, seria “человеческая память” [*tchelovetcheskaja pamiat'*] – não é o caso.

situando-os na dinâmica mais complexa, ou geral, de sua personalidade. Parece impróprio falar da “personalidade de uma pessoa”, mas constata-se que o conceito de “pessoa” [*tchelovek*], como ser social, não coincide com o de “personalidade” [*litchnost*]. Porque não se diz que a personalidade “adoece”, “pensa”, “recorda”, “emociona-se”, “compreende um conceito científico”, “aprecia uma obra de arte”... Quem pode realizar tais atos é uma pessoa, um ser humano concreto – multideterminado. Assim como consciência é “o ser humano consciente”<sup>3</sup>, personalidade é o ser humano pessoalmente implicado em suas relações com a realidade. Não é “algo”, com existência própria, que “faz com que” alguém seja ou atue de certa maneira, como concebem as visões idealistas. Referimo-nos à “personalidade” como processo (dinâmico-estrutural) pelo qual o ser humano realiza *relações* pessoais junto ao mundo, aos demais e a si mesmo. Não redutível às *reações*, impessoais por definição, do organismo frente a diferentes modalidades de estímulos. Tal formação dinâmico-estrutural constitui-se como “conjunto de relações sociais<sup>4</sup>, transpostas ao interior” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 54; 1929/2000, p. 27). Dito de maneira abreviada: “a personalidade é social em nós” (VIGOTSKI, 1931/1983a, p. 324; VYGOTSKI, 1931/2000, p. 337).

Contudo, a explicação sobre como efetivamente ocorre tal “transposição ao interior” não se apresenta de modo tão contundente nos primeiros trabalhos de Vigotski, quanto as premissas filosóficas que assume desde o início. Diferentes maneiras de conceituá-la foram apresentadas pelo autor ao longo de sua carreira. Dentre elas, destaco três momentos distintos, mas não excludentes. No primeiro, a relação da pessoa consigo é vista como se dando tal como a relação

---

3 Formulação de Marx retomada por Angel Pino (em comunicação pessoal). Ambos nos advertem para não “ontologizar” a consciência, não tomá-la como “ser”.

4 Nestas anotações de 1929, só publicadas em 1986, Vigotski faz tal elaboração como “paráfrase” a Marx. Embora não cite, refere-se a trecho da sexta tese contra Feuerbach, que “resolve o mundo religioso na essência humana. Mas a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1845/1985, p. 52).

com outras pessoas, pelo “mesmo dispositivo” (VIGOTSKI, 1924/1982 p. 52; VYGOTSKI, 1924/1991, p. 12). No segundo, a relação da pessoa consigo é vista como “transformação” a partir da relação com outras, mas se restringe a função do signo à de um “estímulo meio” ou “instrumento psicológico” (VIGOTSKI, 1928; VYGOTSKI, 1930/1991; 1931/2000a; VYGOTSKY, 1928/1994). No terceiro, a relação da pessoa consigo continua a ser vista como “transformação” a partir da relação com outras, porém se assume que o critério essencial para o signo é seu significado, o qual, por sua vez, se desenvolve e com isso se modificam relações interfuncionais (VIGOTSKI, 1934b; 1934/2007a; VYGOTSKI, 1933/1991; 1933-34/2006). O que nos é especialmente pertinente, já que a personalidade também se conceitua como “síntese” com relação ao conjunto de relações interfuncionais (VYGOTSKI, 1931/2000c). Síntese mutável em função dos diferentes momentos de seu próprio desenvolvimento, embora sua formação mais nítida se apresente, em tese, com a entrada na idade adulta (VYGOTSKI, 1931/2000c; 1931/2006).

Articulada ao “terceiro momento”, encontra-se uma elaboração teórica mais densa quanto às transformações qualitativas nas transições consecutivas e concomitantes entre “fala exterior” e “fala interior”. Nela se percebe uma radicalização da concepção dialética de Vigotski quanto ao processo. Posto que uma modalidade e outra de significação, mediante a palavra, relacionam-se *porque* são diferentes. A “fala interior” não opera pelo “mesmo dispositivo” que a “fala exterior”, ambas são antítese uma da outra em sua função e estrutura – do ponto de vista sintático e semântico. (VIGOTSKI, 1934a; 1934/2007b). O que se contrapõe tanto à visão materialista mecanicista, que reduz a consciência a um reflexo especular da realidade, quanto à visão idealista, que reduz a consciência a um conjunto de vivências incomunicáveis. As formas de generalização da realidade que se desenvolvem pela mediação da palavra são vistas como indissociáveis com relação aos processos de comunicação nos quais cumprem função (VIGOTSKI, 1934b; 1934/2007a). E a transição entre os planos se dá por transformações

qualitativas – funcionais e dinâmico-estruturais – que ocorrem tanto de modo consecutivo quanto simultâneo.

Na exposição feita até o momento, limitei-me a proposições teóricas bastante gerais quanto à “gênese social da personalidade”, presentes em certas obras de Vigotski. Sem explorar sua teorização sobre as mudanças qualitativas que se produzem ao longo da ontogênese da “personalidade consciente”<sup>5</sup> (VIGOTSKI, 1932-34/1984, p. 259; VYGOTSKI, 1932-34/2006, p. 264). Contudo, este autor avança de modo extraordinário quanto a isso, em quantidade e qualidade de material produzido, sobretudo entre 1933 e 1934. Uma exposição detalhada sobre tal contribuição ultrapassa os limites deste capítulo. Mas é preciso ressaltar que, neste momento histórico, a própria forma de Vigotski conceber as relações sociais vai se tornar mais potente e dinâmica. Principalmente quanto ao conceito de “situação social de desenvolvimento” como determinante de “forças motrizes” em luta, que constituem a “orientação” dos “sistemas de relações interfuncionais” próprios de um dado período. Ao final do qual se consolida uma “neoformação principal”, que possibilita à criança se relacionar de modo distinto com os demais, superando a situação social de desenvolvimento atual por outra até então não existente. (VYGOTSKI, 1932-34/2006; 1933-34/2006a; 1933-34/2006b). Neste momento, a ênfase de Vigotski na “estruturação sistêmica e semântica da consciência”<sup>6</sup>, contribui de modo decisivo para o salto de qualidade na teorização. Concluindo assim esse breve quadro geral, passo aos temas da dinâmica e da estrutura da personalidade.

---

5 Em russo: “сознательная личность” [*soznatel'naiia lichnost'*], literalmente “personalidade consciente”. Destaco o termo composto, por ser indício de íntima relação entre personalidade e consciência, ao mesmo tempo em que não se mostram como sinônimos, do contrário seria redundância dizer desse modo.

6 Em russo “системное и смысловое строение сознания” [*sistemnoe i smislovoe stroenie soznaniia*] (VIGOTSKI, 1933/1968 p. 195; 1933-34/1984, p. 363, 365, 366; VYGOTSKI, 1933/1991, p. 129; 1933-34/2006, p. 362, 364, 366; e VYGOTSKY, 1933/1987, p. 75).

### **Sobre a dinâmica da personalidade como “drama”**

Uma concepção geral sobre a gênese social da personalidade pressupõe que tanto as forças motrizes em luta no interior de sua “*dinâmica*”, quanto as relações interfuncionais complexas que constituem sua “*estrutura*”, não podem ser as mesmas ao longo da ontogênese. Porém, farei um recorte para explorar, de modo não “canônico” para todos os momentos da vida humana, a afirmação feita por Vigotski em anotações de 1929, de que “a dinâmica da personalidade é drama” (VIGOTSKI, 1929/1986, p. 59; 1929/2000, p. 35). Isso decorre de que “um drama é repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos” (Idem). Entende-se que nos sistemas orgânicos, *stricto sensu*, não há a mesma modalidade de conflito presente na dinâmica da personalidade. Porque, por exemplo, a *reação* de uma célula ou tecido a um estado de desequilíbrio fisiológico, tende naturalmente à recuperação do equilíbrio anterior, sem “tomada de decisão”. Enquanto no conflito propriamente humano, análogo, mas não idêntico à ação dramática teatral, a pessoa deve decidir entre modos excludentes de agir para suprir demandas distintas, mas igualmente necessárias. Noto que tal especificidade na passagem das “relações sociais entre pessoas” para “relações sociais da pessoa consigo” tem uma radicalidade omitida em 1931, no trabalho “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1931/2000d) enquanto outros aspectos das anotações de 1929 são contemplados e detalhados.

Nesse trabalho de 1931, Vigotski mantém sua adesão, já presente em 1929, à teorização de Pierre Janet (1859-1947). Sobretudo quanto à função da palavra nas relações reais de “comando” e “obediência” entre as pessoas, primordial tanto na filogênese quanto na ontogênese (JANET, 1929/2002; VYGOTSKI, 1931/2000b). Algo também interpretado pelo bielorrusso como referente às funções “diretora” e “executiva” na atividade laboral. As quais, em suas “formas iniciais”, seriam cumpridas separadamente pelo “capataz” e o “escravo”. Disso ele deduz que “um passo importante para a evolução do trabalho se deu quando a atividade do capataz e a do escravo se unificaram

em uma só pessoa” (VYGOTSKI, 1931/2000b, p. 148). É difícil transpor afirmações tão formais a algo que efetivamente corresponda à realidade humana, mesmo em seus primórdios. Porém, na ontogênese, a preponderância da função de comando da palavra não significa que esta só passe a existir quando, por ela, alguém submete a ação de outrem a seus interesses. Apenas se constata empiricamente que, por primeiro, a criança dirige a palavra a alguém solicitando-lhe ajuda e/ou alguém dirige a palavra a ela orientando sua ação. E que depois, “de algum modo”, a criança passa a valer-se da palavra para direcionar a própria ação.

Supondo que isso siga uma “lei fundamental da psicologia” (VYGOTSKI, 1931/2000b, p. 146), o mesmo valerá para a gênese de distintas funções psíquicas, desde a “ação voluntária”, claramente contemplada na função da palavra como autocomando, a processos cuja relação com isso é menos nítida – como “a memória lógica e a formação de conceitos” (idem, p. 150). Levando-nos a supor que primeiro alguém, pela palavra, solicita à criança que “lembre” ou “conceitue” e ela assim o faça. E que, “de algum modo”, depois esta criança se valerá do mesmo recurso para consigo e “lembrará”, “conceituará”... No que é difícil ver correspondência com a vida real. Porém, uma via de entendimento menos simplista, embora ainda um tanto formal, é exposta em 1929 e não retomada em 1931. Ela diz respeito justamente à “luta interior” presente tanto no plano das relações sociais entre pessoas, quanto, portanto, no plano das relações sociais da pessoa consigo. Porque não é pos-

---

7 Destaco que a transição se dá “de algum modo” porque isso demanda explicação, além de assumir que se dá “com o tempo”, pois restringir-mos a isso poderia nos induzir à interpretação espontaneísta/maturacionista. Vigotski, pelo menos desde 1928, procura explicar que a transposição se opera primeiro com a superação de reflexos incondicionados por via do condicionamento respondente clássico (pavloviano). E, depois, por a pessoa passar a condicionar a si mesma, valendo-se de “estímulos meio” ou “signos” (VYGOTSKI, 1928; VYGOTSKI, 1928/1994). Formulação ainda muito limitada do que seja a significação e que desconhece/desconsidera os processos neurofuncionais mais complexos envolvidos.

sível reduzir a relação “comando-obediência” à causalidade direta. Na fórmula da “direção” do capataz que leva à “execução” pelo escravo se abstrai, no mínimo, que o escravo possa desobedecer. Na tematização sobre o conflito próprio ao “drama”, mesmo que também formal, algo se acrescenta: alguém ordena e devo cumprir; outro alguém ordena o contrário e também devo cumprir; o que prevalecerá?

Como destaquei noutro lugar (DELARI Jr., 2011), em literatura, a situação de “suspensão” vivida pelo personagem ao decidir entre realizar um ato ou o oposto, é essencial à forma artística que se denomina “drama”. Isso se passa, por exemplo, na *Iliada*, com Agamêmnon ao decidir quanto a sacrificar ou não sua filha Efigênia. Pois o oráculo vaticinou que sem sacrifício da criança não viriam ventos para as naus gregas partirem. De um lado, havia seu desejo, como pai, de poupar a vida da filha amada. De outro, seu dever, como líder das tropas, de não frear sua ânsia por guerrear. A tensão e a suspensão até a decisão ser tomada são o cerne da situação dramática. Porque cabe apenas ao personagem, é intransferível aos deuses ou ao acaso. Noutro mito, Orestes sabe que deve matar sua mãe, Clitemnestra, vingando seu pai Agamêmnon, por ordem de Apolo. Mas também sabe que, se o fizer, prestará contas às Eumênides, que punem crimes familiares consanguíneos (cf. NANCY, 2003, p. 17). Esta forma literária combina a liberdade de ação com uma fatalidade cíclica: Orestes deve matar sua mãe por esta ter matado seu pai; ela só o fez por esse ter sacrificado a filha... As Eumênides não punem Clitemnestra porque o marido não tinha seu sangue. Enquanto Apolo quer vingança não por crime de família, mas por ter sido morto seu general... E assim sucede: livres para decidirem, mas aprisionados à fatalidade.

Na literatura renascentista, com suas próprias características, não deixa de haver o recurso à situação dramática. Na vivência de Hamlet, protagonista da tragédia de mesmo nome, também notamos um momento em que está entre duas alternativas opostas, embora a decisão permaneça em suspenso ao longo de toda a peça. No conhecido monólogo do Ato III, cena I, o personagem coloca para si questões “últimas” quanto à existência. Por

conta das misérias da vida, na qual padecemos com “as injustiças dos mais fortes, os maus-tratos dos tolos”, ele cogita “obter sossego com um punhal”, mas hesita. Por um lado, a morte é apenas um sono; por outro, ninguém sabe “os sonhos que poderá trazer o sono da morte”. No dilema entre “viver mal” ou “matar-se”, eis a questão: “ser ou não ser?” (SHAKESPEARE, 1601/1990, p. 74). Aquilo que Vigotski denomina “drama”, tem relação com a forma artística, mas se amplia para diferentes esferas da vida social, embora parta de exemplo também fictício. Fala de um “juiz” que deve julgar a própria esposa: “como pessoa simpatizo, como juiz condeno”; “sei que ela é má, mas eu a amo”; “simpatizo, mas condeno, o que vencerá?” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 37). Assim, a dinâmica da relação social da pessoa consigo não é só fusão entre “comandar” com certeza da obediência e “obedecer” sem questionar o “comando”.

Portanto, um passo rumo à superação da omissão do conflito foi dado por Vigotski, ao explicitar que na vida social não há apenas mandar e/ou obedecer. Não há só uma demanda quanto a como devemos agir: nem dos outros para conosco, portanto, nem de nós para conosco. O conteúdo semântico do “comando” precisa ser considerado, embora ainda não seja denominado assim. É preciso saber qual ação se faz voluntária, de que alguém se lembra, para que atenta, o que está conceituando... Outra dimensão disso é que as próprias funções psíquicas passam a ser vistas como “atribuídas de sentido”, no interior do conflito próprio à dinâmica da personalidade. Pelo mesmo exemplo do “juiz”: numa estrutura “a”, o pensamento sobrepõe-se aos desejos [P/Ds]; noutra “b”, os desejos se sobrepõem ao pensamento [Ds/P]. Um drama se constitui do choque entre tais estruturas no exercício de papéis sociais opostos: “juiz” [P/Ds]  $\leftrightarrow$  [Ds/P] “esposo”. Qual vencerá? Vigotski anota: “O papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções, isto é, as funções mudam de hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque = drama” (1929/2000, p. 37 – grifo na fonte). Penso que não se trata apenas de que numa hierarquia vençam “desejos” e noutra “o pensamento”. Desejos também lutam contra desejos e pensamentos contra pensamentos.

Mas é pertinente o destaque para que, em função de papéis que assumimos, varia a intensidade com que mobilizamos atos de raciocinar, recordar, atentar, decidir, perceber, dizer ou calar sentimentos... O que se dá em função do significado atribuído para tais atos em um papel social ou em outro.

Tais elaborações podem contribuir para uma abordagem efetivamente dialética à dinâmica da personalidade. Isto é, que destitua o predomínio do formalismo no trato das relações entre “obediência” e “comando”, nas quais se cumpriria a função primordial da palavra. Tal função surge bem cedo e continua importante por toda vida humana, não se questiona. Mas não nos basta sua definição reduzida e formal, desprovida de conteúdo sensível. Como o que há, por exemplo, nos “dramas” vividos por Agamêmnon, Orestes e Hamlet – mesmo que sejam ficção. Cabe alcançarmos estudos do autor sobre o desenvolvimento da função crucial que a palavra cumpre na generalização da realidade, demandada por processos de comunicação próprios a diferentes modalidades de relação social (VIGOTSKI, 1931-33/2007; 1933-34/2007; VYGOTSKI 1933-34/2006b). Sejam referentes à vida em família; ao amor romântico; à escolarização; à atividade laboral; à militância política; aos rituais religiosos; à relação com as artes; às práticas lúdicas e esportivas; à experiência do ócio... Em contribuições de Vigotski entre 1932 e 1934, há arsenal teórico para tanto, pela ênfase que passa a dar à “estruturação sistêmica e semântica da consciência”<sup>8</sup>. Uma formação sistêmica constituída de processos semânticos é também a “estrutura da personalidade”, conceito do qual tratarei a seguir.

### **Sobre a estrutura da personalidade como “princípios sobre a vida e vivências emocionais”**

Nas mesmas anotações que situam a dinâmica da personalidade como “drama”, Vigotski opõe “construção artística” [*khudojestvennaia konstruktsiia*] ao “intelectualismo” e “construção semântica” [*smislovaia konstruktsiia*] ao “mecanicismo” (VIGOTSKI 1929/1986, p. 58; 1929/2000, p. 33). Permitindo-

---

<sup>8</sup> Ver a nota “6” do presente capítulo.

nos ver que a inevitabilidade do desenvolvimento, por toda matéria ter um devir, é um aspecto necessário, mas não suficiente para sua definição no humano. Pois também há intervenções da pessoa no processo, que podem ocorrer ou não. Um aspecto intencional que, naquele momento, se denomina “construção” [*konstruktsiia*]. Não na acepção piagetiana, mas na acepção laboral – relativa ao trabalho do construtor. No qual a ação deve ser deliberada, não pode ser “espontânea”. A “construção artística” contrasta com o “intelectualismo”, pois produzir sentimentos é próprio à arte como atividade social (VIGOTSKI, 1925/1999). Além disso, a analogia entre a dinâmica da personalidade e a forma artística “drama” opõem-se ao formalismo na análise das relações sociais. A “construção semântica”, por sua vez, é aspecto indissociável à constituição do “drama” que emerge do desenvolvimento (como devir inexorável da matéria) e nega seu caráter “mudo”, “impessoal”. Pois a produção de processos de significação, como generalização da realidade, implica estabelecer valores, sobrepesar relações entre fins e meios e tomar decisões, com as conquistas e perdas que isso envolve.

O aspecto “dramático” da dinâmica da personalidade é repleto de sentimentos e de produção de significados – uma “construção semântica”. Nesse momento, proponho articularmos tal possibilidade de interpretação com algumas breves e densas elaborações apresentadas por Vigotski em 1932, em conferência que conhecemos pelo título: “Emoções e seu desenvolvimento na idade infantil” (1932/1982; 1932/1998). O contexto é o da contraposição a tendências filosóficas e psicológicas que tomam as emoções humanas como resquícios de nossa herança animal. De tal modo que um ser humano “mais evoluído” seria aquele que menos se emociona. Nessa lógica, as emoções são uma “tribo agonizante” em nosso psiquismo. Dentre os argumentos contra tal visão, está o de que pesquisas de Adler e sua escola mostraram que “a emoção se relaciona não só com a situação instintiva em que se manifesta, [...] mas também é um dos momentos que formam o caráter” (VIGOTSKI, 1932/1982, p. 429; 1932/1998, p. 97). O caráter, por sua vez, é assumido pelo

psicólogo soviético como “estrutura psicológica fundamental da personalidade” (idem). Concordando com o pesquisador socialista austríaco, quanto a que “princípios [*vzgliadi*] gerais da pessoa sobre a vida, a estrutura de seu caráter, por um lado têm reflexo em determinada esfera da vida emocional e, por outro, são determinados por essas vivências emocionais [*emotsional’nie pereživaniia*]” (idem).

Notamos que o próprio “caráter” tanto é definido como estrutura – da personalidade – quanto possui sua própria estrutura: um sistema de princípios gerais sobre a vida. Tais dimensões da estruturação do psiquismo humano, por sua vez, não são autocontidas nem estáticas. Nossos princípios sobre a vida organizam nossos posicionamentos pessoais diante dela e em seu interior. Mas, ao posicionarmo-nos de tal ou qual modo, tais princípios também podem se refazer, até porque para virem a existir foi preciso que se desenvolvessem. Uma que vez tenhamos certas posições sobre a vida, como ela é agora, como deveria ser um dia... ao tomarmos posição frente a outras pessoas quanto a isso, podemos nos deparar com princípios convergentes e/ou divergentes dos nossos. O que tanto pode contribuir para ampliar nossa visão, para mantê-la como tal, ou para torná-la mais restrita do que era... Embate que se passa em todas as esferas da comunicação humana, vista como processo contraditório, não como a mecânica relação “emissor-mensagem-receptor” – que Bakhtin entende não passar de “ficção científica” (1952-53/1997, p. 290). Nossas vivências emocionais, por sua vez, são transitivas, vivenciamos nossas emoções, vivenciamos nossos próprios conceitos, vivenciamos a realidade em seus mais diferentes aspectos. Elas incidem sobre nossa visão da realidade ao mesmo tempo que se orientam por ela... As breves formulações, que acabamos de recuperar do diálogo de Vigotski com Adler, mostram-se, assim, repletas de possibilidades para um entendimento mais radical sobre a gênese social da personalidade.

Notemos que o trabalho de 1932 contempla, em uma linguagem psicológica, o que acabamos de retomar, no campo metodológico, de anotações

de 1929. Isto é, a oposição aos princípios intelectualistas e mecanicistas, respectivamente pela ênfase na “construção artística” (produção de sentimentos) e na “construção semântica” (produção de significados). Aspectos indissociáveis da intervenção, social por definição, da pessoa sobre seu próprio desenvolvimento – quanto ao qual não pode ter total domínio... Isso se traduz, na referida conferência em psicologia, como relação de determinação recíproca entre “princípios gerais sobre a vida” e “vivências emocionais” compondo o que se define como “estrutura principal da personalidade” ou “caráter”. A personalidade é processo com gênese social, com dinâmica repleta de conflito interior e estrutura organizada de modo afetivo e sistêmico-conceitual frente à vida em geral... A rigor, um conjunto de princípios sobre a vida é por si mesmo uma formação afetiva e intelectual... No que temos acordo com elaboração anterior de Vigotski citando Deborin: “Se por pensamento puro se entender a atividade da razão livre de quaisquer percepções sensíveis, então pensamento puro é ficção, uma vez que pensamento, livre de todas as representações, é pensamento vazio” (apud VIGOTSKI, 1929/1986, p. 59 – grifo na fonte; apud VIGOTSKI, 1929/2000, p. 34 – grifo na fonte).

Ao mesmo tempo, os modos de concebermos a realidade são indissociáveis das formas de nos relacionarmos afetivamente com ela. Este aspecto de nossa generalização da realidade mediante “princípios” – entre representações e conceitos – também foi tratado por Vigotski, em comunicação oral, de 9 de outubro de 1930, intitulada “Sobre os sistemas psicológicos”. Nela destaca que “não apenas sentimos – [também] tomamos consciência de um sentimento como sendo ciúme, fúria, ofensa, injúria. Se dizemos que desprezamos alguém, tal denominação de sentimentos já os modifica, pois eles entram em certa conexão com nossos pensamentos” (VIGOTSKI, 1930/1982, p. 125; 1930/1996, p. 126). Para além disso, nossos sentimentos se referem ao conjunto de valores e parâmetros étnicos da sociedade e/ou grupo social a que pertencemos. Por exemplo, “o ciúme de pessoa ligada a conceitos mao-

metanos sobre fidelidade da mulher, e o de pessoa ligada a conceitos contrários sobre fidelidade da mulher, divergem” (idem, p. 126; idem p. 127). Isso define que tal sentimento é histórico, que “em distintos meios ideológicos e psicológicos, ele se altera, mesmo de que nele reste, sem dúvida, certo radical biológico, com base no qual essa emoção emerge” (idem). Assim, a estrutura da personalidade é histórica. Mas, por ser social não está submissa a qualquer “contingência de reforço”, sem nenhuma estabilidade ética. Ela se transforma enquanto se mantém e só pode manter-se porque se transforma.

### **Considerações para continuar o diálogo**

Ao longo deste capítulo, foram apresentados traços gerais de um quadro referencial bem mais abrangente e dinâmico, produzido por Vigotski ao longo de quase dez de trabalho científico. São contribuições dirigidas à compreensão do objeto de estudo da psicologia, mas abertas o bastante para tocarem questões relativas à prática social educativa, em geral, e à “educação estética”, em particular. Aceita-se que haja trabalhos artísticos cujo valor aparenta “resistir ao tempo” e “transpor fronteiras”. Mas não obtêm tal “transcendência” por serem produzidos com base em leis não históricas da percepção, compreensão e sentimentos. Vigotski reconhece que a arte seja “técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 3). Mas, como já foi dito, sentimentos são históricos. Dependem da inscrição étnica, do sistema de valores, das condições políticas e econômicas para a vida das pessoas. Pelas proposições mais radicais de Vigotski, “leis não históricas” para produção artística inexistem no mundo real. As artes, como complexos sistemas de significação, objetivamente comportam uma “contradição dialética entre conteúdo e forma” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 199). Mas tais sistemas não operaram sem que alguém lhes confira lugar em seu conjunto de princípios sobre a vida. Situado, por sua vez, na dinâmica de um conflito dramático insolúvel. Mais amplo e profundo do que aqueles que pode resolver por “catarse” – seja ela artística, religiosa ou de outra natureza.

Como já foi dito, o decisivo não são os processos psíquicos que certa pessoa vem a desenvolver, mas sim o modo pelo qual se vale deles. Disso deve decorrer que o decisivo também não seja a estrutura da obra de arte com a qual alguém se relaciona, mas sim quem é este alguém que se depara com tal estrutura, mediante seus princípios gerais sobre a vida. Entretanto, não é possível para um pesquisador em psicologia, nem para qualquer pessoa, assumir que todos os sistemas de princípios, representações e conceitos sejam igualmente válidos. Não é indiferente se alguém pensa e age em defesa da emancipação humana ou o faz em favor da expropriação da esmagadora maioria pelos proprietários de grandes meios de produção. A teorização de Vigotski não está acima da condição de que passamos a nos relacionar com o mundo, com os demais e conosco, mediante valores culturais. Há uma dimensão axiológica na concepção de personalidade desse autor, que se explicita de forma emblemática em anotações de 1932, nas quais define que “uma grande imagem do desenvolvimento da personalidade: [é] um caminho para a liberdade. Renascimento do espinosismo na psicologia marxista” (VYGOTSKY, 1932/2010, p. 92-93).

Seja no plano do desenvolvimento da pessoa quanto no plano do avanço de toda a sociedade, a palavra “caminho” já indica que sermos livres não é pressuposto de nossa existência... Um caminho para a liberdade supõe um movimento pelo qual se o percorre, com lutas intensas que isso envolve, com erros e acertos, avanços e retrocessos. Sobretudo, o desenvolvimento humano individual não pode se dar de forma dissociada com relação à busca coletiva de superação do chamado “reino da necessidade”, o modo de produção capitalista, pelo salto revolucionário à “esfera da liberdade” (ENGELS apud VYGOTSKY, 1930/1994, p. 182), ou seja, ao comunismo. Tal entendimento estabelece um grande desafio, visto que tal salto jamais se deu na URSS ou em qualquer país do mundo. E que, nas atuais condições históricas de países subalternos como o nosso, a força da “necessidade” é cada vez mais impeditiva quanto ao surgimento de vida humana livre *de fato* – isto é, não apenas no plano imaginário e/ou ideológico. Uma vez que jamais houve o

salto para a “esfera da liberdade”, também as projeções de Vigotski quanto à educação comunista, infelizmente, nunca se efetivaram.

Assim sucede com sua concepção de práticas escolares que sobrepujassem a “sanção do prêmio e do castigo” (VIGOTSKI, 1924/ 2003a, p. 218). Numa escola à qual os estudantes fossem não para evitar punição por faltar, mas por necessidade de lá aprenderem algo relevante para toda sociedade. Nela sendo, portanto, desnecessário haver procedimentos de punição e controle como livros de frequência, provas, notas e reprovações. Este é apenas um dos aspectos de uma concepção mais ampla de educação comunista – traduzida pelo otimismo de que “na cidade do futuro certamente não haverá nenhum edifício com a placa de ‘escola’, porque a escola (...) passará a pertencer por completo ao âmbito do trabalho e da vida, e estará na fábrica e na praça e no museu” (VIGOTSKI, 1924/2003b, p. 301). Concepção que comporta a “previsão” de que “o que hoje se realiza no âmbito da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador” (idem, p. 304). Porém, tais enunciados utópicos estavam condicionados a um critério realista: “os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (idem). Como na URSS, os “problemas da vida” nunca se resolveram, nenhum desses ideais educacionais se tornou realidade. Que dizer deles em nosso país, em que os muros das escolas ficam mais altos, não só para que não entrem “estranhos”, como para que não escapem os estudantes?

Vigotski assumiu tais ideais pedagógicos comunistas em trabalho intitulado “Psicologia pedagógica”, que “começou a escrever em 1921 e terminou em 1923 ou início de 1924” (BLANK, 2001/2003, p. 15). Tais projeções mentais de como seriam a vida, a educação e a arte num mundo livre, não são claramente mantidas ou revigoradas nos dez anos posteriores da atividade científica do autor. Em 1930, em “A transformação socialista do homem”, o tema da educação no socialismo remete mais à “escola politécnica” (VYGOTSKY, 1930/1994 p. 181 e 182) do que à “morte gradual da escola”. Quanto ao romantismo de que a vida se tornará “arte”, desconheço qualquer trabalho desse

autor em que seja abertamente retomado. Por outro lado, as posições políticas do autor em 1934, ano de sua morte, voltam-se mais ao combate à ascensão do fascismo na Alemanha (VYGOTSKY, 1934/1994) do que à defesa daqueles ideais comunistas, subordinados ao mais importante e radical deles: o “fim do estado”. Talvez essa lucidez, em momento tardio de sua trajetória, seja-nos pertinente em nossos dias, frente ao inimigo na arena da luta de classes. Para não nos iludirmos de que os “problemas da vida” já estejam resolvidos. De modo que nossos estudos e propostas de intervenção não deixem de levar em consideração as duras contradições inerentes à luta pela liberdade – processo tenso, doloroso e imprescindível.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1997. p. 289-326.
- BLANK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2001/2003. 15-32.
- DELARI Jr., A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 16, n. 2, abr./jun. 2011. p. 181-197.
- MARX, K. H. Teses contra Feuerbach. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Os pensadores) 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1845/1985. p. 51-53.
- NANCY, C. A razão dramática: sobre o sentido grego de drama. **Folhetim – Teatro do pequeno gesto**. set-dez. 2003, p. 9-27.
- JANET, P. **L'évolution psychologique de la personnalité**. Chicoutimi: Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, 1929/2002. 320 p.
- SHAKESPEARE, W. **Hamleto**: tragédia. (Coleção Universidade) Rio de Janeiro: Ediouro, 1601/1990. 150 p.
- VIGOTSKI, L. S. Metodika refleksologuitcheskogo i psikhologuitcheskogo issledovaniia. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sochinenii v shesti tomakh**. Tom pervii. Voprosi teorii i istorii psikhologii. Moskva: Pedagoguika, 1924/1982. p. 109-131.

- \_\_\_\_\_. K psikhologii i pedagoguike detskoj defektivnosti. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinienii v shesti tomakh**. Tom piatii. Osnovii defektologii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagoguika, 1924/1983. p. 62-84.
- \_\_\_\_\_. O comportamento moral. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1924/2003a. p. 209-224
- \_\_\_\_\_. A psicologia e o professor. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1924/2003b. p. 295-306.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999. 277 p.
- \_\_\_\_\_. Problema kulturnogo razvitiia rebionka. In: **Pedologuiia**. 1928. N° 1. p. 58-77.
- \_\_\_\_\_. K voprosu o mnogoiazitchii v detskom vozraste. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinienii v shesti tomakh**. Tom tretii. Problemi razvitiia psikhiki. Moskva: Pedagoguika, 1928/1982. p. 329-337.
- \_\_\_\_\_. [Konkretnaia psikhologuiia tcheloveka]. In: **Psikhologuiia**. Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 14. N. 1. 1929/1986. p. 51-65.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 71, Julho. 1929/2000. p. 21- 44.
- \_\_\_\_\_. O psikhologuitcheskikh sistemakh. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinienii v shesti tomakh**. Tom pervii. Voprosi teorii i istorii psikhologii. Moskva: Pedagoguika, 1930/1982. p. 109-131.
- \_\_\_\_\_. Sobre os Sistemas Psicológicos. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1996. p. 103-135.
- \_\_\_\_\_. Predslovie. In: Leontiev, A. N. **Razvitie pamiatii**. Eksperimental'noe issledovanie visshikh psikhologuitcheskikh funktsii. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe U-tchebno-Pedagoguitcheskoe Izdatel's-tvo, 1931. p. 6-13.
- \_\_\_\_\_. Glava piatnadsataia. Zakliutchenie. Dal'neishie puti issledovaniia. Razvitie litchnost i mirovozzreniia rebionka. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinienii v shesti tomakh**. Tom tretii. Problemi razvitiia psikhiki. Moskva: Pedagoguika, 1931/1983a p. 314-328.
- \_\_\_\_\_. K voprosu o kompesatornikh protsessakh v razvitiu umstvennoi otstalogo rebionka. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinienii v shesti tomakh**. Tom piatii. Osnovi defektologii. Moskva: Pedagoguika, 1931/ 1983b. p. 115-136.

- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento da memória. Prefácio ao livro de A. N. Leontiev. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1931/1996, p. 161-170.
- \_\_\_\_\_. Lektsiia 4. Emotsii i ikh razvitie v detskom vozraste. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom vtoroi. Problemi obshshei psikhologii. Moskva: Pedagogika, 1932/1982, p. 416-435.
- \_\_\_\_\_. Conferência 4. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1932/1998. p. 79-106.
- \_\_\_\_\_. Glava piataia. Eksperimental'noe issledovanie razvitiia poniatii. In: \_\_\_\_\_. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1931-33/1934. p. 103-162.
- \_\_\_\_\_. Capítulo quinto: Estudio experimental de los conceptos. In: \_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1931-33/2007. p. 169-263.
- \_\_\_\_\_. Problema soznaniia. In: Leontiev, A. A.; Riabova (eds.) **Psikhologuiia grammatiki**. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1933/1968. p. 182-196.
- \_\_\_\_\_. Problema vozrasta. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetvortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagogika, 1932-34/1984. p. 244-268.
- \_\_\_\_\_. Issledovanie razvitiia nautchnikh poniatii v detskom vozraste. In: \_\_\_\_\_. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1933-34/1934. p. 163-259.
- \_\_\_\_\_. Rannee detstvo. In: \_\_\_\_\_. **Sobranie sotchinenii v shesti tomakh**. Tom tchetvortii. Detskaia psikhologuiia. Moskva: Pedagogika, 1933-34/1984. p. 340-367.
- \_\_\_\_\_. Capítulo sexto: Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. Intento de elaboración de una hipótesis de trabajo. In: \_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1933-34/2007. p. 265-422.
- \_\_\_\_\_. Glava sed'maia. Misl' i slovo. In: \_\_\_\_\_. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1934a. p. 260-318.
- \_\_\_\_\_. **Mishlenie i retch'**. Psikhologuitcheskie issledovaniia. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomiticheskoe Izdatel'stvo, 1934b. 324 p.

- \_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1934/2007a. 522 p.
- \_\_\_\_\_. Capítulo séptimo: pensamiento y palabra. In: \_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 1934/2007b. p. 423-515.
- VYGOTSKI, L. S. Capitulo tercero. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 73-94.
- \_\_\_\_\_. Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1928/2000. p. 341-348.
- \_\_\_\_\_. El método instrumental en psicología, In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia, 1930/1991. p. 65-70.
- \_\_\_\_\_. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1931/1997a. p. 131-151.
- \_\_\_\_\_. Capítulo 2. Método de investigación. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000a. p. 47-96.
- \_\_\_\_\_. Capítulo 5. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000b. p. 139-168.
- \_\_\_\_\_. Capítulo 15. Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000c. p. 327-340.
- \_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000d. p. 11-340.
- \_\_\_\_\_. Pedología do adolescente. Capítulo 16. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1931/2006. p. 225-247.

- \_\_\_\_\_. El problema de la conciencia. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo I. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia, 1933/1991. p. 119-131.
- \_\_\_\_\_. El problema de la edad. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 1932-34/2006. p. 251-273.
- \_\_\_\_\_. Crisis del primer año de vida. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 1933-34/2006a. p. 319-339.
- \_\_\_\_\_. La infancia temprana. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 1933-34/2006b. p. 341-366.
- \_\_\_\_\_. El primer año. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, s.data/ 2006. p. 275-317.
- VYGOTSKY, L. S. **The problem of the cultural development of the child**. In: \_\_\_\_\_. The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 1928/1994 p. 57-92.
- \_\_\_\_\_. The socialist alteration of man. In: \_\_\_\_\_. **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1930/1994. p. 175-184.
- \_\_\_\_\_. Two fragments of personal notes by L. S. Vygotsky from the Vygotsky family archive. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 48, no. 1, January-February, 1932/2010, p. 91-96.
- \_\_\_\_\_. The psychology of schizophrenia. In: **Soviet Psychology**. 1933/1987. p. 72-77.
- \_\_\_\_\_. Fascism in psychoneurology. In: \_\_\_\_\_. **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1934/1994. p. 327-337.

# 4

## **A prática educativa na escola:** reflexões na perspectiva da educação estética

*Valdívia de Lima Pires Egler*



Inspirado nas ideias de Vigotski, sobretudo nas obras “Psicologia da Arte” e “Psicologia Pedagógica”, o objetivo deste capítulo é apresentar reflexões acerca da educação escolar, da organização do contexto escolar e das aprendizagens de estudantes e docentes envolvidos na produção da prática pedagógica como favorecedora da imaginação e da criação.

Em uma visão integral e complexa do psiquismo humano, Vigotski, em “Psicologia da Arte”, explica a atividade artística a partir da integralidade entre afeto e intelecto, rompendo com uma visão meramente intelectualista da arte e ressaltando o papel da emocionalidade gerada na vivência artística como constituinte de compreensões e relações do homem com o mundo que o cerca. No capítulo “A Educação Estética” do livro “Psicologia Pedagógica”, Vigotski apresenta o processo educativo de forma análoga à criação artística, observando que em ambos os processos a vida se revela como sistema de criação, de permanente tensão, superação e criação de novas formas de comportamento.

Dentre as obras de Vigotski, compreendemos que Psicologia da Arte e o capítulo “A Educação Estética” do livro “Psicologia Pedagógica” ainda são pouco conhecidos e estudados no contexto educativo brasileiro. Consideramos que as compreensões desenvolvidas pelo autor nesses momentos de sua obra são importantes e promissoras ao aprofundamento de reflexões a respeito da educação escolar, sua forma de organização e das concepções de

aprendizagem que as fundamentam. Neste sentido, é importante compreender essas ideias não como conceitos pontuais e instrumentais a serem aplicados de forma direta na organização da prática pedagógica, mas como ferramentas para se compreender de forma diferente os processos educativos e como as pessoas se envolvem e produzem ativamente nessas experiências.

Dessa forma, torna-se relevante destacar que, no contexto social e histórico que marcou o desenvolvimento do pensamento de Vigotski, os trabalhos que integram o livro *Psicologia da Arte* foram escritos em um momento em que a psicologia soviética vivia profundas transformações e orientava-se de forma ativa a encontrar novas alternativas de desenvolvimento sob as bases do marxismo (GONZÁLEZ REY, 2011). Da mesma forma, o projeto da revolução soviética exigia uma reestruturação da educação e do ensino orientados por um contexto socioeconômico de urgente alfabetização da população e formação de um novo homem de acordo com os princípios que deveriam reger a sociedade na visão marxista.

A revolução soviética preconizava novas relações sociais entre os homens e necessitava de um novo tipo de homem para assumi-la, daí a importância da renovação da educação. Nesse contexto, os educadores da época perceberam que havia a necessidade de repensar a instituição escolar, suprimindo a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas de educação tradicional (TRAGTEMBERG, introdução ao livro de Pistrak, 1981). Tal contexto social, político e científico marcou esse momento do desenvolvimento da psicologia e da educação soviética.

Neste momento e a partir do interesse pela arte, Vigotski escreveu os trabalhos que compõem a obra *Psicologia da Arte*, realizando uma análise crítica da forma como a psicologia tradicional enfocava a relação entre a arte e o comportamento humano. O autor aponta, nesse sentido, que a psicologia, em sua tentativa de explicar o comportamento humano, não poderia se furtar a compreender os complexos problemas envolvidos na vivência artís-

tica. Para ele, o estudo psicológico da arte não deveria se realizar nem a partir do conhecimento intelectualizado da arte e nem do estudo do comportamento humano de forma desarticulada da reação estética e das questões psicológicas envolvidas no processo da vivência artística.

Envolvido nesse estudo, de acordo com as palavras do próprio autor, “revê a psicologia tradicional da arte e tenta indicar um novo campo de pesquisa” (VIGOTSKI, 2001a), desenvolvendo importantes compreensões acerca dos processos psicológicos envolvidos na vivência artística. Acerca desse momento da obra de Vigotski, González Rey expressa:

Seu interesse pela arte o conduziu a uma busca dos aspectos psicológicos complexos que se integravam na realização e na vivência artística; o homem aparecia como pessoa complexa em sua integração cognitivo-afetiva, no desdobramento de sua fantasia e nos processos profundamente emocionais que a pessoa não conseguia acompanhar de forma consciente (GONZÁLEZ REY, 2010, tradução nossa).

As ideias desenvolvidas por Vigotski em “Psicologia da Arte” e no capítulo “A Educação Estética” do livro “Psicologia Pedagógica” atualmente fundamentam estudos que abordam a educação por meio da arte, na concepção da educação estética. Verifica-se que, aos poucos, essa concepção vem se ampliando e abrangendo a educação nas mais diversas atividades e setores da experiência humana, como experiências que podem ser organizadas para favorecer o desenvolvimento humano por meio da imaginação e da criação (PEDERIVA; PAULA; NASCIMENTO, 2017).

Apresentamos a seguir algumas ideias de Vigotski, desenvolvidas nas obras relacionadas, como fontes de reflexão sobre o contexto educativo como espaço de vivências estéticas.

### **O problema psicológico da arte e a vivência estética**

Ao debater o problema psicológico da arte com base nas correntes que estudavam a estética à época, Vigotski define que esta, como objeto de estudo científico, deveria ser considerada uma das funções vitais da sociedade em

permanente relação com os diversos campos da vida social e em seu condicionamento histórico concreto. Reflete, no entanto, que o problema psicológico da arte consiste “em saber se é possível ou não estabelecer quaisquer leis psicológicas de influxo da arte sobre o homem” (2001a, p. 23), a partir da compreensão de que a arte sistematiza um campo específico do psiquismo do homem social, o campo do sentimento. Afirma, assim, que sem um estudo psicológico especial nunca iremos entender que leis regem os sentimentos numa obra de arte, pois “por sua própria natureza, a emoção estética permanece incompreensível e oculta ao sujeito em sua essência e transcorrência” (2001a, p.18).

Nesta obra, Vigotski (2001a) apresenta a ideia da natureza social do psiquismo do homem individual, ao reconhecer que, na estética, a distinção entre psicologia social e individual desaparece. Nesse sentido, ao criticar a compreensão da psicologia social não marxista que entendia o social necessariamente como multidão, coletivo, relação com outros indivíduos, afirma: “Esses psicólogos não admitem a ideia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado” (VIGOTSKI, 2001a, p.14). Afirma, acerca da relação entre o social e o indivíduo, que os estudos sociológicos da arte não estavam em condições de explicar integralmente o mecanismo de ação da obra de arte, pois, apesar das influências sofridas pela arte, esse mecanismo não poderia ser reduzido a uma forma simples e unívoca de reflexos (VIGOTSKI, 2001a, p. 21).

Em discussão com a psicologia tradicional, Vigotski expõe o caráter reducionista e limitante da análise da arte como conhecimento, revelando exatamente o excessivo intelectualismo dessa forma de análise, que se detinha exclusivamente no ato intelectualivo da obra de arte, dissociando-o da produção dos sentimentos da pessoa na vivência artística. De forma semelhante, o autor estende sua crítica à corrente formalista surgida em oposição à análise da arte como conhecimento. Essa corrente tomava como centro de atenção

a forma artística, entendendo-se por forma “toda disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético” (VIGOSTSKI, 2001a, p. 60) declarando, assim, a arte como procedimento e técnica, servindo apenas de objetivo a si mesma.

Ao criticar a vertente formalista, Vigotski analisa que a obra artística não poderia ser compreendida como algo objetivo e independente das ideias e dos sentimentos que integram sua composição, além de qualquer outro material psicológico (2001a, p. 63), em que “todas as estranhezas e construções complexas da arte acabam servindo ao nosso prazer decorrente da sensação de coisas agradáveis” (2001a, p.72). Para ele, essa compreensão era simplista e revelava a pobreza psicológica do formalismo, encerrando a complexidade da reação estética nas propriedades externas da obra e ao prazer proporcionado pela percepção do material artístico. O objetivo final da reação estética não seria provocar uma reação real, mas uma superação e o triunfo sobre ela.

Apesar de reconhecer a importância da incorporação do inconsciente na análise dos processos de criação e do emprego da arte, Vigotski realiza sua crítica à explicação dos problemas da arte pela corrente teórica da psicanálise. Segundo o autor, a psicanálise, ao procurar elucidar o problema da arte, reduz a criação artística aos devaneios e à fantasia típicos da brincadeira, como meios de resolver desejos que na vida real não tiveram satisfação. Desse modo, desloca-se todo o sentido da criação artística a instintos, desconsiderando-se o valor social da arte e do aprofundamento da análise da relação do social com o inconsciente. Considerou essa vertente de análise reducionista, também, por desconsiderar o papel ativo da consciência em sua função volitiva, expondo uma visão parcial da vida humana que não se reduziria apenas à expressão do inconsciente.

A partir das críticas às concepções estéticas das três vertentes citadas, o autor produz ao longo do livro o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento, analisando o material artístico, a reação estética e os processos psicológicos envolvidos na criação e na vivência artística. Motivado

pelo interesse em definir os processos psíquicos que se integravam na realização e na vivência artística, Vigotski apresenta em “Psicologia da Arte” um diálogo não apenas com o campo da arte, mas com aspectos que fundamentavam a psicologia na época em seus problemas teóricos, epistemológicos e metodológicos gerais, procurando uma nova forma de definir a psique humana (GONZÁLEZ REY, 2011). González Rey (2011) afirma que em “Psicologia da Arte” é muito clara a busca de Vigotski por uma definição da psique que evitasse sua compreensão como consequência, como efeito de processos objetivos situados.

Nesta mesma perspectiva, consideramos que Vigotski analisa a relação entre a arte e a pedagogia na educação soviética, no capítulo “A Educação Estética” do livro “Psicologia Pedagógica”. O autor reflete neste capítulo acerca da exterioridade e das funções alheias que assumia a arte frente à sua organização pedagógica pela escola, destacando que a arte neste contexto era compreendida como meio de educação do conhecimento, do sentimento e da vontade moral. Ao defender a autonomia da educação estética sobre esses três aspectos, que preponderantemente se atrelavam à utilização da arte como meio educativo, Vigotski desenvolveu reflexões acerca da experiência estética como valorização à criação e à imaginação.

Nesse sentido, apresentamos algumas reflexões sobre a organização do espaço social de aprendizagem na escola, na consideração aos estudantes e professores não como seres passivos e receptores de influências e determinações do meio educativo, mas como indivíduos ativos e produtores, envolvidos complexa e afetivamente na vivência de aprender durante a experiência educativa.

### **O processo educativo como vivência estética**

Vigotski apresenta-nos no estudo da psicologia da arte, uma visão de pessoa humana complexa, que se emociona, imagina e produz representações, envolvida no movimento de produzir a vida. Para iniciarmos nossas interpretações da educação escolar como vivência estética, refletimos com Rios

(2010, p. 43) acerca da tarefa complexa da educação em um mundo fragmentado e globalizado: “Como voltar-se criticamente para a realidade, como definir os caminhos do conhecimento, da aprendizagem, da construção do humano, de sua afirmação?”. Arriscando uma resposta a essa questão, refletimos com Vigotski que o significado educativo das vivências estéticas é o favorecimento à superação e à produção de novas formas de ação no mundo, mais éticas e solidárias, por meio da produção de emoções integradas à imaginação e à criação.

Ao afirmar que a educação estética é um fim em si mesma e não está a serviço da pedagogia, Vigotski afirma que a própria vivência estética é educativa, não necessitando aportar-se em outros fins. No capítulo “A Educação Estética”, do livro “Psicologia Pedagógica”, o autor explicita uma característica importante da vivência estética que se articula, a nosso ver, à sua consideração como educativa: o de ser uma atividade complexa, em que a percepção sensorial é apenas o impulso básico (2001b, p. 229). De acordo com o autor, a vivência estética estrutura-se nos mesmos três componentes de uma reação comum: excitação, elaboração e resposta, os quais nos permitem algumas indagações: qual a natureza dessas vivências estéticas para Vigotski? Em que medida a organização escolar poderia se articular ao favorecimento dessas vivências a estudantes e professores?

Acreditamos que o significado de “estético” represente possibilidade de experiência sensível e criadora na prática educativa. Vigotski acentua permanentemente em “Psicologia da Arte” e no capítulo “A Educação Estética” o caráter criativo do ser humano envolvido em atividades complexas, a partir da produção de emoções e do exercício da imaginação. Destaca que “[...] nossas possibilidades superam nossa atividade [...] e essa diferença entre as possibilidades e a realização, entre o potencial e o real em nossa vida é salva totalmente pela criação” (VIGOTSKI, 2001b, p. 231). Essa complexa atividade seria provocada pela vivência estética. Acerca da natureza de tal processo Vigotski especifica que:

[...] essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente do habitual, e

essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2001b, p. 229).

Com base em suas colocações, podemos pensar na escola como contexto em que se podem organizar múltiplas possibilidades de influências sensíveis, que favoreçam aos estudantes reações complexas na produção de conhecimento. Neste cenário, as concepções da aprendizagem e ensino, que histórica e culturalmente integram a escola, necessitam se transformar na consideração à prática educativa como experiência afetiva. A aprendizagem e o ensino necessitam, portanto, serem compreendidos como processos emocionais, afetivos, e não como exclusivamente cognitivos.

Nesse sentido, umas das representações importantes a serem transformadas na escola é a pouca importância dada à imaginação no processo educativo. De acordo com Mitjans Martínez (2014), a imaginação, no contexto escolar, é normalmente associada ao jogo e à educação infantil; às artes e conseqüentemente à educação artística e desconsiderada em relação à aprendizagem das disciplinas escolares. Em relação aos dois primeiros aspectos, no entanto, a imaginação é reconhecida apenas como aspecto constituinte, mas não é o foco da organização de ações intencionais em seu favorecimento. Dessa forma, não é evidenciada pela sua importância à aprendizagem escolar, como ferramenta para transcender a experiência vivida; como elemento constitutivo de processos de compreensão e como elemento essencial na produção de conhecimento novo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 69).

Articulado à consideração do processo de imaginação na organização da prática educativa, destacamos também sua consideração à vivência estética como atividade construtiva complexa a ser compartilhada, de diferentes maneiras, por estudantes e professores. Na busca por compreensão da vivência estética, Vigotski (2001b) se expressa:

Ainda não podemos dizer com exatidão em que consiste [a vivência estética], pois a análise psicológica ainda não pronunciou a última palavra sobre

sua composição, mas sabemos que ela envolve em si uma atividade construtiva muito complexa que é efetuada pelo ouvinte ou pelo espectador e que seria a seguinte: com as impressões externas apresentadas a pessoa constrói e cria um objeto estético ao qual se referem todas as suas reações posteriores. (VIGOTSKI, 2001b, p. 230)

Nessa perspectiva, a lógica de produção da prática educativa na escola precisa ser subvertida em seu modelo convencional, visto que a produção de emoções e de representações não se realiza diretamente, a partir de influências externas e elaboradas de forma artificial, deixando de fora os indivíduos que participam deste processo. Compreende-se que o processo educativo é interativo e relacional e envolve continuamente e de diferentes formas, tanto professores quanto estudantes, em ações em que expressam envolvimento e reflexão, a partir das quais vão organizando suas reações posteriores.

Com o objetivo de ilustrar a possibilidade da prática educativa como vivência estética, destacamos um aspecto da organização de tal prática nas escolas infantis de Reggio Emilia, na Itália, que entendemos como uma possibilidade de organização do contexto educativo:

Os educadores de Reggio consideram o ambiente como o “terceiro educador”. Frequentemente observam o modo pelo qual os vários materiais e o ambiente influenciam nos processos de aprendizagem. Procuram materiais ou fenômenos naturais que possam transformar o ordinário em extraordinário. Por exemplo, no estudo da luz, durante o qual as crianças exploravam vários objetos projetados do retroprojetor, os professores procuraram materiais que poderiam fascinar, intrigar e divertir as crianças. Decidiram dar a elas um pergaminho, um papel que parece transparente, mas projeta uma sombra opaca, e disponibilizaram água em um recipiente e em uma garrafa plástica, para criar efeitos insólitos de fluidez e movimento. Com frequência, antes de introduzir materiais ou instrumentos diferentes na seção, os próprios educadores os experimentam. (PROJECT ZERO, 2014, p. 298).

Nessa proposta educativa encontram-se elementos intencionalmente organizados para provocar a produção de emoções e representações pelos

estudantes. Nesse processo também há oportunidades para o professor observar, se relacionar, pesquisar e experimentar espaços, materiais e maneiras de organizar a prática pedagógica, de modo a favorecer os processos imaginativos e a construção de representações sobre o conhecimento.

Consideramos que, apesar de a prática pedagógica ser intencionalmente organizada pelo professor, a produção de emoções e representações pelos estudantes é imprevisível e dinâmica, não se garantindo linearmente por influências externas. Este aspecto deve provocar e mobilizar ainda mais o professor à observação, ao registro, às reflexões, a diferentes formas de relação com os estudantes e novas formas de ação, produzindo nesse movimento aprendizagens e conhecimento na prática educativa. Segundo Vigotski, a vivência estética é um processo íntimo e singular e de maneira alguma é obtido por meio de uma inferência lógica. A respeito desse aspecto afirma que “[...] quanto mais intensa for a emoção e a paixão na atmosfera em que ocorre a ação da impressão estética, mais elevada será a animação emocional que a acompanha [...]” (2001b, p. 234).

Consideramos que este processo se realiza na complexidade da ação, que não se pode avaliar diretamente, mas a partir do que o indivíduo cria em direção à superação das impressões imediatas. Tal pensamento coaduna com Paulo Freire (1979, p. 17), quando afirma que “o homem é ser de construção, de escolhas, de criação, não de atos mecânicos ou reflexos. Sendo o papel da educação exatamente estimular a opção e assim, afirmar o homem como homem”.

As emoções, portanto, são a base das práticas educativas que se pretendem estéticas. Vigotski afirma que as emoções se ligam às representações e à produção de imagens, manifestando-se a partir desse processo a expressão psíquica da emoção. Como exemplo dessa ação psicológica, cita a brincadeira infantil:

Na brincadeira, a criança sempre transforma criativamente a realidade. Durante a brincadeira, as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado. Uma cadeira não representa apenas um trem, um cavalo ou

uma casa, mas realmente participa da brincadeira como tal. E essa transformação da realidade na brincadeira sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança. (VIGOTSKI, 2001b, p. 242).

A educação deve orientar-se a ampliar ao máximo os limites dessas experiências pessoais, organizando o contato do estudante com as esferas mais amplas possíveis da experiência social. Para Vigotski (2001b), sempre se deve levar em conta a incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A prática educativa como vivência estética compreende que esse processo não se dá como mera apreensão, mas exige, pela atividade complexa, o desenvolvimento de recursos pelos estudantes e também pelos professores, que os possibilitem cada vez mais os processos de imaginação e criação.

Neste sentido, o papel das relações sociais e das interações na promoção do vínculo afetivo e na produção das trocas, dos confrontos, discussões e mudanças das próprias ideias é essencial ao processo educativo como experiência estética. Assim, a estética se relaciona ao desenvolvimento da sensibilidade articulada à experimentação, à escolha de caminhos próprios, à reflexão e à produção de um pensar solidário. Organizar o ambiente social da aprendizagem envolve construção de materiais, espaços, relações, a partir da escuta, da observação, favorecendo oportunidades de descobertas no encaminhamento contínuo a novas situações de pesquisa e aprendizagem.

### **Considerações finais**

Apresentamos neste capítulo nossa interpretação de ideias de Vigotski que consideramos ainda pouco exploradas no campo da educação. Tais ideias nos favorecem reflexões acerca das muitas possibilidades de desenvolvimento da prática educativa na escola, em orientação à organização do contexto escolar para o desenvolvimento da imaginação e da criação. De um modo geral, esses processos ainda seguem subestimados em sua importância para a aprendizagem no contexto escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014),

aspecto pelo qual são ignorados pela organização da prática pedagógica do professor.

Aprofundar o conhecimento e as reflexões acerca das ideias desenvolvidas nas obras “Psicologia da Arte” e “A Educação Estética” (em Psicologia Pedagógica) pode ser valioso aos professores na organização de ações pedagógicas que considerem os processos de imaginação e criação e a produção de emoções como a curiosidade, o interesse, o envolvimento e o comprometimento, como essenciais à promoção da aprendizagem no contexto escolar.

Nessa orientação, o desenvolvimento do professor necessita ser considerado em uma perspectiva integral e humana, e não apenas técnica. Mitjáns Martínez e González Rey, 2017 (p. 163) ressaltam: “Só professores que têm uma prática profissional singular e motivada são capazes de usar o conhecimento como recurso para a formação e desenvolvimento dos alunos”. O professor necessita ser considerado em seu processo de mudanças e desenvolvimento, que envolve sua história de vida, suas experiências e produção de conhecimento na prática educativa.

A compreensão da prática educativa como ato estético envolve atitude de pesquisa contínua e espaços de trocas de experiências na escola, a respeito das interpretações que se produzem nas interações com o conhecimento e com as produções dos estudantes. Neste sentido, consideramos como múltiplos os espaços de desenvolvimento do professor: o museu, a literatura, a música, a escola, os cursos, oficinas, diálogos e todos os demais meios e contextos que favoreçam a ampliação de seu repertório cultural, no desenvolvimento da imaginação e da consciência no fazer educativo.

### **Referências Bibliográficas**

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONZÁLEZ REY, F. L. **El Pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo**. México: Trillas, 2011.

- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Orgs.). **O Sujeito que Aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Liber Livro, 2014. p.63-97.
- MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.
- PEDERIVA, P. L. M. P.; PAULA, T. R. M.; NASCIMENTO, D. L. **O ato estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- RIOS, T.A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ZERO, Project. **Tornando Visível a Aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.



# 5

## Arte enquanto técnica social dos sentimentos humanos

*Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves*



Neste capítulo, contextualizaremos, a partir deste instante, o que significa, para Vigotski (1999b), a compreensão da arte como “técnica social dos sentimentos” e a importância que a arte tem na constituição do psiquismo humano, dentre outras coisas. Iniciemos nossa discussão a partir da citação abaixo:

A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999b, p. 329).

De acordo com Hegel (2005, p. 49), “a arte cultiva o humano no homem”. Mesmo que tal afirmação possa ser discutível, ela é por nós aceita como uma verdade a tal ponto de concordarmos com Vigotski (1999b) quando ele defende ser a arte o “social em nós”. Primeiramente, é importante ressaltar que Vigotski, como ele mesmo coloca no prefácio do livro “Psicologia da Arte”, tentou “estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte” (VIGOTSKI, 1999b, p. 3). Com isso, Vigotski estava rompendo com tradições científicas na psicologia que ora se debruçavam em estudar o autor da obra artística (o emissor), ora o seu receptor. Ou seja, tais estudos se ancoravam na subjetividade de um ou outro indivíduo. Defendia Vigotski (1999b, p. 26): “É necessário tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte”. Alicerçado pela psicologia aplicada e pelo método histórico-dialético de Marx, Vigotski se debruça em compreender as leis que regem a

própria obra de arte, em sua forma e em seu conteúdo material (emocional). Neste ponto, Vigotski (1999b) esclarece: “Achamos que 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*” (idem, p. 3, itálicos do original). Vigotski (1999b, p. 9, grifos nossos), no propósito de estabelecer uma psicologia objetiva da arte desprovida de idealismos e subjetivismos, advoga:

A arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do **materialismo histórico**, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social.

O método de Marx permitiu a Vigotski (1999b) compreender a arte (e ao que a ela se relaciona) do ponto de vista histórico, realista, objetivo, concreto, material, em suma, **dialético**. De acordo com Vigotski, foi o marxista russo Plekhanov que “explicou com tanta clareza a necessidade teórica e metodológica do estudo da psicologia para a teoria marxista da arte” (idem, p. 10). A teoria marxista da arte, pela compreensão de Plekhanov, estabelece que a arte é condicionada e determinada pelo psiquismo do ser social. Ao comparar a dança das mulheres australianas e o minueto<sup>1</sup> do século XVIII, explica Plekhanov (s.d., p. 65, apud Vigotski, 1999b, p. 11, itálicos do original):

Para compreender a dança da nativa australiana, basta saber que papel exerce na vida da tribo a colheita de raízes silvestres pelas mulheres. E para compreender, digamos, o minueto, não basta, absolutamente, conhecer a economia da França do século XVIII. Aqui estamos diante da dança, que traduz a *psicologia de uma classe não produtora*... Logo, o “fator” econômico cede, aqui, a honra e o lugar *ao psicológico*. Mas que não se esqueça de que o

---

1 Forma musical oriunda do período barroco da arte da música clássica ocidental.

próprio surgimento de classes não produtoras na sociedade é produto do desenvolvimento econômico desta.

Sendo assim, Vigotski (1999b, p. 12, grifos nossos) arremata de modo enfático: “o enfoque marxista da arte, **sobretudo nas suas formas mais complexas**, incorpora necessariamente o estudo da ação psicofísica da obra de arte<sup>2</sup>”. Podemos afirmar que existem marxismos (LENINE, 1970) e isso se reflete na teoria estética desenvolvida por alguns marxistas (VÁZQUEZ, 1968). Este autor aponta que não se pode reduzir a arte a um fenômeno estritamente ideológico, como pode ser depreendido de alguns marxismos e marxistas. É que a essência mesma da arte reside justamente na permanência, naquilo que nos atrevemos a chamar de **imanência artística material** (GONÇALVES, 2017) que resiste ao tempo, aos modos de produções econômicos que já surgiram sobre a Terra e às sociedades de todos os tempos. De modo bastante esclarecedor, Vázquez (1968, p. 27-28, itálicos do original) argumenta:

A caracterização da arte essencialmente por meio de seu peso ideológico esquece este fato histórico capital: que as ideologias de classe vêm e vão, ao passo que a [...] arte permanece. Se a natureza específica da arte consiste em transcender, mediante sua perdurabilidade, os limites ideológicos que a tornaram possível; se vive ou sobrevive por meio de sua vocação de universalidade, graças à qual os homens da sociedade [...] atual [...] podem conviver com a arte grega, medieval ou renascentista, sua redução à ideologia – e através dela, a seu elemento particular, a seu agora e a seu aqui – atenta contra a própria essência da arte. Mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer de que a obra artística é um produto do homem, historicamente condicionado.

Como indica Vigotski (1999b), a arte não consegue ser explicada apenas pelo viés econômico e ideológico, tão somente. Isto porque “o psiquismo do

---

2 De acordo com Vázquez (1968, p. 13-14), Plekhanov ressalta as íntimas relações entre arte e as lutas de classes, indica a unidade do conteúdo e da forma artística e admite a existência de “leis psicológicas no desenvolvimento histórico-artístico”.

homem social é [...] subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte” (idem, p. 11). Queremos dizer com isso que, apesar de seu condicionamento histórico, a obra de arte (concretizada por meio do psiquismo humano), conforme Vigotski (1999a, p. xvii), tem um sentido estético imorredouro. Entretanto, Vigotski (1999b, p. 22) adverte: “Isto não significa, de modo algum, que as condições sociais não determinam definitiva e integralmente a natureza e o efeito da obra de arte, mas que as determinam apenas indiretamente”. Por meio de leis internas, a obra de arte transcende épocas, sociedades etc. Ao longo de milênios, muda-se o gosto estético, mas o sentido estético da obra de arte permanece viva (VIGOTSKI, 1999a; 1999b, VÁQUEZ, 1968). Isso significa dizer que podemos nos emocionar com a arte de outras épocas, de outras culturas (VIGOTSKI, 1999b). **É que a obra de arte guarda em si o universal humano**, uma empatia emocional que transcorre os milênios. A esse respeito, concordando com as palavras proferidas por Aikhenvald, Vigotski (1999a, p. xxi) diz que:

[...] nenhuma obra literária existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e elucida [...] o leitor cria o escritor [...] não existe escritor sem leitor [...] se o próprio leitor não tem alma de artista, não entenderá nada do autor que lê [...] felizmente todos somos poetas.

De modo semelhante, podemos dizer que todos somos musicais, não apenas porque Pederiva e Tunes (2013) tenham comprovado isso de modo exemplar. Mas porque o receptor da obra de arte da música é ativo, psicologicamente reorganiza para si mesmo o conteúdo artístico ao qual foi exposto. “Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora”, diz Vigotski (1999b, p. 334). Por isso, podemos transpor a ideia de Vigotski (1999a, p. XXI) quando ele afirma, com base em Aikhenvald, que todos somos poetas – para a arte da música. Pois afirmamos: todos somos musicistas, uma vez que entendemos e sentimos as melodias que ouvimos. Em outras palavras, somos todos musicais, como demonstraram e comprovaram Pederiva e Tunes (2013). Es-

tas autoras arrematam: **“a reação estética na música só é possível porque encontra na musicalidade natural e universal base de apoio para sua ação”** (idem, p. 122, grifos nossos).

O material primordial que compõe a arte da música é, de uma maneira geral, o som (PEDERIVA; TUNES, 2013). Concordamos com Vigotski (1999b, p. 60) quando ele alega: “a soma dos sons não constitui a melodia, e esta é o resultado da correlação dos sons, todo procedimento em arte<sup>3</sup> é, no fim das contas, construção e composição do material”. Em outras palavras, conclui Vigotski (1999b, p. 181): “a base da melodia é a correlação dinâmica dos sons que a compõem”. Ou seja, não é a soma dos sons que compõe uma melodia, mas é a dinâmica da relação entre os sons que constituem a melodia em uma música. Muda-se o encadeamento melódico, muda-se o sentido melódico. Apresentar à pessoa os motivos ou frases melódicas a, b, c é uma coisa, encadear em outro modo c, b, a, é outra, outra melodia, outro sentido e significado musicais. Concordamos com Sacks (2007, p. 210-211, tradução nossa) quando este diz:

Uma peça musical não é uma mera sequência de notas, mas um todo orgânico bem organizado. Cada compasso, cada frase melódica surge organicamente do que a precedeu e aponta para o que se seguirá. O dinamismo é incorporado na natureza da melodia. E além disso, há a intencionalidade do compositor, o estilo, a ordem e a lógica que ele criou para expressar suas ideias e sentimentos musicais. Estes, também, estão presentes em cada frase melódica.

Vale dizer que apenas sabemos arranjar humanamente os sons porque estão presentes na sociedade, na vida. Por meio das experiências musicais, passamos a imaginar a música. E é interessante dizer que imaginar música, do ponto de vista neurológico,

---

<sup>3</sup> Vigotski (1999b, p. 60) entende por procedimento artístico a enformação de dado conteúdo, dado material no intuito de provocar um certo efeito estético.

[...] pode de fato, ativar o córtex auditivo quase tão fortemente quanto a escuta de uma música [...] imaginar música também estimula o córtex motor e, por sua vez, imaginar que estamos tocando música estimula o córtex auditivo (SACKS, 2007, p. 32, tradução nossa).

A imaginação musical cristalizada, como toda imaginação humana, é histórica e cultural. Essa é a razão pela qual, em uma sociedade qualquer, uma melodia é uma invenção humana e como tal, é social.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas [...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos a arte, que se tornaram instrumento da sociedade [...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999b, p. 315, grifos nossos).

Certamente, Vigotski leva às máximas consequências a afirmação de Spinoza (2007), em que admite ser o ser humano um animal social. E, assim como Spinoza (2007), que parte do princípio filosófico da imanência de Deus (enquanto natureza), isto é, que de forma alguma podemos fugir do Criador, Vigotski transfere todo esse poder ao social. Não há como se escapar dele, uma vez nascido na cultura humana. “O homem, no mais lato sentido, é um *zoon politicon*, não só um animal a quem é intrínseca a comunicação, mas um animal que só em sociedade pode isolar-se” (MARX, s. d., p. 170, apud VIGOTSKI, 1999b, p. 14, itálicos do original). Aqui reside o mérito da psicologia social em detrimento da psicologia coletiva, a saber: compreende que o sentimento (estético, inclusive), o pensamento e o psiquismo de um determinado indivíduo são socialmente condicionados (VIGOTSKI, 1999b, p. 14).

Uma vez abolida a distinção entre psicologia social e individual, Vigotski (1999b, p. 14) interroga e responde em seguida: “Como podemos distinguir a psicologia social da individual? O psiquismo, estudado pela psicologia social, é precisamente a psicologia de um indivíduo particular, aquilo que ele tem na cabeça”. Tal noção permitiu a Vigotski (1999b, p. 15) **concluir que não existe diferença de fundamento entre os produtos e processos da criação popular e individual**. Se o social está em nós, podemos dizer também: a criação germina em todos. E quando dizemos que a criação germina em nós, **significa compreender a não existência hierárquica da melhor ou pior criação, da melhor ou pior arte, da melhor ou pior música** etc. Até porque a teoria histórico-cultural valida a criação artística de toda a sociedade em geral e do indivíduo, em particular, numa relação dialética, respeitando a particularidade socialmente individual. Em outros termos, esclarece-se:

Tudo em nós é social, mas isto não quer dizer, de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo (VIGOTSKI, 1999b, p. 17-18).

O processo dialético que envolve a relação entre a arte e o ser humano não é apenas fundante de sua constituição, mas é um processo que se forja na medida em que a obra de arte medeia na cultura o que há de singular, particular e universal no humano do ponto de vista de sua individualidade e do ponto de vista de sua condição social ou sociabilidade (LUKÁCS, 1970). A arte, para Vigotski (1999b, p. 12), está “ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano” e, quando se cristaliza em um produto, em uma obra artística, passa a se submeter às suas próprias leis internas. Sendo assim, em verdade, “toda obra de arte [...] está sujeita às próprias leis de desenvolvimento, e estas nunca poderão ser explicadas como simples reflexo especular da realidade” (idem, p. 161). Tal noção vai de encontro às teorias estéticas platônicas que reduzem a arte a um puro reflexo imperfeito da realidade que também é imperfeita por ser cópia defeituosa de um mundo

ideal perfeito<sup>4</sup> (SUASSUNA, 2005). Não é o intuito nos debruçarmos sobre todas as teorias estéticas que foram frutos de longa discussão na filosofia em geral (LUKÁCS, 1970; HEGEL, 2005) e na psicologia em particular, como demonstra Vigotski (1999b). Porém, cabe mencionar que Vigotski (1999b), enquanto um grande estudioso de arte, deslocou o eixo da estética retirando-a do campo da filosofia para o campo da psicologia. Concordando com as palavras de Volkelt (s.d., p. 208), Vigotski (1999b, p. 8) faz das palavras do autor as suas:

No presente momento, a meta mais imediata, mais premente da estética não são, evidentemente, as construções metafísicas, mas sim a análise psicológica minuciosa e sutil da arte.

Vigotski (1999b) classifica em duas todas as teorias estéticas existentes até então em antipsicológicas (metafísicas ou estética de cima para baixo) e psicológicas (mecanicistas ou estética de baixo para cima). O autor indica, ao longo de seu escrito, defeitos em ambas as vertentes.

A estética de cima hauriu as suas leis e demonstrações da “natureza da alma”, de premissas metafísicas ou construções especulativas [...] enquanto isso, a estética de baixo, transformada numa série de experimentos absolutamente primitivos, dedicou-se integralmente à elucidação das mais elementares relações estéticas e não teve condição de colocar-se minimamente acima desses fatos primários que, no fundo, nada dizem (VIGOTSKI, 1999b, p. 8).

Sendo assim, Vigotski (1999b) propõe novos métodos alicerçados no materialismo histórico-dialético de Marx para entender a problemática da arte. É sempre bom frisar que o autor se encontra filosoficamente ao lado dos realistas (materialistas). Não apenas porque analisa a arte de um ponto de vista objetivo. Mas porque, como todo realista, atribui à realidade o grande cimento, o conteúdo material par excellence que permite a cristalização da imaginação humana. Sabiamente, o marxista húngaro Lukács

---

4 Aristóteles irá contrapor a estética idealista de Platão trazendo-lhe uma concepção materialista e objetiva de arte (SUASSUNA, 2005).

(1964, s.p., apud Vázquez, 1968, p. 41) alega: “Toda arte [...] é realista, desde Homero, pelo fato mesmo de que reflete a realidade [...] ainda que os meios de expressão variem infinitamente”. Em outros termos, queremos dizer que, assim como não há vida material fora da matéria, não pode haver arte fora da vida material – mesmo que a obra de arte seja uma forma complexa de transformação do real, um modo que permite criar realidades (LUKÁCS, 1970) psicológicas e emocionais (VIGOTSKI, 1999b). Sendo assim, a arte não é pura imitação da realidade. Podemos dizer que, se a arte imitasse estritamente a vida, toda ela seria desnecessária<sup>5</sup> (GONÇALVES, 2017). Muito pelo contrário, a arte supera a vida, de uma certa forma. Pois resolve no psiquismo humano o que a vida, por si mesma, não é capaz de solucionar (VIGOTSKI, 1999b).

A arte pode provocar catarse. E isso somente ocorre porque há na obra de arte leis internas dinâmicas que envolvem o seu conteúdo e a sua forma que mormente se relacionam e podem redundar numa reação estética (i.e., reação psicológica) a um dado estímulo artístico possibilitado pela contradição emocional em dois planos presentes na obra de arte (tristeza e alegria, amor e ódio, vida e morte etc.). Tal contradição emocional imposta pela obra de arte implica em conflitos psíquicos por parte do leitor, do apreciador da poesia, da fábula, da música etc., resultando em um curto-circuito, ou seja, na superação (psicológica) e solução dialética de sentimentos diametralmente contrários<sup>6</sup> (VIGOTSKI, 1999b). Este autor afirma que há uma natureza dialética da emoção estética e explica:

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da

---

<sup>5</sup> Concordando com Hegel (2005, p. 44), a arte “quando não vai além da simples imitação, é incapaz de nos provocar a impressão de uma realidade viva ou de uma vida real: tudo quanto nos possa oferecer não passa de caricatura da vida”.

<sup>6</sup> Com base na compreensão que Plekhanov tem sobre a arte, Vigotski (1999b, p. 308) diz que: “na arte supera-se certo aspecto de nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana”.

tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse<sup>7</sup> (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

Catarse que também se faz presente na arte da música. Conforme Bücher (apud VIGOTSKI, 1999b, p. 309), a arte da música surge do trabalho físico árduo e teve como mote resolver por meio da catarse a grande tensão do trabalho. Bücher (s.d., p. 173-229), diz Vigotski (1999b, p. 309), “formula o conteúdo geral dos cantos de trabalho da seguinte maneira”:

1) Acompanhando o ritmo do trabalho, dão o sinal para a intensificação de todos os esforços; 2) Procuram estimular os companheiros ao trabalho com zombarias, impropérios e até citando a opinião dos espectadores; 3) Dão expressão à reflexão dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, o seu curso, os instrumentos de trabalho, dão vazão às suas alegrias ou ao seu descontentamento, às queixas pelo trabalho pesado e a baixa remuneração; 4) fazem pedido ao próximo empregador, ao feitor ou ao simples espectador [...] os povos da Antiguidade consideravam os cantos um acompanhamento necessário de qualquer trabalho pesado. Em primeiro lugar, isto nos mostra que o canto organizava, era um trabalho coletivo, e, em segundo, dava vazão à tensão angustiante.

Depreende-se da citação acima que a arte da música e, ao que parece, todas as artes, tiveram uma origem comum de manutenção da existência humana por meio de seu extravasamento psíquico ou alívio de tensões provocadas pelas relações sociais oriundas da vida e do trabalho, sobretudo. Para Pederiva e Tunes (2013, p. 82):

A música tem ocupado um lugar de grande importância e significado na atividade humana. Ela tem estado presente como meio de expressão desde as mais remotas épocas da história e da cultura.

---

7 Vigotski (1999b, p. 321) garante que a arte tem sido utilizada como recurso educativo desde a Antiguidade por conseguir **modificar de modo duradouro nosso comportamento e nosso organismo**.

Sacks (2007, p. 244, tradução nossa) complementa: “as pessoas cantam [...] juntas em todas as culturas, e pode-se imaginar que tenham feito isso em torno dos primeiros fogos, há cem mil anos”. A catarse artística aparece no momento mesmo em que nasce a arte. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (VIGOTSKI, 1999b, p. 310).

Neste momento, é bom que se diga que Vigotski (1999b), ao analisar a arte da fábula, a forma mais elementar da literatura, a unidade literária que contém a novela, a tragédia, o drama, a epopéia etc., chega à conclusão de que ela sintetiza as contradições emocionais imbuídas nas obras de arte. Contradições que são possibilitadas pelo modo ao qual o artista vai trabalhando com o material, com o conteúdo no sentido de lhe dar alguma forma (VIGOTSKI, 1999b). Cada artista trabalha com um material diferente, um conteúdo singular.

Um músico, por exemplo, só pode exprimir em melodias o que se move nas profundidades da sua alma; tudo quanto sente torna-se-lhe logo melodia. Com o pintor, tudo se torna forma e cor, e o poeta exprime as suas representações em harmoniosas palavras e combinações de palavras (HEGEL, 2005, p. 278).

A título de curiosidade, o renomado músico e compositor russo Tchaikovski (s.d., s.p.) apud Sacks (2007, p. 313, tradução nossa) admitiu certa vez: “Eu nunca trabalho no abstrato. O pensamento musical nunca aparece a não ser quando ganha uma forma externa adequada”. Queremos dizer que mesmo que a música seja considerada uma arte subjetiva (HEGEL, 2005; PÉDERIVA; TUNES, 2013; VIGOTSKI, 1999b), ela se objetiva quando um músico ou um indivíduo dá forma (por meio de um procedimento artístico) ao material musical (som). Tal procedimento artístico pode engendrar contradições emocionais.

O exame dos estudos anteriores nos mostrou que toda obra de arte [...] encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto po-

demos chamar de verdadeiro efeito da obra de arte, e com isso nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes. Na Poética ele afirma: “É pois a tragédia a imitação de um caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídos pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores e que, suscitando o ‘terror e a piedade’, tem por efeito a purificação dessas emoções” (VIGOTSKI, 1999b, p. 269).

Essa dualidade emocional, como diria Vigotski (1999b), ocorre porque na arte em geral e na fábula, em particular, tudo o que ocorre se dá em dois planos e isto incita sentimentos que se contradizem. Emoções dialeticamente distintas que pedem por uma superação, uma solução, uma “purificação”, enfim, uma catarse. Esta ocorre por meio da destruição do conteúdo pela forma e vice-versa, como exemplifica Vigotski (1999b, p. 217).

Poderíamos mostrar que o artista sempre destrói o seu conteúdo pela forma [...] capaz de suscitar as emoções que ele representa. Basta supormos que o poeta escolheu um ritmo cujo efeito seja o contrário do efeito do conteúdo, e conseguiremos aquilo de que estamos sempre tratando. Em um ritmo de fria serenidade, Búnin [famoso poeta russo] nos falou de assassinato, de um disparo, de uma paixão. Seu ritmo suscita o efeito diametralmente oposto àquele suscitado pelo objeto do seu conto [intitulado “Leve Alento”]. Como resultado, a reação estética se reduz à catarse, experimentamos uma complexa descarga de sentimentos (VIGOTSKI, 1999b, p. 271).

A ideia de destruição do conteúdo pela forma é exposta pelo filósofo e esteta Schiller ao afirmar que “o segredo do artista consiste em destruir o conteúdo pela forma” (VIGOTSKI, 1999b, p. 175-176). Este autor, do ponto de vista psicológico, não apenas comprova o pensamento de Schiller como também o desenvolve. Sobre o assunto, esclarece Vigotski (1999b, p. 199):

Durante séculos os especialistas em estética vêm afirmando a harmonia da forma e do conteúdo, dizendo que a forma ilustra, completa, acompanha o conteúdo, e de repente descobrimos que isto é o maior dos equívocos, que

a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética.

Exemplificando objetivamente o que seria o conteúdo (material) e a forma, Vigotski (1999b, p. 177) comenta:

Devemos entender por material tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia-a-dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independentemente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente. Devemos denominar forma da obra a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo.

É claro que o conteúdo e a forma podem variar muito conforme a intencionalidade do criador e a arte selecionada. Mas, o que é certo, e Vigotski (1999b) deixa isso muito claro, é a inseparabilidade da forma e do conteúdo (a obra de arte não pode ser tão somente forma ou apenas conteúdo). Aqui reside a crítica que Vigotski (1999b) faz aos formalistas russos que defendiam uma arte da pura forma, desprezando o conteúdo imbuído na obra de arte. Ainda que sejam coisas totalmente distintas, conteúdo e forma se relacionam entre si. Isso quer dizer que ao mexer no conteúdo, a forma se modifica e vice-versa.

Como ressaltam Pederiva e Tunes (2013, p. 81):

Qualquer modificação no material e na forma em que a expressão acontece – no caso, no terreno da atividade musical – transforma igualmente os modos de vivenciar a musicalidade, a reação estética.

De qualquer modo, a reação estética implica na destruição do conteúdo pela forma. Destruição que permite a formulação geral da lei da reação estética que, diga-se de passagem, é única. Vigotski (1999b, p. 270) demonstra durante a sua obra que a lei da reação estética é só uma: “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”. Essa lei é

uma generalização que pode ser aplicada em todas as artes, ainda que Vigotski (1999b) não tenha mostrado exata e profundamente como isso ocorre fora da arte da literatura.

### **Referências Bibliográficas**

- GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski**: A Unidade Educação-Música. 2017. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- HEGEL, G. W. F. **Estética: a Idéia e o Ideal; Estética: o Belo Artístico ou o Ideal**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2005.
- LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução**. Tradução de J. Ferreira. Porto: Vale Formoso, 1970.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sôbre a Particularidade como Categoria da Estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª edição, Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1970.
- PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.
- SACKS, O. **Musicophilia**: Tales of Music and the Brain. New York and Toronto: A. Knopf, Inc., 2007.
- SPINOZA, B. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilingue. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- VÁZQUEZ, A. S. **As Idéias Estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIGOTSKI, L. S. **A Tragédia de Hamlet**: Príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

# 6

## Educação estética por meio da crítica de espectador no Cinema: reflexões sobre a formação do sentido estético<sup>1</sup>

Livia Palhares Pozza



Neste capítulo, abordamos a temática da educação estética, pautados nas ideias de L. S. Vigotski (1896-1934) sobre a arte em diálogo com preceitos de Angel Pino sobre a formação do “sentido estético”, ancorados na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, destacamos o Cinema como uma expressão artística e fonte de educação e formação do “sentido estético”. Apoiamo-nos na metodologia de Vigotski sobre a *crítica de leitor* elaborada em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, porém, pensando-a como uma *crítica de espectador*. Deste modo, dialogamos com alguns autores contemporâneos que trazem reflexões sobre a temática a fim de enriquecer o diálogo no campo da educação estética. Nas considerações finais, apontamos para a arte como transformação social, em sua dimensão ética, estética e política. No campo da educação especificamente escolar, destacamos a importância da *crítica de espectador* e sua postura crítica e criadora em contraponto à instrumentalização da arte ou em seu prazer desinteressado.

### Alguns pontos iniciais...

Na segunda metade da década de 2000, Angel Pino (2007) escreveu que o interesse pela educação estética era algo muito recente no campo educacional

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Decorre-se de uma pesquisa de Doutorado em andamento.

brasileiro. Para o autor, os debates sobre a educação estética ganharam espaço entre os professores de arte com a implantação da arte como componente obrigatório no currículo da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que diz em seu Art. 26, §2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

O que Pino (2007) também buscava, ao trazer esse artigo da LDB, era destacar a promoção do “desenvolvimento cultural dos alunos”, compreendendo-o como a formação de um “sentido artístico”, ou, como escreve em texto anterior, a formação de um “sentido estético” (PINO, 2006). E é no âmbito do “sentido estético” que procuramos desenvolver neste capítulo a ideia de que esse “sentido” pode ser formado nos alunos a partir do contato com o Cinema, pensando em uma postura crítica dos sujeitos frente aos filmes, em diálogo com a *crítica de leitor* de Vigotski (1999a), em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, mas pensando-a, no contexto da arte cinematográfica, como uma *crítica de espectador*.

### **Um breve panorama sobre a educação estética em L. S. Vigotski**

Vigotski, desde a juventude até sua morte prematura aos trinta e sete anos, escreveu sobre arte e educação estética. Além da literatura, seu principal objeto de pesquisa em *Hamlet* e em *Psicologia da arte*, o autor, em sua vasta obra, comentou, mesmo que brevemente, sobre várias formas de manifestações artísticas, entre elas: o teatro, a dança, arte gráfica, arquitetura, música, pintura e escultura. Além de participar de vários círculos culturais, tendo travado relações com Constantin Stanislavski (1863-1938) e Sergei Eisenstein (1898-1948).

---

<sup>2</sup> No ato da escrita deste capítulo, o art. 26, §2º, já sofreu modificações, constando na lei como “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996).

Trazemos aqui uma breve contextualização de seus escritos a respeito do tema. Entre esses escritos estão: *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de 1915-1916, resenhas e críticas sobre arte escritas no período em que residiu em Gomel após a conclusão da faculdade, *Psicologia da arte*, de 1925, *A educação estética*, de 1926, e *Imaginação e criação na infância*, de 1930.

Em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, Vigotski (1999a) escreve uma crítica literária de sua peça preferida de William Shakespeare (1564-1616). Trata-se de uma monografia apresentada na conclusão do curso de História e Filosofia na Universidade do Povo de Chaniavski. É nesta monografia que o autor nos apresenta sua *crítica de leitor*, que discutiremos mais a frente.

Em um apanhado de críticas e resenhas artísticas feitas no período em que residiu em Gomel, traduzidas para o português por Marques (2015), Vigotski mostra-se preocupado com os rumos da arte e de como as apresentações chegariam ao público local. O autor se inquietava com a qualidade dos espetáculos ofertados ao público, pois estava preocupado com a formação estética da cidade. Neste mesmo período, explica Wedekin (2018, p. 148) que Vigotski “lecionou em várias instituições públicas, incluindo disciplinas de estética para trabalhadores culturais rurais e estética e teoria da arte no conservatório público”.

Em seguida<sup>3</sup>, escreve o livro *Psicologia pedagógica*, em que encontramos o texto *A educação estética*. Neste capítulo, Vigotski (2010) se mostra preocupado com os rumos que a educação estética ia tomando à época de sua escrita. O autor é enfático ao criticar a educação estética com fins alheios e instrumentais, como, por exemplo, seu uso para incrementar o conhecimento, promover a moral ou apenas pelo simples gozo e prazer desinteressado.

---

<sup>3</sup> Embora *Psicologia pedagógica* tenha sido publicada em 1926, um ano após a escrita de *Psicologia da arte*, concordamos com os autores Van Der Veer e Valsiner (2014) e Prestes (2010) que afirmam que o texto foi escrito por volta de 1924, por isso abordamos primeiro *A educação estética* e depois a *Psicologia da arte*.

Embora esse texto tenha uma interlocução com a reactologia e com a psicanálise, – que, aos poucos, Vigotski vai criticando ao longo de sua obra – ele nos é de grande importância, pois é nele que Vigotski começa a defender a educação estética como um tipo específico de educação, e não ligada a temas alheios, como citado anteriormente. Para a educação estética, então, o autor propõe inserir as crianças no mundo das obras de arte e da experiência social acumulada. E, refutando a ideia de talento, afirma que todos nós nascemos com potencialidades criadoras, portanto é papel da educação, mais precisamente da educação estética, desenvolver essas potencialidades.

Em 1925, Vigotski (1999b) escreve sua tese: *Psicologia da arte*. O autor se propõe a analisar a questão da reação estética, desenvolvendo uma longa crítica sobre as interpretações a respeito da estética, como a arte como conhecimento, procedimento e a psicanálise. Sua análise da reação estética baseia-se na fábula, na novela e na tragédia. Assim, desenvolve sua noção própria e original da *catarse* e a noção de *arte como técnica social do sentimento*. Ao finalizar a tese, conclui que seu trabalho foi voltado para a educação e a formação de um novo homem. Vigotski destaca o papel fundamental e revolucionário da arte na formação desse novo homem. Portanto, para nós, *Psicologia da arte* é também uma obra voltada para a educação estética.

Cinco anos mais tarde, Vigotski (2009) profere uma série de palestras para pais e professores que temos hoje em um livro compilado: *Imaginação e criação na infância*. Nesta obra, o autor tratará de questões relacionadas à imaginação e à criação, como o título sugere. O autor abordará esses temas em diferentes faixas etárias, utilizando como exemplos as criações teatrais, o desenho e as criações literárias. É um texto rico para compreendermos como se dá o processo de criação na criança relacionada à imaginação e à experiência. É também nesta obra que encontramos a famosa passagem em que Vigotski escreve que:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apóia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que

percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Nesta citação, podemos ver a postura histórico-cultural de Vigotski ao afirmar que somos fruto do nosso tempo e de nosso meio. Isso não significa dizer que somos seus escravos. Pelo contrário. É justamente pela herança cultural atrelada à capacidade criadora que conseguimos ultrapassar as condições dadas pelo meio, e, assim, criar o novo, modificando a natureza e nos modificando com ela. Vigotski destaca, ainda nessa passagem, a base materialista-histórica de seu pensamento influenciado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895).

O que nos chama a atenção nesta obra em relação à educação estética é que o autor parte justamente de manifestações artísticas, como o teatro, a literatura e o desenho. Mesmo que o autor afirme que as criações das crianças têm mais valor para elas mesmas do que para os adultos, vemos a questão estética sendo essencial para a formação do psiquismo desde a infância – o que significa que a arte está atrelada ao desenvolvimento humano. Ressaltamos também a importante questão da capacidade criadora, tema que elaboraremos mais a frente em diálogo com Angel Pino.

### **A crítica de leitor de L. S. Vigotski**

Em meados de 1915-1916, Vigotski (1999a), ainda muito jovem, escreve uma densa crítica sobre a peça de Shakespeare – *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Muito influenciado pelo Simbolismo russo e pela peça montada por Gordon Craig (1872-1966) e Stanislavski no Teatro de Arte de Moscou, Vigotski escreve sua crítica como uma *crítica de leitor*. Tal crítica, segundo o autor, não pretende nada além de uma crítica subjetiva e diletante, ou seja, uma crítica apaixonada. Para tanto, define que a crítica possui três particularidades: a relação com o autor, a relação com outras interpretações críticas

e, por fim, o objeto de pesquisa. Essas peculiaridades serão discutidas a seguir.

Sobre a relação com o autor da obra de arte, Vigotski propõe que na *crítica de leitor* não importa a identidade do autor, quer dizer, não importa se foi Shakespeare ou outro autor que a escreveu, uma vez que à época muito se debatia sobre a identidade de Shakespeare, pensando alguns ser Shakespeare um pseudônimo de Francis Bacon (1561-1626). O que Vigotski pretendia, ao ignorar a identidade do autor, era o fato de essa identidade não alterar a *crítica de leitor*. Isso porque, uma vez criada, a obra separa-se de seu autor e passa a existir a partir do leitor, podendo assumir múltiplas e infinitas interpretações.

Passando para a segunda peculiaridade da *crítica de leitor*, Vigotski é contra a noção de uma ideia única para as interpretações das obras de arte. Com isso, quer enfatizar que não valoriza a “crítica dos críticos” como verdade absoluta, já que todas as ideias sobre *Hamlet*, por serem subjetivas, são válidas. Nesse sentido, o autor busca não dialogar com outras críticas, embora o faça em forma de notas. No entanto, justifica o uso dessas notas. Em suas próprias palavras:

Só nas notas (estas devem ressaltar não só o caráter acessório, secundário, do material ali incluído, mas principalmente o inconcluso, o não elaborado, os temas abordados) nós nos referimos às opiniões de outros críticos, citamo-nas para explicar nossas teses (VIGOTSKI, 1999a, pp. XXX-XXXI).

Por fim, a terceira e última peculiaridade da *crítica de leitor* é em relação ao objeto de pesquisa. No caso, o objeto de pesquisa é a peça de Shakespeare em sua forma de texto, e nada mais. Desta forma, Vigotski defende o valor absoluto da obra e só se exige do leitor conhecer o texto da tragédia.

A *crítica de leitor* também é dividida em duas modalidades: o *crítico-criador*, em que o crítico é visto como um artista que recria a obra de arte (a dimensão das “palavras”); e o *crítico-leitor*, que é poeta em silêncio (a dimensão do “silêncio”), “que sofre uma **impressão estética** ao vivenciar a leitura da obra, mas tal **impressão** é apenas sentida, impossível de ser projetada em

palavras, ou recriada” (POZZA, 2018, p. 36, grifos da autora). Tanto a dimensão das “palavras” quanto a dimensão do “silêncio” são componentes da *crítica de leitor* para mostrar a dualidade do caráter de Hamlet: um terreno (das “palavras”) e outro místico (do “silêncio”).

A questão do *crítico-leitor* é influenciada por William James<sup>4</sup> (1842-1910) e a questão das experiências místicas. Ao falar sobre as experiências místicas e de como Vigotski se apropria das ideias de James, Marques (2015) nos indica os quatro pilares dessa experiência: a inefabilidade, a qualidade noética, a transitoriedade e a passividade. Também apontam Delari Junior e Passos (2009), que a “perejivanie mística” (também com base nas ideias de James), é comparada à “sensação comovida” que temos diante de uma obra de arte e que se define por seu caráter inefável, isto é, impronunciável, impossível de transmitir-se em palavras” (p. 17 grifos dos autores).

De modo geral, o que pretende o autor com sua *crítica de leitor* é mostrar que “nenhuma obra literária existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e elucida” (VIGOTSKI, 1999a, p. XXI). Tem como meta não interpretar a tragédia de maneira a esgotar suas possibilidades. A única forma de interpretação da obra é compreendê-la como mito. Essa compreensão da tragédia como mito é interpretá-la como verdade, “é ver no texto da peça a verdade, sem as demais críticas, sem a explicação e ideia do autor. A verdade de *Hamlet* é o próprio *Hamlet*” (POZZA, 2018, p. 37 grifos da autora), portanto, a “impressão artística” é inefável.

Vale ressaltar ainda que, como nos aponta Wedekin (2018), em *Hamlet*, Vigotski já anuncia a questão de a arte ser polissêmica, pois o autor compreende que há inúmeras possibilidades de interpretações de uma obra de arte. A autora completa que essa polissemia da obra de arte implica no espectador ou leitor da obra de arte uma postura ativa e criativa. E é nessa linha de pensamento que também desenvolvemos nossas ideias.

---

<sup>4</sup> Embora neste momento Vigotski esteja dialogando com James, em seus trabalhos posteriores o autor critica as posições de James sobre a psicologia.

## Da crítica de leitor à crítica de espectador

Depois de apresentarmos a crítica de leitor, nossa proposta é pensá-la agora no âmbito circunscrito ao Cinema, portanto, pensá-la como uma crítica de espectador. Pensá-la no âmbito do Cinema é uma forma de relacionar a crítica direta e exclusivamente aos filmes e sua apreciação pelo espectador. Fazemos esse destaque, pois a palavra “espectador” nos abre múltiplas interpretações no campo das obras de arte como, a título de exemplo, o fazem Barros e Camargo (2012), ao utilizarem o termo para se referirem à experiência de Vigotski ao assistir a encenação de Hamlet em 1916:

Essa hora misteriosa, nestas faces duplas da tragédia, torna ainda mais importante seu trabalho por torná-lo uma “crítica de espectador”, ao abordar uma das mais importantes montagens deste texto, no início do século XX. Vigotski foi leitor espectador da famosa encenação de 1916, realizada no Teatro de Arte de Moscou sob a direção de Gordon Craig e Stanislavski (p. 7 grifos dos autores)

Dessa forma, a *crítica de espectador* que aqui apresentamos, parte das referências da *crítica de leitor* e de suas peculiaridades, mas se atém ao contexto do Cinema. Retomando as peculiaridades da *crítica de leitor*, ressaltaremos a relação com o autor, a relação com as demais críticas, o objeto da crítica e a questão do *crítico-criador* e o *crítico-leitor*.

Pensando o Cinema, a primeira peculiaridade da *crítica de espectador* é a de não dialogar com o autor do filme. Embora muitas vezes a autoria de um filme seja atribuída ao seu diretor – como, por exemplo, nos pegamos a dizer: “Quero ver o novo filme do Jarmusch<sup>5</sup>” – a autoria de um filme, na perspectiva que assumimos aqui, não é de um homem só, mas de todo um coletivo de trabalho que participa de sua produção. Assim, ao vermos um filme, no âmbito da *crítica de espectador*, não nos importa quem foi o diretor, roteirista, produtor etc., mesmo que, tendo conhecimento destes, já formamos uma noção pré-concebida sobre o filme em questão.

---

5 Realizador de filmes estadunidense.

Na segunda peculiaridade da crítica, assim como Vigotski (1999a), não nos interessam as demais críticas ou compreensões do filme assistido, sequer uma compreensão única do filme. Porém, pelo fato de, ao contrário de Vigotski, vivermos inseridos em um mundo virtual, somos bombardeados por todos os lados com notícias, críticas e opiniões sobre as diversas manifestações culturais. Portanto, torna-se novamente uma tarefa difícil nos desvincularmos das críticas pré-concebidas dos filmes.

Como terceira peculiaridade, pensamos o objeto da crítica apenas o filme assistido, e nada mais. Assim como em *Hamlet*, a verdade do filme é o próprio filme. Porque é a partir dele que o espectador produzirá a sua “verdade” sobre o filme, permeado por sua vivência com a obra de arte. O que nos leva a pensar nas modalidades de *crítico-criador* e *crítico-leitor*.

Na esfera do *crítico-criador* e do *crítico-leitor*, nossa compreensão se volta para uma (in)tensa relação dialética entre essas duas modalidades. Enquanto o *crítico-criador* é aquele que recria a obra de arte – o crítico em “palavras”, o *crítico-leitor* é aquele que é poeta em “silêncio”. Pensamos, no entanto, em ambas as posições em uma tensão dialética, pois, ao assistirmos a um filme, aquilo que é externado por palavra e o que é vivenciado pelo silêncio se (con)fundem.

Portanto, a *crítica de espectador* possui uma contradição dialética, em que buscamos nos ater somente ao filme, sem as interferências de fora, mas, ao mesmo tempo, olhamos para ele a partir de nosso olhar, nossa visão de mundo. E é nesse sentido que a *crítica de espectador* se torna uma crítica criadora, pois, ao assistirmos a um filme, o re-criamos, fazemos dele uma nova interpretação, uma nova obra de arte, e ao produzi-la novamente, produzimos a nós mesmos, ou seja, vamos nos constituindo como pessoas e elaborando o nosso “sentido estético” (Pino, 2006).

## Diálogos com Angel Pino

Elucidada a *crítica de espectador*, ela é compreendida, então, como formadora do que Angel Pino (2006) concebe como “sentido estético”, em seu trabalho *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. Para explicitar essa questão, teceremos um diálogo com esse autor em seu debate sobre a constituição humana do homem a partir dos conceitos de produção imaginária e sentido estético.

Sobre a produção imaginária, Pino (2006) afirma que:

Falar de “produção imaginária” pressupõe várias coisas. Em primeiro lugar, que existe um certo tipo de *atividade produtiva* cuja natureza é imaginária, o que impõe que seja explicado o que se entende por atividade produtiva e como essa atividade pode ser de natureza imaginária. Em segundo lugar, que é assumido o termo *Imaginário*, na sua forma substantiva, para expressar o poder criador do homem e o campo da produção imaginária, cuja “matéria prima” são as *imagens* humanas. Em terceiro lugar, que as *produções imaginárias* constituem um pré-requisito de toda produção humana, material e simbólica. Isto equivale a dizer que a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza *criativa*; o que permite afirmar que, em última instância, o *imaginário* é o que define a condição *humana* do homem (p. 49 grifos do autor).

Partindo desta citação, o autor definirá o que entende por atividade imaginária, o campo do imaginário e retomará a questão da produção imaginária antes de elucidar a formação do “sentido estético”. Não entraremos em todos os detalhes, uma vez que Pino faz uma descrição minuciosa de cada um desses termos. Mas trazemos à discussão aqueles que nos ajudam a pensar o “sentido estético”.

O que o autor entende por atividade imaginária é que, primeiramente, atividade é um termo vasto que abrange todos os seres vivos, mas que se diferencia na espécie humana, pois, na esfera de nossa espécie, se remete “ao campo da auto-determinação, da liberdade e da consciência” (PINO, 2006, p. 49). Nos homens, a atividade, baseada no modelo de “trabalho social” de Marx, é vista como uma atividade criadora, pois evidencia a capacidade do

homem de projetar seu trabalho antes mesmo de executá-lo, o que não ocorre em outras espécies.

Para o autor, as imagens humanas são a fonte da atividade imaginária. E por imagem entende-se um tipo de reprodução da realidade, produzida no cérebro ao transformar imagens naturais em imagens simbólicas, detentoras de significação. São essas imagens humanas que tornam possível a atividade/capacidade criadora. Porém, o autor coloca a pergunta de como essas imagens naturais tornam-se simbólicas, sem perderem sua natureza original. Responde então que o que ocorre é o processo de conversão, porque os sinais, por si só, não significam nada. É a partir da conversão das imagens naturais em simbólicas que esses sinais são significados. E cada sujeito busca sua “boa significação”, nas palavras de Pino (2006, p. 56), ou seja, seu sentido. E é neste ponto que a discussão nos leva ao “sentido estético”.

Segundo Pino (2006), o fundamento do “sentido estético” é “algo que aparece como inerente ao conceito de *sensibilidade humana*, que, por sua vez, é associado com a capacidade criadora do ser humano” (p. 47, grifos do autor), que também nos remete à:

(...) transformação da sensorialidade biológica – herdada do mundo animal – ocorrida nesses seres humanos, num rico e variado elenco de sentimentos que constituem a sensibilidade humana, a qual tem tudo a ver com as formas de sociabilidade que os homens criam e que marcam sua história (PINO, 2006, p. 48-49).

O “sentido estético”, para o autor, é também um dos temas da Estética. Para chegar a uma quase definição desse “sentido”, pois o autor não é enfático em sua definição, Pino faz todo um trabalho de diálogo com o filósofo britânico Terry Eagleton. Nesse diálogo, Pino falará sobre as concepções de estética de vários autores diferentes, começando pela antiguidade grega, passando pelo período moderno até chegar a Marx e em uma concepção histórico-cultural de estética, em que o corpo é o ponto de partido para compreendê-la. Essa questão do corpo é evidenciada por Pino (2006), quando ele diz que: “Pelas suas raízes biológicas, os seres humanos são seres corpóreos

e o corpo – representação da sua materialidade orgânica – faz parte da Natureza e, como tal, é a porta de acesso do homem a ela e de entrada do simbólico nela” (p. 65).

Como o homem, por meio de sua *capacidade criadora*, é capaz de transformar sua realidade e se transformar com ela, é nesse “se fazer humano” que podemos pensar a dimensão simbólica e a construção de *sentidos*, mais precisamente, um “sentido estético”. Sobre isso, Pino (2006) nos fala, baseado em Vigotski, que é por meio novamente da *conversão* das funções biológicas (naturais) em funções simbólicas (da ordem da cultura), resultantes da ação criadora do homem, que o homem é capaz de atribuir um sentido às coisas, uma determinada significação. Nas palavras do autor: “Essa significação, em si mesma, as coisas não têm, mas o homem, que a atribui a elas, pode fazê-la emergir na representação que faz delas.” (p. 66). Para o autor, então, o “sentido estético”:

(...) se trata de um “sentido” que tem que ser constituído no indivíduo humano porque, embora esteja prenunciado na *biogenética humana*, ele não acontece nem pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra da hereditariedade. Ele, como tudo o que é especificamente *humano*, tem que ser objeto de formação, daí a sua relação com a educação (PINO, 2006, p. 60 grifos do autor).

Educação aqui compreendida em um aspecto que excede o escolar, uma educação, se assim podemos chamar, estética da vida. Contudo, Vigotski (2010) nos adverte de que “não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas a nível de vivências criadoras” (p. 352).

### **O Cinema (como arte) na formação do “sentido estético”**

Compreendendo a importância da formação de um “sentido estético” nos sujeitos, de que maneira a educação pode trabalhar para formá-lo? Embora no capítulo *Arte e vida*, de *Psicologia da arte*, Vigotski (1999b) afirme ser impossível ensinar o ato criador – pensado aqui em relação à capacidade criadora do

homem ligada à sua produção imaginária e a relação com a formação do “sentido estético” –, é função do educador contribuir para sua formação e manifestação. Mas ainda assim nos questionamos sobre como podemos contribuir para essa formação e manifestação. O próprio Vigotski (2010) nos dá a resposta ao propor a inserção da criança no mundo das produções humanas, neste caso, a arte.

No caso específico que aqui propomos, a inserção da criança no mundo das artes se dá pelo Cinema, não por ser esta uma linguagem artística privilegiada, mas sim por ser uma linguagem em que muitas vezes foge aos interesses da educação estética nos espaços educacionais, sendo majoritariamente utilizadas apenas para o prazer desinteressado. E como aponta Vigotski, o prazer desinteressado é alheio à educação estética.

E ao compreender o Cinema como arte, o compreendemos como uma *técnica social do sentimento*. Vigotski (1999b) nos apresenta a ideia de arte como *técnica social do sentimento* em *Psicologia da arte*. O autor compreende que um sentimento pessoal (diferente de individual), por meio da arte, torna-se social e se generaliza. Isso significa que “a arte é o social em nós” (p. 315), ou seja, para Vigotski, o social está até mesmo “onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a *catarse* e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (idem).

Com isso, chegamos à questão da *catarse*, categoria essencial para se compreender como o “sentido estético” é formado na pessoa. Para Vigotski (1999b), ao entrarmos em contato com a obra de arte, os sentimentos suscitados por ela não apenas nos contagiam, como pensava Tolstói (1828-1910) em sua *teoria do contágio*. A partir da *catarse*, os sentimentos suscitados pela obra de arte são transmutados. Isso nos levar a pensar que, ao olharmos *críticamente* para uma determinada obra de arte, nossos sentimentos são re-significados. Ou seja, é a partir do olhar *crítico* que ocorre a *catarse*.

Na transmutação e na re-significação dos sentimentos pela *catarse*, vemos que Vigotski atribui uma noção nova *de catarse*, diferente da concepção

aristotélica de purgação dos sentimentos e da concepção psicanalítica de sublimação. Para o autor, o que fundamenta a *catarse* é a contradição dialética das emoções suscitadas pelas obras de arte. Nas palavras de Vigotski (1999b):

(...) apesar da imprecisão do seu conteúdo e da manifesta recusa à tentativa de esclarecer o seu significado no texto de Aristóteles, ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos (p. 270).

Trazendo a questão da *catarse* para as discussões contemporâneas, dialogamos com Magiolino (2014). Segundo a autora, a *catarse* possibilita transformação e re-significação de conteúdos pessoais. Afirma ainda que a *catarse* não é exclusiva do campo estético, uma vez que “ética e estética se (con)fundem na atividade criadora humana” (p. 58), já que são marcadas por relações de poder. E é nesta esfera que a autora aponta a natureza política da arte. Com isso, ressaltamos a dimensão ética, estética e política das artes.

### **Considerações finais**

Chegando às considerações finais deste capítulo, reiteramos algumas ideias que perpassaram a nossa análise e que contribuem para se pensar uma educação estética que seja crítica e que se baseie na arte como uma forma de transformação social, que, para Vigotski (1999b), era a formação de um novo homem no contexto revolucionário, mas que para nós é a formação humana de um novo homem frente às inúmeras contradições do contexto brasileiro.

Como a arte, em si, não possui significado próprio, é por meio da significação (re)produzida nas relações sociais que ela adquire sentido. Tal sentido só é formado no encontro do objeto artístico com o espectador, frente a uma postura crítica, como propusemos na *crítica de espectador*. Portanto, é nessa relação entre sujeito (espectador) e objeto artístico que vamos elabo-

rando nossa própria concepção de arte e de vida, que nas proposições de Vigotski (1999b) sobre a arte como *técnica social do sentimento*, é sempre permeada pelo social. E como apontamos em outro lugar, é enxergar na *técnica social do sentimento* uma técnica social de transformação do homem e da sociedade (POZZA, 2018).

Por fim, no campo da educação escolar, em particular, devemos refletir sobre nossas práticas dos usos do Cinema em sala de aula. Que não seja o de um caráter conteudista ou do prazer desinteressado, práticas que Vigotski (2010) condena. Por isso defendemos o Cinema como fonte de educação estética e formação do “sentido estético” por meio da *crítica de espectador*. Isso pois, ao assistirmos à um filme, por meio de nosso olhar crítico e co-constitutivo da obra de arte e sua *catarse*, reelaboramos não apenas sentimentos, mas também nossa forma de pensar e agir no mundo, pois pensamento e sentimento não são dissociados. Deste modo, se assim podemos denominar, “exercemos” nossa dimensão ética, estética e política que a vida nos impõe.

### Referências Bibliográficas

- BARROS, E. R. O.; CAMARGO, R. C. Psicólogo como Leitor: Hamlet de Shakespeare, Stanislavski e Gordon Craig. In: VI Simpósio Nacional de História Cultural, Simpósio Temático: Performances Culturais: História, Estética e Expressões Artísticas, 2012, Teresina. CAPELOZI, L. C.; FREITAS, T. T. M. (Orgs.). **Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver - Sentir? Narrar**, Uberlândia: GT Nacional de História Cultural, 2012. v. 1. p. 1-12.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DELARI JUNIOR, A.; PASSOS, I. V. B. **Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski**: notas para um estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama/Ivanovo. Outubro de 2009.
- MAGIOLINO, L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, 48- 59, 2014.

- MARQUES, P. N. **O Vygótski incógnito**: escritos sobre arte (1915 – 1926). 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Literatura) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, maio/ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação estética do sentimento e processo civilizador: ensaio sobre estética/se-miótica. In: ZANELLA, A.V.; COSTA, F. C. B; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; DAROS, S. Z. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 101-120.
- POZZA, L. P. **Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski**: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos. 2018. 117 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. 2010.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WEDEKIN, L. M. Ensino da arte no limiar da censura: uma defesa da autonomia da educação estética em Vigotski. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 145-167, jan./jun. 2018.

## **PARTE II**

Desenvolvimento Infantil e Educação Estética:

Focalizando Processos Criadores



# 7

## **Arte, emoção e imaginação:**

### as experiências emocionais de crianças na relação com a literatura fantástica ‘O Pequeno Príncipe’

*Kátia Oliveira da Silva*

*Débora Cristina Sales da Cruz Vieira*



A literatura, enquanto arte, colabora para os processos de imaginação na infância, levando à criação de imagens que permitem a vivência de outros mundos e outras vidas que não as nossas, ofertando-nos, por meio de uma linguagem simbólica, sugestões para a organização de problemáticas que afetam a realidade existencial e/ou social. Pautadas em Vigotski (2009), entendemos a arte como uma técnica social dos sentimentos que possibilita o equilíbrio das emoções angustiantes, pois a reação estética proporcionada por ela resulta em emoções inteligentes que se resolvem na própria reação. A questão norteadora da pesquisa foi: como a literatura fantástica colabora para a realização do processo psicológico da imaginação e da criação de crianças e quais dimensões são contempladas a partir dele? Com base nesse questionamento, pretende-se analisar a experiência emocional, a imaginação e a criação de crianças na relação com a literatura fantástica ‘O Pequeno Príncipe’ com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública do Distrito Federal, analisando o enlace emocional – emoção e imaginação – decorrentes da relação estabelecida entre a narrativa e as crianças, buscando a compreensão da reação estética e da experiência emocional resultantes desta vivência.

A pedagogia é vista em Vigotski (2003) como uma arte complexa com base científica que se desenvolve na relação professor/aluno. O professor é percebido em seu contexto histórico e pertencente a uma coletividade. A instituição educativa, enquanto espaço social, colabora para a formação complexa deste sujeito que deve perceber que apenas a vida educa. A pedagogia abriga um olhar de criação e não de reprodutora de conhecimentos e relações sociais. A relação é vista como uma unidade, na qual professor e alunos participam de um saber, sendo que este não é classificado em um saber maior e um saber menor, mas saberes balizados em experiências distintas.

A educação suscita dúvidas e inquietações e não apenas leva a respostas prontas ou a atividades reprodutoras, mas provoca associações com a experiência de vida da criança, visto que “o mundo não foi feito em alfabeto/senão que primeiro em água e luz” (BARROS, 2017, s.p.). Faz-se necessário o entendimento de que a educação privilegia os conhecimentos prévios da criança e que seu ponto de partida é aquilo que já se sabe – esta não pode ser uma negadora das características do sujeito.

O homem haverá de conquistar seu futuro com a ajuda de sua imaginação criadora; orientar no amanhã uma conduta baseada no futuro e partir deste futuro é uma função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de alcance desse fim (VIGOTSKI, 1996, p. 108).

A imaginação, em um olhar substancial enquanto processo basilar de projeção do sujeito para o futuro e a criação, inspira cada ato educativo de forma que oriente o desenvolvimento do sujeito em sua multiplicidade de aspectos, atando os nós que o afastaram das situações sociais e da própria vida. A presença constante de atividades pedagógicas que disparam o processo imaginativo e se alinham aos novos saberes é um meio de garantir uma aprendizagem significativa para o sujeito, pois o contempla tanto na sua intelectualidade quanto em sua afetividade. Apesar do discurso da importância da criação e da imaginação ser assíduo no meio acadêmico e nos cursos

de formação continuada de professores, ela ainda não foi singularizada no chão da escola, pois este processo encontra-se:

[...] associado prioritariamente ao campo da arte e do desenvolvimento estético, mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência (GI-RARDELLO, 2011, p. 76).

A dualidade que respalda as concepções docentes contribui para um olhar fragmentado do sujeito, bem como dos saberes teóricos que orientam a prática do trabalho pedagógico e que findam no desrespeito pela infância, visto que a imaginação se restringe às aulas de arte. O brincar é suprimido para dar lugar as atividades de letramento, já que:

[...] é na escola que as crianças deixam de ser crianças que brincam para ser adultos que podem entrar para o mercado de trabalho. Cuidar de passarinhos não é uma atividade produtiva. Não se faz vestibular para ser cuidador de passarinhos (ALVES, 2010, p. 18, p. 24).

Como diria Vigotski (2004, p. 457): “O processo educativo é essencialmente um processo criativo, assim como a vida: A vida como criação”. Assim, tornar este um entendimento realizável na educação é um grande desafio, embora saibamos que existem profissionais pontuais que desenvolvam um trabalho comprometido e intencional com a infância. A educação empobrece a infância quando reduz as brincadeiras, não impulsiona a imaginação e não nutre a fantasia, promovendo uma aprendizagem desvinculada da vida que privilegia apenas os aspectos cognitivos do sujeito e se torna recorrente afirmar que:

[...] a imaginação, diferentemente do que muitos acreditam, não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo (SILVA, 2012, p. 15).

É possível nos entregarmos aos versos de Barros (2017, s.p.) que nos diz: “meditei sobre as borboletas. [...] Vi que elas podem pousar nas flores e nas

pedras, sem magoar as próprias asas” e colocar neles nossas marcas e impressões, criarmos algo novo e por meio da palavra indagar: pensei sobre as crianças. [...] poderiam elas pousar na escola sem ter suas asas mutiladas, seus sentimentos machucados, seu corpo contido, sua voz silenciada e sua infância magoada? E a criança em meu pensamento responde: “sou água que corre entre pedras. Liberdade caça jeito” (BARROS, 2017, s.p.). Com suas asas frágeis, as crianças vêm resistindo às investidas do ato educativo.

### **A experiência emocional na relação com a literatura fantasista**

A literatura fantasista “apresenta o mundo maravilhoso, criado pela imaginação, e que existe fora dos limites do real e do senso comum” (COELHO, 1991, p. 265). As narrativas são criações da imaginação que transcendem a realidade e permitem a entrada em um reino do faz de conta, levando à reverberação dos processos imaginativos e emocionais do sujeito, visto que literatura é arte. A arte é resultante de uma ação humana intencional que recria a realidade com vias de transformação do sujeito por intermédio das combinações realizadas em seu sistema psicológico.

[...] 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 suscitado pela arte, implicam o algo a 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 (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Com fundamentação em Vigotski (1999), concebemos a arte como uma ferramenta social das emoções que realiza o cruzamento entre sentimento e imaginação com objetivo de provocar uma reação estética decorrente da relação entre o sujeito e a obra. A reação estética é entendida como uma reação humana em retorno à contradição presente na estrutura da obra de arte que envolve as oposições entre forma e conteúdo, com capacidade de gerar sentimentos contraditórios entre si e provocar uma combustão emocional. Esse processo findaria na destruição desses sentimentos e colaboraria para uma

nova organização do sistema psicológico, proporcionando a complexidade do pensamento e da afetividade, em uma nova realidade emocional.

Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo (GIRARDELLO, 2011, p. 82).

Com base nos estudos da autora, entendemos que a presença constante das narrativas na infância torna-se uma necessidade, pois elas apoiam o movimento da imaginação em sua expressão imagética. A relação da criança com as narrativas colabora para o exercício dos processos imaginativos, tornando-os singulares, pois as palavras contidas no texto sugerem a elaboração de imagens mentais e esta qualidade permeia a literatura fantasista. A literatura na infância constitui-se em um broto que se desenvolve na medida em que a criança vai ouvindo ou lendo mais e mais histórias e nutrindo-se das imagens criadas em seu sistema imaginativo. Assim, significa-se a vivência concreta por intermédio da fantasia, de modo a propiciar à criança uma infância saudável e feliz.

A imaginação alimenta-se de imagens novas e por isso talvez ela seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas. Assim, a escuta literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária de adultos, e talvez o seja muito mais. Essa escuta é o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora (GIRARDELLO, 2011, p. 84).

A importância de um trabalho pedagógico comprometido com a literatura afirma para as crianças que respeitamos o seu universo imaginário e que reconhecemos as reações emocionais como centro do ato educativo; e que o olhar do docente se volta para os aspectos afetivos e intelectivos, pois estes são formadores de uma unidade que não separa a razão da emoção, a ciência da arte e o sujeito da vida. Essa é a grande tarefa da educação: desen-

volver uma pedagogia da infância que cuide do desenvolvimento e aprendizagem por meio dos afetos, dos processos imaginativos e criativos, pois considera a criança em suas possibilidades.

### **Procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa tem seu embasamento na metodologia construtivo-interpretativa proposta por González Rey (2005, 2017), que compreende o momento empírico como teórico e dialógico concomitantemente. O caráter dialógico colabora para a emersão da subjetividade do sujeito, direcionando a pesquisa para um sistema de significação, sendo um processo reflexivo orientado pela conversação. Evidenciamos ainda o caráter singular, enquanto instância de produção do conhecimento, permitindo a compreensão do sujeito em sua subjetividade individual não fragmentando os processos intelectivos dos processos emocionais, mas percebendo-os como sistemas geradores de sentidos.

O espaço social da pesquisa foi uma instituição pública de ensino do Distrito Federal que atende turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram 26 crianças com idades entre 6 e 7 anos, sendo 19 meninos e 7 meninas. Ressaltamos que os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das crianças e pelo caráter ético da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram: contação da história 'O Pequeno Príncipe' e roda de conversa.

### **O Pequeno Príncipe: conversando sobre imaginação, emoção e sentimentos contraditórios**

A história 'O Pequeno Príncipe' justifica-se por compor o projeto 'contando histórias, formando leitores', que tinha como objetivo proporcionar a experiência estética de crianças em atividades com as narrativas da literatura infantil, contribuindo para as atividades de alfabetização e letramento. O projeto era desenvolvido pela professora regente de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. No início do ano letivo, cada criança foi responsável pela

escolha de um livro e este título foi escolhido por João. Por se tratar de um livro mais extenso, a história foi contada ao longo de quatro dias e, ao final da contação, abria-se espaço para as crianças manifestarem suas impressões sobre a obra. No último dia da contação, foi realizada uma roda de conversa que convergiu nas falas presentes nesta pesquisa, as quais foram divididas em três momentos: imaginação, emoção e sentimentos contraditórios.

### **Primeiro momento – Imaginação**

Pesquisadora: *“Alguém gostaria de falar sobre a história?”*

Ana: *“Tia, a parte do Pequeno Príncipe que eu mais gosto é o início porque eu acho que me representa muito!”*

Pesquisadora: *“Como assim?”*

Ana: *“Assim, porque ele fez um desenho e não entenderam o desenho dele e porque os adultos não entendem o que a gente desenha, o que a gente escreve e o que a gente falava. Todo mundo achava ele uma criança estranha e é o que acontece comigo. Um dia eu fiz um desenho e eu mostrei pra minha amiga e ela não tinha gostado do desenho e ficava perguntado por que eu tinha desenhado daquele jeito.”*

Pesquisadora: *“Você acha que as pessoas não entendem seus desenhos?”*

Bruno: *“Tia, os adultos não entendem nada das crianças, eles são chatos.”*

Melissa: *“Você tem que explicar tudo pra eles.”*

Eduarda: *“Sabia que essa foi a história que eu mais gostei?”*

Pesquisadora: *“Não sabia, eu também gosto muito dessa história.”*

Eduarda: *“Quando eu estava na minha casa, eu ficava pensando que no outro dia você ia continuar a história e eu ficava pensando o que ia acontecer e eu nunca acertava.”*

Guilherme: *“Só a Ana que não gostou da história”.*

Pesquisadora: *“Por que você acha isso?”*

Guilherme: *“Porque ela chorou, ué!”*

Pesquisadora: *“Você pode perguntar pra ela agora.”*

Guilherme: *“Por que você chorou?”*

Ana: *“Porque eu achei bonito a relação que ele tem com a rosa e porque antes passava o desenho e eu assistia e, quando a tia lia o livro, eu lembrei desse tempo e foi tipo muitos anos atrás e veio emoções de quando eu era pequenininha.”*

Lucas: *“Tia, essa história aconteceu de verdade?”*

José: *“Claro que não. Essa história aconteceu na imaginação e na imaginação tudo pode acontecer, é só você inventar.”*

O desenho é uma das primeiras expressões estéticas na infância. Por meio do processo de criação, a criança consegue concretizar à imaginação, evidenciando suas impressões e emoções. Ana se sente representada pela narrativa da obra ‘O Pequeno Príncipe’ pela inquietação gerada diante das constantes explicações exigidas pelo outro sobre sua produção pictórica, o que minora “a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo” (GIRARDELLO, 2007, p. 07).

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

A produção artística é resultante de uma elaboração complexa que entrelaça sentimento e imaginação. O desenho esboçado no papel carrega em si a expressão de uma emoção imaginativa da criança e configura-se em uma obra de arte da infância. Ela não se restringe apenas a conhecimento, procedimento ou prazer, mas a arte é, sobretudo “[...] uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Exigir da criança que objetive seus sentimentos diante a incom-

preensão do outro é dizer-lhe que não compreendemos o seu processo imaginativo e suas emoções, daí decorre a mediação da linguagem como ferramenta importante para acessar o sujeito sem retirar-lhe a beleza da sua criação e esboçar estranheza diante a sua produção.

Bruno nos diz que “*os adultos não entendem nada das crianças*” e Melissa complementa afirmando que “*you have to explain everything for them*”. Tais comportamentos evidenciados pelos adultos causa insatisfação para as crianças, uma vez que o seu universo é permeado pelas brincadeiras, imaginação e emoção, dimensões essas que os adultos costumeiramente evitam acessar e se fundam em uma lacuna entre o seu mundo e o universo infantil.

O virar da página do livro não implica no término da história, a identificação do leitor/ouvinte com a narrativa é eternizada pela memória, um processo com capacidade de armazenamento, mas também de elaborações e novas combinações perpassadas pela imaginação que findam em realidades emocionais. Ao afirmar que fora do contexto da contação da história, continuava a pensar e antecipar os próximos acontecimentos da narrativa, Eduarda mostra que a importância deste ato não se restringe a momentos pontuais, mas que os extrapolam por se tornarem significantes para o sujeito e gerarem identificação e representatividade.

Durante a leitura do livro, Ana acabou se emocionando e Guilherme atribuiu essa expressão ao fato de a colega não ter gostado da história. Ao mesmo tempo em que ele foi induzido pela pesquisadora a questionar o porquê da manifestação de Ana, também fomos levados a inferir a partir da sua fala que a narrativa criou um paralelo com as memórias guardadas em um momento anterior quando a criança assistia à animação e que ficaram registradas em sua memória. Memória essa que foi acessada e emergiu no choro, uma emoção evidenciada na tríade criança-arte-memória.

Lucas apresenta um momento de hesitação ao questionar se a história verdadeiramente aconteceu, sendo prontamente respondido por José que se trata de uma história da imaginação e que o sujeito pode inventar o que qui-

ser. Como sistema psicológico, “la imaginación, como base de toda atividade creadora, se manifesta por igual em todos los aspectos da la vida cultural, possibilitando la creación artística, científica y técnica” (VIGOTSKI, 1996, p. 10).

### **Segundo momento – Emoção**

Davi: “*Eu gostei daquela parte que o pequeno príncipe salva a rosa da serpente pra não acontecer nada de ruim com ela e ele sempre falava ‘eu vou te proteger sempre como se você fosse a minha vida, mas eu vou ter que sair e já volto’, só que aí ele quase não conseguiu salvar a rosa, mas aí ele chega na hora. E a pessoa que a gente vai cuidar, tem que gostar dela muito e tem que cuidar dela muito bem pra acontecer nada de ruim.*”

Marcelo: “*Tia, eu cuido da minha mãe.*”

Pesquisadora: “*E como você faz isso?*”

Marcelo: “*Ué! Dando apoio e carinho e apoio moral.*”

Pesquisadora: “*Apoio moral?*”

Marcelo: “*É, tipo assim, a minha mãe tá lá escrevendo e eu chego lá no quarto e falo ‘mãe, a senhora tá precisando de ajuda?’, ‘a senhora tá terminando?’ e aí eu falo ‘eu espero que a senhora termine’.*”

Pesquisadora: “*Que bacana!*”

Guilherme: “*Essa é uma história de emoção.*”

Pesquisadora: “*O que é uma história de emoção?*”

Marcelo: “*É uma história que fica guardada no coração.*”

Guilherme: “*Você pensa na história com a imaginação que fica na cabeça!*”

Pesquisadora: “*Explica pra gente, como é isso?*”

Guilherme: “*A imaginação é feita de conhecimento e se a gente não conhecer a história não tem como saber e quando você tem conhecimento você pode lembrar qualquer hora, é só lembrar as melhores partes.*”

José: “*As melhores partes você guarda no coração.*”

O cuidado do Pequeno Príncipe pela Rosa é ressaltado por Davi como sua parte preferida que o associa com o gostar, a percepção da criança nos mostra que cuidar e gostar são ações imbricadas que geram a proteção de

um sujeito pelo outro. Marcelo afirma cuidar da mãe dando-lhe carinho e apoio moral, explicando que este último é manifestado por meio da preocupação, do oferecimento de ajuda e do incentivo por intermédio das palavras.

Guilherme afirma que a narrativa 'O Pequeno Príncipe' é *“uma história de emoção”* e, ao ser questionado pela pesquisadora, seu colega complementa dizendo ser uma história guardada no coração. Guilherme retoma a fala e nos diz que: *“a imaginação é feita de conhecimento e se a gente não conhecer a história não tem como saber e quando você tem conhecimento você pode lembrar qualquer hora, é só lembrar as melhores partes”*. Eis a grandeza do pensamento da criança ao revelar que a imaginação é feita de conhecimento, ou seja, ela é disparada por uma realidade concreta – objetiva ou emocional – com capacidade de nos emocionar, pertencente a um sistema psicológico que pode ser acessado pelo sujeito a qualquer momento. E as melhores partes, às quais José faz referência, são guardadas no coração, pois são elas as portadoras do significado emocional.

### **Terceiro momento – Sentimentos Contraditórios**

Alan: *“Eu não gostei da parte que ele briga com o Pequeno Príncipe!”*

Pesquisadora: *“Qual parte é essa?”*

Alan: *“Que você leu e que ele fala bravo. Procura aí!”*

Pesquisadora: *“Vou achar aqui no livro”* [localiza a parte e realiza a leitura do trecho].

Pesquisadora: *“Não! Não! Não acho nada! Eu respondi qualquer coisa. Eu aqui me ocupo de coisas sérias!”* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 28).

Alan: *“Ele fez o Pequeno Príncipe chorar e eu não gostei disso!”*

João: *“Por que os adultos acham que só eles é que fazem coisa séria.”*

Alan: *“É verdade! E as crianças também têm coisa séria.”*

Pesquisadora: *“Que coisas são essas?”*

Alan: *“Igual quando a minha mãe não deixou eu dançar na festa junina e eu fiquei muito triste porque eu queria dançar, mas eu não posso porque isso não é de Deus, mas eu dançava escondido.”*

Antônio: *“Foi igual no dia que meu pai brigou com a minha mãe e ele disse que ia embora e o meu coração doeu!”*

Pesquisadora: “*Como assim, Antônio?*”

Antônio: “*Meu coração doeu, parecia que tinha dado um soco nele, eu comecei a chorar muito, muito e não conseguia respirar. Você sabe como é?*”

Pesquisadora: “*Sei sim.*”

Rotineiramente, concebemos a infância permeada pelas brincadeiras, fantasias e alegrias, esquecendo-nos que as crianças também passam por frustrações e sentimentos angustiantes. Alan, ao destacar o seu descontentamento relacionado ao modo que o aviador responde ao Pequeno Príncipe, abriu espaço na roda de conversa para a reflexão sobre as emoções contraditórias e tanto sua fala quanto a de João nos mostram que a seriedade da vida não se restringe apenas ao universo das pessoas adultas e que as crianças constantemente se defrontam com situações que abalam seu equilíbrio.

Ao ser questionado sobre o que seria uma coisa séria, Alan traz para o cenário da conversa o fato de não ter participado da festa junina da escola, evento que aconteceu cerca de três meses antes da realização da pesquisa e que frequentemente era enfatizado por ele, embora afirmasse que a dança “não é de Deus”. Isso em oposição ao gosto pela atividade que se configurava em sentimentos contraditórios gerados pela religiosidade do seu contexto familiar e a subjetividade da criança, que contrariava determinada orientação e criava espaços para exercitar a dança. As divergências entre as ideias religiosas e as atividades culturais da escola eram geradoras de inquietações para Alan, que se defrontava diante de uma problemática delicada – assim reconhecida por ele – e que exigia o mesmo olhar dos demais sujeitos.

Antônio, em sua fala, recorda de uma situação familiar na qual existiu um desequilíbrio entre seus pais, gerando nele uma experiência emocional que se configurou em expressões físicas – choro e mudança no sistema respiratório – e expressões do seu psiquismo, ao afirmar que a dor sentida se aproximava de um soco dado ao seu coração. Nesta percepção da criança, podemos inferir, embasados em Vigotski (2001), que a emoção reverberada

por esta vivência afeta e constitui os processos psicológicos da criança e adquire complexidade no curso do ambiente social em que está inserido. Esse processo manifestou-se em reações físicas e psíquicas mediadas pela linguagem, que devem ser consideradas emoções significantes capazes de gerar uma nova dimensão de sentidos que reconfiguram o pensamento, o conhecimento, o comportamento e os processos psicológicos, podendo estabelecer uma nova dimensão com capacidade de transformação do eu.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa possibilitou a compreensão de que a utilização da literatura de fantasia como ferramenta recorrente do planejamento pedagógico viabiliza os processos de imaginação e criação e colabora para experiência emocional das crianças, possibilitando a ampliação do seu universo real e imaginário e oferecendo respostas simbólicas para as inquietações das mesmas. Isso porque que a arte – enquanto técnica social dos sentimentos – encerra na reação estética o equilíbrio das riquezas emocionais contraditórias. A imaginação, enquanto centro das reações emocionais mediatizados pela arte, colabora para a emersão da criança, enquanto sujeitos de possibilidades que atuam sobre a e na vida e esta relação leva à reverberação de sentidos para experiências cotidianas, bem como a elaboração de novas combinações psicológicas que contribuem para o desenvolvimento do sujeito em sua pluralidade de aspectos.

A organização de um trabalho pedagógico comprometido com a arte, com a imaginação e a emoção afirmam para a criança que a respeitamos em sua unidade afeto/intelecto e que a educação se compromete com a vida. A presente pesquisa mostra ainda a viabilidade de que as emoções podem e devem impregnar cada ato educativo a fim de mostrarem-se alinhadas com as características da infância e com a concepção de educação enquanto vida e criação.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, R. **Pinóquio às Avessas**. Campinas: Verus Editora/Maurício de Sousa Editora, 2010.
- BARROS, M. de. **Os 10 melhores poemas de Manoel de Barros**. Disponível em: <<https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.
- GIRARDELLO, G. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. In: Fritzen C, Cabral GS. *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Santa Catarina. 1ª ed. Papirus; 2007, p. 39-57.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. Thomson: São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. São Paulo: Alínea, 2017.
- SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte em la infância**. Madri: Akal, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# 8

## **“No tempo em que os bichos ainda falavam”:**

### a fábula como expressão das atividades criadoras infantis

*Fabrício Santos Dias de Abreu*

*Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*

*Patrícia Andréa Osandón Albarrán*

*Daniele Nunes Henrique Silva*



Este trabalho busca discutir a imaginação, conceito basilar na obra de L. S. Vigotski (1896–1934), enfocando as fábulas como uma das atividades criadoras presentes no transcurso do desenvolvimento infantil. Para tanto, embora já bastante difundida por diversos autores, é importante contextualizarmos a origem da perspectiva histórico-cultural, da qual Vigotski é um dos principais expoentes e de que lugar, portanto, nós trataremos sobre a temática em questão.

Ela desponta no início do século XX, na antiga União Soviética, após a Revolução Socialista de 1917. Sob um conturbado contexto político-cultural, o modelo social precisava ser reorganizado a partir das bases comunistas e exigia da ciência uma aplicabilidade concreta para a reconstrução ideológica e material do país e de um novo homem que primasse pelo bem comum, ao contrário de exclusivamente pelos seus próprios interesses. Impulsionado por esse contexto e alinhado aos princípios revolucionários, Vigotski se

apropriada das teorizações de Karl Marx (1818-1883)<sup>1</sup> e também da filosofia de Baruch de Espinosa (1632-1677) para configurar uma nova ciência psicológica capaz de explicar as bases da atividade consciente do homem.

Segundo Del Río e Álvarez (2007), Vigotski, em seus estudos iniciais, discorreu sobre o drama e a arte como princípios básicos de sua teoria. Interessava-o desvelar o papel da arte – e das emoções por ela suscitadas – no funcionamento do psiquismo. Biógrafos apontam que as primeiras reflexões de Vigotski sobre a relação entre cultura, arte e psiquismo já podem ser encontradas no trabalho intitulado *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 2001), de 1916, portanto, antes da Revolução e, posteriormente, em *Psicologia da Arte*, de 1925 (VIGOTSKI, 1999). Assim, desde suas primeiras obras, Vigotski impactou os estudos no campo da Psicologia de sua época, trazendo contribuições essenciais para a compreensão do psiquismo humano que podem auxiliar na compreensão dos problemas contemporâneos, tais como aqueles que envolvem a arte e o desenvolvimento humano.

Nessa linha, compreender a formação de Vigotski como um teórico que inicia seus estudos a partir da arte não é algo fortuito. Del Río e Álvarez (2007) sugerem ainda que a obra vigotskiana apresenta relação direta com a própria vida do teórico. Ou seja, a trajetória de estudos desenvolvida por Vigotski está intimamente imbricada à sua história pessoal. A arte transversaliza todo seu arcabouço teórico, sendo central para se estudar a relação entre a cultura e a consciência. Em síntese, Vigotski afirma que:

[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999, p. 329).

---

<sup>1</sup> Embora não seja o nosso foco realizar uma discussão sobre a arte em si, é curioso destacar que Marx, em sua formação em Direito e Filosofia, tal como Vigotski, também se dedicou aos estudos da literatura e da estética. Ele escreveu alguns textos que se perderam e, devido ao seu engajamento nas questões de ordem política e seu exílio em Paris, Marx abandonou por um tempo as questões sobre a arte, retomando-as nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, de 1844 (FREDERICO, 2009).

Del Río e Álvarez (2007) defendem que Vigotski sentiu a necessidade de aprofundar essas questões na Psicologia. Durante toda sua vida, ele buscou correlacionar a Psicologia ao drama (e vice-versa), propondo “el drama como modelo de organización de la psique” (DEL RÍO ; ÁLVAREZ, 2007, p. 304). Isso porque Vigotski foi diagnosticado muito jovem com tuberculose – uma doença grave, com alta taxa de mortalidade na época, e que ceifou sua vida aos 37 anos de idade. E tal como Hamlet, personagem da tragédia escrita por Willian Shakespeare (1564 - 1616), ele estava ciente das dificuldades e sofrimentos que enfrentaria. Mais do que isso, ele sentia cotidianamente a iminência da finitude da vida e, nessa condição dramática, se impôs a desvelar o psiquismo humano como uma missão existencial e científica (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007). A busca pelo sentido dramático de sua própria vida o exigiu teoricamente a investigar a constituição dramática do psiquismo humano em um processo histórico.

Partindo dessa premissa, Vigotski (2000) estrutura sua teoria segundo o princípio de que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais encarnadas no sujeito, convertidas para dentro, internalizadas, que se tornam funções de personalidade. O autor salienta que as configurações dessa estrutura só “(...) podem ser desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Se, por um lado, em *A tragédia de Hamlet*, Vigotski relaciona o drama no teatro (arte) ao drama na vida (CAPUCCI, 2017), em *Psicologia da Arte*, sua tese de doutorado, ao estudar a estética, ele avança nas questões que versam sobre o problema da crise metodológica na Psicologia, afirmando que o maior desafio dessa área investigativa estava em propor um método objetivo; uma

---

2 Vigotski defende que a dinâmica da personalidade, agregado de relações sociais, se constitui no drama. Esse conceito é introduzido com base nas formulações de Politzer (1975), que estabelece que “o indivíduo é singular porque sua vida é singular e essa vida, por sua vez, só é singular pelo seu conteúdo: sua singularidade não é, pois, qualitativa, é dramática” (p. 68).

psicologia concreta. Ainda nessa obra, o autor se envereda em fazer apuradas análises da vivência estética, de gêneros literários e do teatro e defende que a arte é a “técnica social dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 3) e o “social em nós” (p. 364). Dessa forma, pela vivência com e na arte existe uma relação de *entrega voluntária* da pessoa aos sentimentos suscitados pelas obras, o que o permite experienciar, de forma fidedigna, fortes mobilizações emocionais por meio da imaginação. Assim:

[...] a arte, ao provocar a experiência estética, mobiliza os mais íntimos sentimentos e anseios da alma humana, produzindo seus efeitos em uma dimensão social (CAPUCCI, 2017, p. 107).

Na obra *Psicologia da Arte* (1999), Vigotski resgata a importância da imaginação no desenvolvimento humano, apresentando-a como conceito central para a compreensão da sua teoria e faz isso relacionando-a de forma indissociável às emoções vivenciadas na arte e na vida. Magiolino (2014) explica que na representação artística:

(...) ocorre uma determinada retenção da reação emocional: o sentimento artístico se constitui e se mantém por meio da imaginação, que o reforça, e isso faz com que a expressão dos sentimentos e emoções suscitados, no teatro ou na obra de arte, sejam contidos e, de alguma forma, controlados (p. 51).

Nesse sentido, a unidade entre emoção e imaginação deve ser pensada desde a infância por envolver processos complexos que emergem no sistema funcional psíquico.

### **Imaginação e desenvolvimento infantil<sup>3</sup>**

Silva, Tejerina e Barbato (2010), ao desenvolverem um trabalho sobre a teoria da imaginação como atividade criadora e sua relação com a filosofia estética, afirmam que o tema da imaginação sempre esteve associado às elaborações teóricas sobre a genialidade e a loucura. Esses autores alertam que o campo

---

3 Essa discussão encontra-se aprofundada em Costa (2018).

da atividade criadora não deve partir de uma concepção do dualismo cartesiano – cognição *versus* emoção – como se fez ao longo da história, em que a fantasia era considerada ora devaneio (algo fora da realidade), ora ócio e loucura. Os pesquisadores advertem que tais associações derivam da inexistência no campo da Filosofia e da Psicologia de uma interpretação teórica que elucide a atividade humana como atividade mediada. Em outras palavras, há uma incompreensão das ações humanas relacionadas diretamente aos artefatos simbólicos e materiais imaginados e criados pelos próprios homens, como propôs Vigotski no início do século XX. Moreira (2015) esclarece:

[...] imaginação e as manifestações inventivas são pilares fundamentais para a compreensão dos processos criadores especificamente humanos, portanto, todo sujeito é um ser criador. Longe de ser um ato ocioso da mente, a imaginação é uma necessidade vital, vinculada à criação (p. 39).

Isto é, segundo Vigotski (2009), aquele que cria é sempre produto de seu tempo histórico e do seu meio social; sua criação emerge das necessidades anteriores a ele e se ancora naquelas que se dirigem para além dele. Logo, o homem imagina e cria de acordo com a sua experiência de vida (direta ou indireta), em que cognição e emoção são fatores essenciais para a atividade criadora. O mesmo ocorre com a criança, ela imagina e cria a partir de seu repertório cultural e apresenta ao meio que a circunda o que sente e pensa sobre o real.

Vigotski (2009) elencou quatro leis gerais sobre a relação entre imaginação e realidade, a sociogênese da atividade criadora. Na primeira lei, ele sinalizou que a fantasia emerge a partir dos elementos da realidade e presentes na experiência anterior do sujeito. Conforme elucidamos, a atividade de imaginar não acontece a partir do nada. O autor esclarece que determinadas obras, contos, lendas etc., ainda que possam parecer construções inusitadas e sem conexão alguma com a realidade, nada mais são do que – entre associações e dissociações – uma nova combinação dos elementos retirados da realidade.

A segunda lei baseia-se na experiência histórica e social, em que, a partir do outro, é possível compor novas combinações sobre a realidade. Por exemplo, por meio da narrativa, dos relatos de outrem, o sujeito é capaz de imaginar e criar. Isto é, ele não vive a experiência direta com a realidade, mas, pela experiência alheia, constrói imagens. Tal como Silva (2012) explica, a imaginação provoca uma ampliação da experiência do homem, pois o possibilita imaginar além de suas vivências diretas, permitindo-lhe assimilar experiências que são históricas e sociais (SMOLKA, 2009; VIGOTSKI, 2009).

Existe, assim, uma interdependência entre a imaginação e a experiência. Tanto na primeira lei quanto na segunda, o ato de imaginar centra-se na experiência. No entanto, “se no primeiro caso, a imaginação se apoia na experiência, no segundo, a experiência baseia-se na fantasia” (SILVA, 2012, p. 21).

A terceira lei acontece de dois modos e vincula-se às questões da emoção. Para Vigotski, existe uma relação entre o estado emocional em que a pessoa se encontra e o que ela destaca, seleciona, recorta da realidade para produzir imagens e criar. Isso implica afirmar que o estado de ânimo influencia diretamente aquilo que será imaginado. Assim, as emoções se expressam em imagens:

Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna de nossos sentimentos (...). As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Vigotski ainda acrescentou que a influência dos sentimentos na imaginação denomina-se, na Psicologia, como *lei do signo emocional*. Mas o que isso significa? Smolka (2009) esclarece:

(...) refere-se à convergência ou (con) fusão de imagens distintas pela prevalência de um afeto ou sentimento comum. A emoção ou o sentimento agregam imagens enquanto o estado emocional atua na significação de uma experiência (p. 26).

Nessa linha, o princípio da terceira lei fundamenta-se na ideia de que as impressões que apresentam um signo emocional comum tendem a se juntar por meio do estado de ânimo suscitados, embora não tenham relação explícita entre si.

Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entram em relação (VIGOTSKI, 2009, p. 27).

Para explicar essa combinação de imagens, ele apresentou duas impressões do nosso cotidiano que, *a priori*, não têm nada em comum entre si. Por exemplo, quando associamos a cor azul ao frio, e a cor vermelha ao quente. Fazemos essa relação pois nos baseamos nos estados de ânimo que tanto o azul quanto o frio nos provocam. Segundo Vigotski (2009, p. 28), “a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno”.

Dialeticamente, a imaginação influencia nossos sentimentos. Com base em Ribot (1839-1916), Vigotski denomina esse fenômeno de *lei da realidade dos sentimentos*. Isso ocorre, por exemplo, quando uma criança está deitada em seu quarto à noite e ouve um barulho na sala. Ao ouvir o som, ela começa a imaginar a presença de alguém estranho em sua casa e, a partir desses elementos imaginados, assusta-se e sente medo. A imaginação é responsável por provocar diferentes emoções na pessoa que fantasia. Isto é, “*la actividad de la imaginación está estrechamente ligada al movimiento de nuestros sentimientos*”<sup>4</sup> (VIGOTSKI, 2001, p. 434).

Por fim, segundo Vigotski (2009), a quarta lei refere-se à criação de algo inédito que parece estar fora de uma determinada historicidade previamente determinada: o elemento original. Nesse caso, o fato/objeto/enredo criado não se vincula diretamente a um objeto já existente na cultura. É algo que nos parece completamente novo! Aquilo que, ao se materializar, começa

---

4 “(...) a atividade da imaginação está estreitamente ligada ao movimento dos nossos sentimentos” (Vigotski, 2001, p. 434).

a fazer parte da realidade do mundo e nele influenciar novas práticas culturais. O autor resume:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 29-30).

Vigotski (2003) chama a atenção sobre qual seria, então, a função da imaginação: “a função básica da imaginação (voobrayenie) é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano” (p. 153). Nesse sentido, o autor alertou que a imaginação se direciona a um porvir. Para o autor, do ponto de vista filogenético, a imaginação está implicada indissociavelmente das demais funções psicológicas superiores. Contudo, Cruz (2015) afirma que é necessário compreender a imaginação como uma complexa atividade psíquica dando origem ao que denominamos por sistema psicológico. Nesse ínterim, a imaginação precisa ser entendida como responsável pela emergência do sistema funcional.

Para tan complejas formas de actividad, que superan los límites de los procesos que acostumbramos a llamar funciones, sería correcto utilizar la denominación de sistema psicológico, teniendo en cuenta su complicada estructura funcional. Son características de ese sistema las conexiones y relaciones interfuncionales que predominan dentro de él<sup>5</sup> (Vigotski, 2001, p. 436).

---

5 Para formas tão complexas de atividade, que vão além dos limites dos processos aos quais, costumeiramente, chamamos de funções, seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico, haja vista a sua complicada estrutura funcional. São características desse sistema o predomínio das conexões e relações interfuncionais (VIGOTSKI, 2001, p. 436).

## **Imaginação e autoria nas atividades criadoras infantis: o caso da fábula**

Do ponto de vista ontogenético, dentre as distintas e variadas atividades imaginativas e criadoras na infância, procuramos nesse texto estabelecer a relação entre as fábulas e o universo infantil. Essa escolha se deve porque, apesar do fato de elas não se restringirem a esse público, exercem grande fascínio às crianças. Isso porque misturam, agregam, combinam e recombina-mos elementos do fantástico e do real, de maneira que, quando as crianças podem ouvi-las e interpretá-las de modo mais amplo, elas transitam entre os personagens e o enredo, não necessariamente com a preocupação moral, que é o cerne do texto fabular, como discutiremos adiante.

Histórias sempre nos encantam, sejam elas contadas durante o entardecer no banco da praça, escritas em várias páginas dos livros, cenografadas nas novelas e nos filmes, ou narradas de maneiras diversas em qualquer outro lugar. Algumas vezes descobrimos como elas terminam, em outras, o final nos surpreende. O importante é que ouvir e contar histórias faz parte daquilo que somos. Dentre as histórias que escutamos e contamos existem as fábulas, que perpassam séculos e, mesmo assim, continuam presentes nos mais diversos contextos. Portella (1983) explica que essa é uma forma literária específica, organizada em uma narração breve, cujos personagens são, via de regra, animais que, a partir de uma alegoria, ditam princípios éticos, morais e políticos específicos da época em que foram escritas. As fábulas caracterizam-se por terem uma narrativa breve, leve e de cunho simbólico, de modo que podem ser compreendidas pelas crianças com facilidade. Além da imaginação, as fábulas proporcionam distração, reflexão e diversão (GAGO; VIEIRA, 2006), pois trabalham com a tensão entre o absurdo e a moral.

Nas escolas, geralmente, as fábulas ganham mais vida e são apresentadas às crianças pelas/pelos professoras/professores, muitas vezes, como histórias contadas ou encenadas. *A lebre e a tartaruga*, *A raposa e as uvas*, *O leão e o rato*, *A cigarra e a formiga* são alguns exemplos das fábulas que trabalhamos em

nossas salas de aula e que passam a constituir o patrimônio cultural da criança que, para além de expectadoras, podem também se fazer autoras desse gênero.

Como explicam Gago e Vieira (2006), a fábula é um gênero bastante adequado para as séries iniciais infantis. Seja porque a atividade de contar e pensar o mundo estejam presentes no dia a dia da criança ou porque os contos de fada e as narrativas infantis chamem a atenção das crianças, a fábula torna-se uma atividade interessante para promover a imaginação e a criação na infância.

### **O relato de uma experiência: a raposa e o peru**

Trataremos agora de analisar uma situação psicopedagógica vivenciada por uma criança na leitura de uma fábula no setting clínico. Helena tem 06 anos e é apresentada à fábula A Raposa e a Cegonha (FÁBULAS DE ESOPHO, 2015, p. 125-148). A psicopedagoga narra:

*“A raposa era a melhor amiga da cegonha.*

*[...]*

*A raposa adorava pregar peças em seus amigos, eles gostando ou não.*

*Um dia, a raposa imaginou um novo truque. O truque era uma peça que ela poderia pregar durante o jantar.*

*A raposa escreveu um convite bem bonito e o entregou à cegonha.*

*Durante toda a tarde, a raposa preparou a sopa.*

*Um delicioso aroma flutuava pelo bosque.*

*Quando a cegonha chegou, a raposa, fazendo-se de gentil, serviu a sopa em pratos.*

*Eram, porém, pratos grandes e rasos, a pobre cegonha só pode ficar olhando faminta.*

*Coitada da cegonha!*

*Ela bicou e remexeu, mas não tinha como encaixar seu bico no prato. Por mais que tentasse, não conseguia engolir uma gota sequer.*

*A raposa sorriu e tomou sua sopa até a última gota.*

*A cegonha fez uma cara feia. “Está na hora de ensinar uma lição à raposa”, ela pensou.*

*No dia seguinte, foi a cegonha quem convidou a amiga para jantar.*

*Mais uma vez, o aroma de sopa quentinha encheu o ar. A raposa mal podia esperar pela hora do jantar.*

*A raposa observava avidamente enquanto a cegonha encheu os frascos...*

*Frascos, altos e bem finos.*

*Pobre raposa! Ela apertou e espremeu o focinho, mas não conseguiu fazê-lo caber no frasco.*

*Por mais que tentasse, não engolia uma gota sequer. A cegonha sorriu e deu uns goles na sopa.*

*Enquanto a raposa cruzou os braços, bufando. – Esse é um truque sujo! – ela rosnou.*

*- Você me enganou primeiro – a cegonha ressaltou calmamente.*

*A raposa reconheceu seu erro e aprendeu sua lição.*

*- Sinto muito – disse ela – não pregarei mais peças!*

*Trate os outros como você gostaria de ser tratado.*

[...]

*Após a leitura, Helena decide elaborar a sua própria fábula. Ela escreve:*

*“Num rio, uma raposa bebia água quando o peru apareceu. Eles conversaram e tiveram a ideia de o peru ir almoçar na casa da raposa.*

*Quando o peru chegou à casa da raposa, o prato era muito largo para o bico dele. Então deu sua comida para a raposa comer.*

*Ele teve a ideia de fazer a mesma coisa com a raposa.*

*No dia seguinte, eles estavam bebendo água, quando o peru convidou a raposa para almoçar na casa dele.*

*Quando a raposa chegou à casa do peru, a jarra era muito longa e a raposa teve que dar sua comida para o peru comer. Então, a raposa foi para sua casa comer e o peru comeu mais”.*

**Imagem 01** - Desenho feito por Helena para ilustrar seu texto



Em sua fábula, a ideia de Helena é da realização de um almoço coletivo. Ao se encontrarem no rio, a Raposa e o Peru têm a ideia! Logo que o Peru vai até a casa da Raposa para almoçar e não consegue comer, ele dá a comida para a colega. Nessa linha, o Peru convida a Raposa para almoçar, quando eles se encontram novamente no rio. Helena imagina e cria um cenário! Existe um ponto de encontro entre os dois personagens que precede ambos os almoços. Ao chegar à casa do Peru e não conseguir comer – pois a comida estava dentro de um jarro, a Raposa se vê em uma situação na qual a única saída é dar a sua comida para o amigo. Em seguida, ela vai para a casa comer. Assim, naquele momento, o Peru sai ganhando; ele “*comeu mais!*” – afirma Helena na narrativa.

Percebe-se que a produção de Helena é efetivamente uma fábula pois, conforme sintetiza Portella (1983), o texto deve ser composto por uma narrativa sintética e que ao fim transmita uma lição moralmente localizada naquela cultura, não necessariamente, àquela esperada pelo adulto. Nesse caso, Helena demonstra que o Peru “*comeu mais*”, saindo-se melhor no fim da história. Há, portanto, uma contradição latente no enredo criado, por mais que os animais estivessem sendo cordiais um com o outro, situação impossível na cadeira predatória, o ato gentil de oferecer uma refeição ao amigo é impedida, de forma proposital, pela escolha do utensílio utilizado para servir. Sobre isso, explica Vigotski (1999): “o fato de que os mais contraditórios

elementos servem de base à fábula – é o que constitui a verdadeira natureza da fábula” (p. 130).

### **Algumas considerações teóricas sobre as fábulas**

Vigotski (1999) apresenta uma importante discussão sobre as fábulas, explicando, antes de qualquer coisa, a importância de elas serem contextualizadas a partir de uma ambiência histórica. Inicialmente, a fábula caracteriza-se como um recurso teórico, uma comparação. Em um segundo momento, torna-se um dos melhores caminhos para tratar de aspectos morais de uma determinada cultura. Por fim, deixa de ser atributo da oratória e transforma-se para o campo da poesia.

Assim, a fábula transita entre dois gêneros literários: prosa e poesia. A princípio, devido ao seu pertencimento ao campo da filosofia, ela se aproximava da prosa como estrutura linguística a ser escrita. Esopo (620 a.C – 564 a.C), que viveu há mais de 2500 anos atrás na Grécia, é um grande exemplo de fabulista em prosa. Segundo Vigotski (1999), é La Fontaine (1621-1695) que transforma a fábula em um brinqueado poético. Depois dessa mudança, a fábula é entendida como uma brincadeira de criança e típica do universo infantil. Na Rússia, Krylov é o fabulista em poesia mais premiado e reconhecido mundialmente. Mesmo antes de escrever suas próprias fábulas, Krylov traduziu muitas daquelas criadas por La Fontaine, sendo bastante influenciado por ele (BELINKY, 2012).

No Brasil, segundo Souza (2007), embora as fábulas já circulassem no país, Monteiro Lobato – bastante influenciado pelas fábulas em prosa de Esopo – é o responsável por torná-las atraentes para o universo infantil. O autor escreve de maneira coloquial, acrescentando traços da oralidade e da cultura brasileira em suas fábulas. Além disso, Lobato modifica sua estrutura, pois as fábulas tornam-se um espaço para a manifestação dos personagens do famoso Sítio do Pica-Pau Amarelo. Apesar de didática em sua essência, Lobato propõe a moral relativizada das fábulas contadas, analisando-as sob o ponto de vista das crianças.

Mas, afinal, qual é a característica das fábulas?

Para elencarmos algumas especificidades que compõem a fábula, usaremos alguns exemplos... Você já reparou que, na maioria delas, os personagens são animais? Além deles, comumente, existem fábulas em que as plantas e os seres inanimados compõem a história. Nas fábulas, lobos falam, pássaros sorriem, águias se dizem rainhas e macacos usam óculos. Sobre isso, Vigotski (1999, p. 124) explica:

[...] essa causa consiste em que cada animal representa antecipadamente certo modo de ação, de comportamento, é antes de tudo uma personagem não por força desse ou daquele caráter, mas por força das características gerais da sua vida.

Vejamos na fábula em poesia de Krylov, traduzida por Belinky (2012), como o Papagaio e a Borboleta revelam sentimentos de nosso cotidiano.

*“O papagaio e a borboleta*

*Um papagaio, pipa de papel,*

*Subindo até as nuvens percebeu*

*No vale, lá embaixo,*

*Uma borboletinha; e gritou-lhe então:*

*- Mal posso te enxergar daqui, creias ou não!*

*Eu acho que tu me invejas por voar alto assim!*

*- Invejo-te, eu? Eu não!*

*E tu não tens razão*

*De te vangloriares: voas alto assim*

*Estás distante da felicidade.*

*Já quanto a mim,*

*É bem verdade*

*Que eu voo baixo, mas voo em liberdade:*

*Esvoaço e adejo*

*Onde eu desejo*

*Nem como tu, tal qual um bobalhão,*

*Me gabo sem razão!” (s.p.)*

Tal como em *O papagaio e a Borboleta*, toda fábula consolida um conceito moral. Se não houver, sem dúvida, não é uma fábula. Como diria Vigotski (1999, p. 132), a moral é “a alma da fábula”. Pensemos na famosa *A Cigarra e a Formiga*. A moral da história está centrada no trabalho braçal (como se cantar não fosse trabalho), na acumulação, na seriedade e no foco para o sustento. Toda a estrutura narrativa nos leva a concluir que a música (a arte, mais especificadamente) não é algo que deve ser valorizado, pois é uma atividade que envolve somente o prazer. O que importa, aqui, é trabalhar como as formigas e ser precavido com a chegada do inverno.

O fato é que toda fábula quer ensinar algo, passar um modo de comportamento considerado adequado para determinada cultura. Entretanto, Vigotski (2003) problematiza essa questão, enfatizando que nem sempre nossas crianças concordam com a moral a ser ensinada. Dito de outro modo, nem sempre o personagem que deveria se destacar, se sobressai a partir da perspectiva da criança. No caso de *A Cigarra e a Formiga*, são muitas as crianças que preferem o canto e a leveza da cigarra. Diz Vigotski:

[...] as crianças acham a moral da formiga muito seca e sem atrativo, e toda a sua simpatia ficou com a cigarra, que passou pelo mesmo verão de forma graciosa e alegre, e não com a formiga, que elas acham repugnante e prosaica (p. 149).

Relembremos a fábula de Esopo:

*Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente, aparece uma cigarra:*

*– Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida! As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:*

*– Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?*

*Falou a cigarra:*

*– Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando!*

*Falaram as formigas:*

– Bom... *Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?*

*E voltaram para o trabalho dando risadas (AS FÁBULAS DE ESOPHO, 2009<sup>6</sup>).*

Vigotski analisa essa fábula e chama a atenção para a ambiguidade presente na ideia de dançar. O uso dessa palavra é proposital, colocada no ápice da narrativa e gera no leitor uma tensão, denotando dois planos completamente distintos. Por um lado, o bailar se atrela ao estilo de vida da cigarra, marcado pela arte e pelo lazer, por outro, se atrela ao sentido de morte ou dar-se mal. Vigotski (1999, p. 151) sintetiza: “esses dois planos de sentimentos, reunidos com força genial em uma palavra [...] constitui a verdadeira essência da fábula”.

Conforme vimos, Monteiro Lobato relativizou a moral dada às fábulas. Em sua versão, a cigarra deixa de ser vista como a preguiçosa e seu canto ganha notoriedade e seu fim é totalmente redimensionado:

*Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chinar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.*

*Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...*

*Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.*

– *Que quer?* – *perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.*

– *Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...*

*A formiga olhou-a de alto a baixo.*

– *E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?*

---

6 Disponível em: <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/cigarra-e-formiga.html>.

*A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:*

*– Eu cantava, bem sabe...*

*– Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?*

*– Isso mesmo, era eu...*

*– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.*

*A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol” (LOBATO, 2013<sup>7</sup>).*

No novo final da fábula da cigarra e a formiga proposto por Monteiro Lobato, a formiga entende que o trabalho da cigarra é tão importante quanto o desempenhado por ela nos dias de sol. Afinal de contas, foi a cigarra, com sua "cantoria", aquela responsável por proporcionar um dia a dia que "distraía e aliviava" o trabalho braçal das formigas. Vemos aqui que a arte conquista o espaço da arte enquanto um trabalho que é tão trabalho quanto o realizado pelas formigas.

### **Considerações finais**

Diante do que discutimos, pensar a fábula na escola não é algo fácil e nem deve ser visto de forma ordinária como, por exemplo, executá-la como uma atividade para passar o tempo das crianças ou para inculcar regras morais. Reduzir a fábula a ensinar algo como correto para as crianças nem sempre é a melhor alternativa para trabalharmos com esse gênero literário.

Ocorre que a experiência estética, também proporcionada pelas fábulas, deve levar em conta principalmente a perspectiva das crianças. Afinal,

---

7 Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/a-cigarra-e-a-formiga-boa-fabula-de-monteiro-lobato>.

sobre o que e como elas interpretam o vivido? O que imaginam e quais elementos utilizam em seus processos criadores?

O que observamos é que, por meio da fábula:

a) a criança incorpora papéis sobre o comportamento dos personagens;  
b) defende personagens contraditórios – o anti-herói, por exemplo. Ela comumente ri daquele que se considera como a que trabalha menos – como no caso da Cigarra;

c) reiventa o final;

d) transita entre questões morais de forma subversiva e inesperada.

O fato é que a fábula é um gênero fundamental para ser apresentado de forma cuidadosa às crianças, pois ela emerge do sensível e forja possibilidades de as crianças experimentarem a concretude da vida guiadas (também) pela imaginação.

Certa vez, disse o poeta:

*No descomeço era o verbo.*

*Só depois é que veio o delírio do verbo.*

*O delírio do verbo estava no começo, lá onde*

*a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.*

*A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.*

*Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
delira*

*E pois.*

*Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer*

*Nascimentos*

*O verbo tem que pegar delírio (Manoel de Barros).*

## **Referências Bibliográficas**

BELINKY, T. **Fábulas Russas de Krylov**. Barueri, São Paulo: Amarilys, 2012. 2 v.

AS FÁBULAS DE ESOPHO. **A cigarra e a formiga**. 2009

- CAPUCCI, R. R. **Perejivanie**: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte. 2017, 147 f., Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- COSTA, M. T. M. S. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa-visão**. 2018, 225 f., Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. **Estudios de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 303-332, nov. 2007.
- ESOPO. **Fábulas Completas**. Tradução de Maria Celeste Consolin Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- FREDERICO, C. **O jovem Marx**. 1843-1844 as origens da ontologia do ser social. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 1º v.
- GAGO, P.; VIEIRA, L. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 1, p. 45-62, 2006.
- LOBATO, M. **A cigarra e a formiga boa** – fábula de Monteiro Lobato. Conto Brasileiro - Contos, crônicas e poesias de autores brasileiros. 2013.
- MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 48-59, 2014.
- MOREIRA, A. U. **“Brincante é um estado de graça”**: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- POLITZER, G. **Críticas dos fundamentos da Psicologia I**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- PORTELLA, O. O. **A fábula**. Letras, Curitiba, v. 32, 1983, p. 119-138.
- SILVA, D. N. H.+. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012. Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil.
- SILVA, D. N. H., CASTRO-TEJERINA, J.; BARBATO, S. La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la

actividad y la mediación estética. **Estudios de Psicología** (Ed. impresa), v. 31, n. 3, p. 253-277, 2010.

SMOLKA, A. L. B. (2009). Comentários ao longo da obra. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática. p. 7-10.

SOUZA, L. Relações interfabulares: “A Cigarra e as Formigas” de Monteiro Lobato. In: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2009, p. 592-600.

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

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho de 2000.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid: Machado Libros. 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009

# 9

## Quem tem medo do lobo mau?

### Educação estética na primeira infância

*Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda*



Este artigo é um convite ao diálogo sobre a educação estética na educação da primeira infância à luz da teoria histórico-social, por isso, entabula diálogo com teóricos clássicos, como Vigotski<sup>1</sup> e Lukács, e com autores contemporâneos, como Arce e Baldan. A ideia de educação estética remonta à Grécia antiga, sobretudo com o pensamento de Platão. Entendemos que a arte não é um dom, mas uma constituição social, que se dá no curso da história da humanidade, imprimindo as marcas dos tempos, dos lugares e dos costumes. E que, por meio da arte, enquanto fruição e também produção, educamos os sentidos, apropriamo-nos e ampliamos o patrimônio cultural da humanidade e nos humanizamos.

#### **Iniciando o diálogo**

Pensar sobre educação estética na educação da primeira infância à luz da teoria histórico-cultural significa refletir sobre o processo de humanização.

---

<sup>1</sup> Vigotski é um autor russo, fundador da teoria histórico-cultural, cujo nome em português é grafado de modos diversos, a depender dos tradutores: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky ou Vygotski. Assim, nesta pesquisa usaremos preferencialmente a primeira forma, mas utilizaremos as demais quando as obras de apoio o exigirem. Nossa escolha se baseia na explicação de Prestes (2012, p. 101), segundo a qual “há uma forma portuguesa de transliteração dos nomes russos. Por isso, o nome do autor deve ser grafado em português como Lev Semionovitch Vigotski”.

Para essa teoria, as crianças humanas são aquelas que nascem mais desprotegidas, com seu desenvolvimento ainda em aberto, necessitando que adultos delas se ocupem e lhes confirmem as marcas da humanidade. Isto é, que adultos se dediquem ao cuidado das necessidades mais básicas dos bebês, como alimentação, higienização, sono e locomoção. Cabe, pois, discorrer sobre a primeira infância e sua educação de forma ampla, a fim de delinear os contornos da educação estética nessa etapa da Educação Básica.

É importante iniciar o diálogo com a ideia de que, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento não se dá de forma linear, mas em saltos e que não é um processo puramente biológico, cuja sucessão dos dias, meses e anos são, por si, responsáveis pelas mudanças. Para essa teoria, o desenvolvimento se dá por meio do surgimento de novas formações, não do amadurecimento biológico, e, mais importante, que a sucessão cronológica, é a atividade guia<sup>2</sup> do desenvolvimento das crianças. Esse desenvolvimento se dá em dois planos, o natural e o cultural. Portanto, não nega a importância do biológico, mas defende os saltos dialéticos e revolucionários para que se passe de um tipo de desenvolvimento a outro (VYGOTSKI, 2012).

Elkonin (1987) oferece contribuições acerca do desenvolvimento infantil com o que ele intitula periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Esse esquema tem como base a ideia de que cada período possui uma atividade guia. De acordo com a periodização do desenvolvimento infantil, no primeiro ano após o nascimento o bebê tem como atividade guia a comunicação emocional com os adultos que dele se ocupam. Desde os primeiros dias, o bebê interage com as pessoas adultas, mas de uma forma própria, uma vez que ainda não há linguagem oral envolvida. Vygotski (2012) indica que esse período é marcado por uma máxima contradição: é, ao mesmo tempo, quando se dá a máxima socialização e a mínima comunicação, no

---

<sup>2</sup> Também chamada de atividade principal, orientadora ou dominante, ou seja, aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (LEONTIEV, 2014, p. 65).

sentido de que o bebê necessita do outro para manter-se vivo, mas ainda não fala, não verbaliza suas necessidades, interesses, gostos ou desgostos.

Um segundo período, de acordo com essa teoria, é a atividade objetal manipulatória. Segundo Luria (1987, p. 21), atividade objetal “significa a ação prática com os objetos, tanto no plano externo – manejo de objetos reais – como no plano interno – manejo dos objetos em forma mental ou representativa”. Diz respeito à capacidade de manipular objetos, que se torna a atividade guia do desenvolvimento das crianças bem pequenas, e também essa ação necessita da participação de pessoa adulta, que lhes apresenta os objetos, sua manipulação e função. Portanto, a atividade principal não é mais a comunicação emocional direta, mas a colaboração prática, por meio da qual a criança bem pequena assimila os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos.

No período seguinte, a atividade principal que guiará o desenvolvimento da criança pequena será a brincadeira de faz de conta. Se antes os objetos eram percebidos na sua funcionalidade real: a cadeira para sentar, a banheira para banhar-se, agora a imaginação amplia as possibilidades e a cadeira pode “virar” um trem ou ônibus, a banheira pode “virar” um navio de piratas. A importância da brincadeira para a formação da personalidade e o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas é incontestável. Por meio dessa atividade, a criança assume o papel do adulto, de suas funções sócio-laborais, transfere o significado de um objeto a outro, revive e (re)elabora as relações entre as pessoas.

Dessa forma, é nas relações que as crianças aprendem sobre os processos humanos e desenvolvem as funções psíquicas superiores, aquilo que nos diferencia dos animais e nos faz eminentemente humanos. Nas interações, as crianças são apresentadas à forma de vida da sociedade na qual estão inseridas e da qual fazem parte. Aprendem a se pôr de pé, a andar como humanas, a alimentar-se com o auxílio de instrumentos, a ouvir e a falar e tudo o mais que caracteriza a vida humana. É salutar o alerta de que não se trata

de adestramento, mas de educação, daí a grande importância do processo educativo na constituição da pessoa humana.

### **A educação da primeira infância**

Precisamente porque as crianças não nascem prontas, mas precisam se constituir como tais, é que a educação é tão necessária. A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) afirma no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, portanto, uma ação colaborativa e complementar entre família e instituição de educação coletiva. O artigo 208 menciona a obrigatoriedade da oferta, ideia ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nos artigos 2º e 4º, identificando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Aprovada em junho de 2014, a Lei n. 13.005, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), aponta como metas a universalização da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos até 2016, e a ampliação da oferta de matrícula em creches de forma a atender a, pelo menos, cinquenta por cento das crianças de até três anos ao final de 2024. Isso porque em novembro de 2009 a Emenda Constitucional n. 59 antecipou a obrigatoriedade e gratuidade de oferta da Educação Básica a partir dos quatro e não mais dos seis anos de idade.

A Educação Infantil no Brasil encontra-se ainda em uma busca de identidade. Por um lado, constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, por outro, não se admite escolarizadora. O que isso significa? Em linhas gerais, que a educação da primeira infância em instituição coletiva não mais se contenta com processos assistencialistas, mas percebe-se, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), como oferta de atendimento à primeira infância em ações indissociáveis de cuidado e educação. Não se trata, pois, de apenas cuidar das necessidades de sono, alimentação, higiene e segurança das crianças, mas de educar, possibilitar um conjunto de práticas articuladoras das experiências e saberes

das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, buscando a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos e onze meses de idade.

Para além do assistencialismo, durante décadas, a Educação Infantil apoiou-se em modelos diversos, como o higienista e o recreacionista. Atualmente, luta para se configurar como espaço/tempo de cuidar e educar sem se vincular às características e práticas da escola. Assim, não pretende se identificar como pré-escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) apresentam a concepção de criança como:

[...]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.

Portanto, um sujeito que tem o direito de aprender e se desenvolver com vistas às suas necessidades e interesses no hoje, não em vistas do amanhã, do ingresso no Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017, referenda essas ideias, apontando como objetivo da Educação Infantil ampliar o universo de experiências e conhecimentos das crianças, “diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 34). Esse documento reafirma também como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as brincadeiras e as interações, ações que caracterizam o cotidiano da infância. Por meio das interações e brincadeiras, “é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução dos conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 35).

Portanto, apresenta o processo de educação em instituições coletivas como complementar àquele ocorrido nas famílias. Processo com vistas à formação integral das crianças, por meio de práticas pedagógicas ofertadas

com intencionalidade e não de maneira improvisada, no sentido de disponibilizar às crianças, de maneira lúdica, acesso aos conhecimentos produzidos pelos seres humanos no curso da história.

É oportuno, ainda, salientar que esse documento apresenta a organização das crianças em faixas etárias: bebês, de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas, de quatro a cinco anos e onze meses. Essa organização é significativa, uma vez que possibilita o entendimento dessa periodização de acordo com as atividades que guiam o desenvolvimento infantil e não enfatiza o caráter preparatório para vivências posteriores, como a divisão entre creche e pré-escola. Neste artigo, vamos utilizar essa organização, embora, algumas vezes, ela seja reduzida, por questões puramente práticas, aos bebês e crianças pequenas (aludindo ao mesmo tempo às crianças bem pequenas e às crianças pequenas).

### **Educação estética**

No processo da constituição da humanidade, a arte desenvolve um papel indelével, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Ao longo da história da humanidade, as pessoas foram deixando suas marcas por meio da arte. Essa produção faz parte do patrimônio da humanidade e compete às gerações comunicarem aos novos membros, que dela se apropriam e criam outras. Nesse sentido, Lukács (1966) afirma que a arte não existiu desde sempre, mas se desenvolveu no decorrer de milênios, em um processo histórico.

A arte, para Lukács (1966), tem importante papel social, no sentido de causar emoções, provocando nos sujeitos um sentimento libertário, emancipatório, despertando a autoconsciência das individualidades. O artista é, portanto, alguém capaz de perceber a realidade em sua objetividade e capturá-la com sua emoção e técnica, apresentando aos seres humanos as questões da humanidade, convidando-os à transformação. Ainda, como diria Smolka em comentário à obra de Vigotski (2009, p. 34), “Vigotski mostra

como a obra de arte mobiliza emoções contraditórias e produz um efeito estético na superação das contradições”.

Como propiciar a educação estética, a educação dos sentidos à primeira infância? Conforme a defesa de Vigotski (2001), não se trata apenas da apreciação do belo ou de desfrutar sentimento de prazer ao fruir uma obra de arte, como a pintura, escultura, dança, música, teatro, literatura, cinema, mas, a partir da contemplação, dialogar com as questões da humanidade, pensar sobre, impulsionar-se à transformação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) sugerem que as propostas pedagógicas respeitem a três princípios: éticos, políticos e estéticos. Estes se referem à educação para a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Segundo Arce e Baldan (2012, p. 189):

[...] a apropriação da cultura constitui o processo de humanização, no qual o indivíduo apreende o que é ‘ser homem’ na sociedade em que nasceu; marcando assim o seu nascimento social.

A educação sistematizada, organizada e intencionalmente compartilhada desempenha um papel importante nesse processo de apropriação e, conseqüentemente, humanização.

Algumas vivências corriqueiras na Educação Infantil chamam a atenção, como, por exemplo, a ornamentação das salas. Costumeiramente, as professoras decoram as salas previamente, antes mesmo do ingresso das crianças, com motivos considerados infantis, como personagens de gibis, de desenhos animados ou quaisquer outros que tenham apelo ao mundo das crianças. Todavia, cabem algumas perguntas: que sentido tem essa decoração? A qual papel ela se deve? Em lugar de os adultos escolherem, não seria mais interessante perguntar e produzir com as crianças algo que lhes seja significativo? Às crianças agradam apenas os “motivos/personagens/ temas” infantis? Interessa às crianças conhecer as importantes obras representativas da arte ao longo da história da humanidade, como as de Leonardo da

Vinci, Michelangelo, Picasso, Tarsila do Amaral e tantos outros? Essas obras importantes são objeto de estudo e, portanto, de decoração das salas de atividades nas instituições de Educação Infantil?

Cabe reflexão também sobre as atividades gráficas propostas na primeira etapa da Educação Básica. É comum que os portfólios das atividades produzidas pelas crianças sejam ricos de números e letras do alfabeto preenchidas por bolinhas de papel crepom, quadradinhos de E.V.A. (placas emborrachadas), tinta guache, cola colorida, barbante, algodão, entre outros. Aparentemente, a riqueza de materiais está para além da diversidade da atividade proposta.

Em lugar da preocupação com a identificação, nomeação e reprodução de números e letras, que ocupam grande espaço nas práticas educativas, nesse período as crianças se enriquecem mais com o conhecimento de mundo, a experimentação e expressão de linguagens diversas e, graficamente, o desenho cumpre melhor esse papel do que o registro de números e letras. De acordo com Vigotski (2009), o desenho é a criação típica da primeira infância. Mas não aquela bula a qual tantas vezes as crianças são submetidas, como, por exemplo, os desenhos padronizados, que impossibilitam o uso da imaginação e da criatividade por parte das crianças.

Assim, em lugar de propor desenhos que sigam padrões para que as crianças apenas façam o colorido ou aqueles famosos de tinta nas mãos, pés, dedos, que ficam todos iguais, como uma produção em série, deve-se permitir que as crianças criem de acordo com sua imaginação. Além disso, que eles criem a partir da atividade de observação, apreciação e crítica da realidade observada, e compreendam que desenhar a partir da observação não isenta a imaginação nem a liberdade de que o artista pode lançar mão na execução de sua obra.

Nesse trabalho de apresentação do patrimônio cultural às crianças, a intencionalidade é um elemento central, que possibilita a seleção de boas obras. Se o papel da educação é favorecer a passagem dos conhecimentos do cotidiano aos saberes produzidos e sistematizados ao longo da história da

humanidade, convém apresentar às crianças o que de melhor temos produzido. Dessa forma, não é qualquer canção nem qualquer história que serve. Há uma gama imensa de possibilidades, então a escolha aleatória pode se mostrar inadequada.

Na sociedade de consumo em que vivemos, as produções são apresentadas como mercadoria, e, muitas vezes, de qualidade questionável. Há personagens criados com o propósito primeiro de vender, sejam brinquedos, cds, vídeos, roupas, calçados ou o que mais for possível, e gravam canções direcionadas ao público infantil. O problema, além do incentivo ao consumo indiscriminado e desenfreado, é que desrespeitam as crianças ao desconfiar de seu gosto estético – e vale aqui lembrar que, para Lukács (1966), nem tudo que se apresenta como arte o é. Este autor evoca a ideia da obra de arte autêntica como aquela que, além de apresentar ritmo, proporção e simetria, eleva o humano e o instiga à transformação.

Não se trata, assim como quando tratamos da decoração das salas, de apresentar apenas obras pensadas para crianças, mas que a escolha destas se faça de maneira criteriosa, entre grupos que apresentam cuidado na letra, ritmo, melodia e harmonia. As crianças têm direito de conhecer também o repertório musical que não foi pensado para elas, mas, por dizer respeito às questões humanas, interessa também a elas, assim, Elis Regina, Adriana Calcanhoto, Pato Fu, Chico Buarque, Milton Nascimento, isso para citar apenas alguns, os quais também podem ser apresentados às crianças.

E não se trata apenas de apresentar para que as crianças fruam, experimentando as diversas sensações provocadas: alegria, medo, susto, tristeza, saudades, entre outras, mas possibilitar que façam paródias e composições ao seu modo, colaborativamente. Para Vigotski (2001), a experiência estética não deve se resumir às sensações, mas também à técnica, dessa forma, os bebês e crianças têm direito ao conhecimento introdutório das técnicas e, por meio da ludicidade, fazer suas primeiras incursões nesse campo.

Outro aspecto digno de nota é a literatura infantil. Os bebês e crianças pequenas têm direito ao acesso à boa literatura. O mercado está cheio de

mercadoria disfarçada de literatura; livros com contos clássicos resumidos e mitigados; histórias mal construídas que subestimam a inteligência infantil. Então, o trabalho de seleção precisa ser criterioso, respeitoso e diversificado: contos, crônicas, fábulas, lendas, piadas, poesias, trava-línguas, entre outros.

Importante que se diga que na Educação Infantil a experiência com a literatura se dá com o objetivo de que as crianças conheçam os diversos gêneros e se encantem, se emocionem, se assustem, se admirem, se entristeçam, vivenciem diferentes emoções e aprendam sobre elas com o apoio da literatura, sem o compromisso de registrar as histórias, os personagens, as emoções ou qualquer aspecto. Vigotski (2001) critica o uso da literatura, como da fábula por excelência, para fins de ensinamento moral, bem como para experiência exclusivamente de sensações prazerosas. Para esse autor, não só a literatura, mas a arte em geral deve proporcionar experiência com as diversas emoções, estreitar as relações do indivíduo com o coletivo dos seres humanos, em um processo de humanização contínuo e, sobretudo, produzir pensamento crítico e necessidade de transformar a realidade.

O cinema, considerado a sétima arte, atrai as crianças naquilo que chamamos animação. Tampouco a experiência com essa arte deve se fazer aleatoriamente. Assim como as demais vivências, se faz necessário o ato seletivo, criterioso, intencional. Por vezes, às crianças são apresentados filmes com o intuito exclusivo de descanso dos adultos. Todavia, especialmente na Educação Infantil, deve prevalecer a ideia de que, por meio da vivência estética, as crianças conhecerão o que de melhor foi produzido, de modo que a escolha considere os interesses e o tempo de concentração das crianças, bem como o conteúdo e qualidade dos filmes. Também essa linguagem se presta à fruição, vivência das diversas emoções, exercício da criticidade, conhecimento de mundo e apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Finalmente, cabe abordar o tema do teatro, sobre o qual Vigotski (2009) discorre em seu livro *Imaginação e Criação na Infância*, defendendo que na infância o teatro deve ser realizado não apenas para as crianças, mas com as

crianças, ou seja, elas precisam encenar e também criar, então, mais importante que determinar o que as crianças encenarão, é permitir que elas exercitem a imaginação, a fantasia, a criação.

Esse autor esclarece acerca da imaginação. Costumeiramente, pensamos que as crianças têm uma imaginação mais rica que os adultos, mas isso é um equívoco, pois, para ele, não se cria do nada, “a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 21). Dessa forma, tendo o adulto vivido mais, mais material dispõe para imaginar. As crianças acreditam na sua imaginação, enquanto os adultos já sofreram críticas e autocríticas que foram produzindo o medo de errar, de parecer ridículo e, assim, já não confiam na sua capacidade imaginativa e criadora. Daí a necessidade de, no trabalho educativo, incentivar as crianças a seguirem acreditando em sua ação criadora e ofertar-lhes situações ricas, pois, quanto mais a criança vê, ouve e vivencia, mais elementos tem para criar.

### **Concluindo nosso diálogo**

Finalizando nosso diálogo, lembramos que o papel da Educação Infantil é primordialmente introduzir os bebês e crianças pequenas nas práticas sociais, assim sendo, urge proporcionar-lhes experiências diversas, como visitas a museus, teatros, cinemas e bibliotecas; é na vivência dessas situações que se aprende a valorizar, respeitar e apropriar-se, tomar como seu o patrimônio cultural da humanidade.

Costumeiramente, ao se falar em cultura, pensa-se na chamada erudita, porém, cabe aqui o lembrete de que, para a teoria histórico-cultural, cultura é entendida como tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos. Portanto, a arte, o artesanato, as tradições e costumes dos povos, a peculiaridade das brincadeiras de cada lugar e época e as particularidades alimentares (alimentos e instrumentos usados) fazem parte do patrimônio cultural da humanidade.

Além disso, como mencionamos anteriormente, a imaginação e a fantasia, tão importantes no desenvolvimento infantil (cuja atividade que conduz o desenvolvimento é a brincadeira de faz de conta), são alimentadas pela realidade. Assim, uma realidade rica favorece a ampliação dessas faculdades.

Estamos também de acordo com Vigotski (2009) sobre a educação dos sentidos, pois emoções provocadas pelas imagens artísticas são vivenciadas verdadeiramente. Daí que as crianças pequenas gostem tanto de canções, histórias ou vídeos que lhes assustem, pois aprendem a dominar o medo em situações de segurança. Sabem que o elemento causador do medo é fictício, embora a emoção seja real.

A esse respeito, observamos crianças interagindo com a literatura infantil por meio de um livro estilo pop-up em que uma face de lobo “pulava” das páginas. As crianças, ao mesmo tempo em que se assustavam com essa cena, ansiavam por revivê-la. Exatamente porque o medo era real, mas a situação era fictícia. Dessa forma, a literatura proporcionava a elas a experimentação segura e a consequente elaboração desse sentimento.

Por fim, esse autor alerta que nada de grandioso na vida é feito sem um grande sentimento e que é necessário que as crianças desenvolvam forte interesse pela vida à sua volta. Isso se faz com o acesso àquilo que há de grandioso no patrimônio cultural da humanidade; que seja nossa tarefa oportunizar aos pequenos esse acesso.

Concluimos este nosso diálogo, portanto, convidando aos profissionais da Educação Infantil para que se aventurem e percam o medo do lobo mau e se aventurem pelos caminhos da arte, nas suas diversas expressões, no cotidiano com os bebês e as crianças. Quando assumimos que não compete a essa primeira etapa da Educação Básica alfabetizar, por vezes surge a pergunta: o que fazem, então, os professores? Fica nosso convite: que tal fazer arte com as crianças?

## Referências Bibliográficas

- ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 187-203.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024)**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: V., L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.
- LUKÁCS, G. **Estética – I – La peculiaridade de lo estetico**. Barcelona: Grijalbo, 1966.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Antonio Machado, 2012.



# 10

## **Sob as lentes das crianças:**

### a fotografia como registro emocional da rotina pedagógica na educação infantil

*Andreia dos Santos Gomes Vieira*



"Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós." (Manoel de Barros, 2006, p. 43).

A singeleza das palavras de Manoel de Barros (2006) provoca e faz um convite à reflexão acerca das particularidades da experiência, daquilo que nos toca. Peculiaridades que envolvem o contexto da Educação Infantil, suas especificidades como primeira etapa da Educação Básica e, fundamentalmente, as singularidades das crianças e das suas infâncias.

Suscitados pelas palavras do autor, por meio de seu olhar respeitoso quanto às singularidades e a partir da perspectiva histórico-cultural, este artigo tem como objetivo evidenciar a expressão da emocionalidade de crianças em experiência com a produção de fotografias durante a rotina pedagógica da sala de referência, tendo como norte a arte e a experiência estética.

Trata-se do relato da experiência de um trabalho desenvolvido com um grupo de dezoito crianças, com idades entre cinco e seis anos, em uma turma do segundo período da Educação Infantil em uma instituição educacional pública localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal.

As crianças como seres de possibilidades, na relação com o outro, com a cultura, com o mundo, são capazes de desenvolver suas potencialidades de maneira autônoma e particular. Não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes, como observa Cohn (2005), e as relações estabelecidas são propulsoras de desenvolvimento. Produto e produtoras de cultura, suas produções dialogam com a cultura adulta. Na medida em que participam, vivenciam e experimentam situações, atividades, espaços diversificados e significativos, maiores serão as possibilidades de aprendizagens e, consequentemente, desenvolvimento.

As instituições escolares como espaços que vislumbram o desenvolvimento das crianças, bem como seus profissionais, devem ter clareza de seu importante papel de organizadores dos espaços sociais educativos, ao planejar, elaborar, propor e executar as ações pedagógicas, de modo a valorizar as infâncias e as peculiaridades das crianças.

Para tanto, as rotinas pedagógicas, como organizadoras da prática educativa no trabalho com a Educação Infantil, podem e devem ser mais do que uma estrutura hierárquica de modelos únicos e fixos, alçando privilegiar a diversidade das culturas infantis, como aponta Almeida (2011). Isso de modo a possibilitar que as aprendizagens possam ser desenvolvidas significativamente via participação efetiva das crianças em interações com seus pares e com os adultos.

A arte foi escolhida como norteadora do trabalho pedagógico, por entendê-la, a partir do postulado de Vigotski (1999), como o social em nós, a técnica social de sentimentos, educadora estética; que trata também da imaginação, base de toda atividade criadora. O autor que se dedicou a compreender os processos psíquicos, tendo a natureza social do desenvolvimento humano como basilar, destacou a relevância da emoção nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, as reações emocionais devem constituir o alicerce do processo educativo, e a arte pode abranger, acolher e acessar as expressões emocionais das crianças por meio da experiência estética.

Nesse sentido, consideramos a arte como "uma forma cultural de existência humana" (MARTINEZ, 2017, p. 28), que se dá na relação recíproca entre o social e o individual. A função da arte visa o desenvolvimento humano; o desenvolvimento da atividade criadora; e a produção de sentidos por meio da emoção, fantasia e imaginação, o que evidencia a escolha pedagógica eleita para a ação educativa.

### **Através das lentes, ao alcance dos olhos: um breve apanhado histórico**

A fotografia surgiu no século XIX, exercendo fascínio em uns, tendo em vista sua relação com a realidade, e sob contundentes críticas de artistas que não reconheciam seu caráter estético, como ressalta Ramos (2014). O distanciamento da criação e do criador foi um dos fatores que alimentaram a discussão entre arte e fotografia, ao entender que o processo fotográfico excluía o indivíduo que passava de sujeito de criação a expectador da imagem, da cena, subordinado à máquina.

Foi no século XX que ocorreu uma aproximação entre arte e fotografia. Embora as dificuldades em relação à estética tradicional ainda não estivessem elucidadas, os efeitos oriundos de seu surgimento já haviam provocado modificações significativas no âmbito da arte, alcançando o seu próprio lugar entre os procedimentos artísticos.

Segundo Benjamin (1987), a produção artística começa com as imagens a serviço da magia, em seu valor de culto. As obras de arte mais antigas surgiram ao serviço de um ritual, primeiro mágico e depois religioso. Pinturas do homem nas paredes de sua caverna no paleolítico; as estátuas divinas acessíveis ao sumo sacerdote, madonas, esculturas em catedrais, somente expostos ocasionalmente aos olhos de outros homens, imprimiram o valor de culto às obras de arte, quase obrigando-as a manter-se secretas.

Ainda segundo o autor, à medida que as obras de arte se emanciparam de seu uso ritual, aumentaram as ocasiões para que fossem expostas. A exponibilidade das obras crescente engendrou mudanças qualitativas, incidindo na variabilidade de métodos de reprodutibilidade técnica. Embora

desde o princípio a obra de arte tenha sido reproduzível, como, por exemplo, em obras a serem exercitadas por praticantes de arte, pelos mestres para divulgação de suas produções, ou por outros interessados em lucro; o valor de exposição atribuiu à obra de arte funções inteiramente novas, entre as quais a artística.

A fotografia foi uma das manifestações que subsidiaram a mudança do valor do culto, imbricado inicialmente nas obras de arte, ao valor da exposição. No entanto, essa mudança não foi algo harmônico, o rosto humano ainda ilustrava a resistência evocada pela tradição, sendo o retrato o principal tema das primeiras fotografias. Todavia, foi quando o homem se retirou da fotografia que o valor do culto foi superado pelo valor da exposição, como indica Benjamin (1987).

O autor afirma que muito se escreveu, no passado, sobre a questão de saber se a fotografia era ou não uma arte, no entanto, chama-nos atenção para uma importante questão prévia de “saber se a invenção da fotografia não havia alterado a própria natureza da arte” (BENJAMIN, 1987, p. 176).

Nas sociedades atuais, mais que uma relação com a arte, a fotografia faz parte do cotidiano. Imagens são capturadas, compartilhadas e transmitidas velozmente por meio de aparelhos digitais, registrando, documentando e arquivando a ação de indivíduos e grupos.

Flusser (2008), ao refletir o universo das imagens técnicas, indica o poder da fotografia em nosso cotidiano, no processo de comunicação e em nossas formas de nos relacionarmos com os outros, com a natureza, com a cultura. Fotografias, como também filmes, imagens de TV, de vídeo e terminais de computador desempenham importante papel de portadores de informações, que em outras épocas eram desempenhados por textos, por linhas escritas. Essa forma de se relacionar tem acarretado modificações em nossas vivências, nossos conhecimentos e em nossos valores, como elucidou o autor.

As imagens técnicas fazem parte de nossa cultura e a fotografia é uma forma de comunicação que se constitui, como indicam Souza e Lopes (2002), uma escrita atual do homem, narrativas do mundo contemporâneo.

Como arte, a fotografia constitui-se como expressão da emocionalidade. Ao ser utilizada como experiência estética na escola, torna-se registro subjetivo das crianças, onde se expressam suas marcas simbólicas e emocionais.

Assim como o lápis oportuniza que as crianças transponham para o papel suas ideias, pensamentos e imaginação; o aparelho celular, com a função de fotografar, foi ferramenta para a captação de imagens que expressaram e registraram singulares ideias, pensamentos, imaginação e sentimentos na atividade de fotografar. Com isso, evidenciando nessa experiência estética o protagonismo e a participação no espaço escolar institucionalizado.

### **Click! Imagens da rotina pedagógica**

A experiência com as imagens, quer sejam fotográficas, cinematográficas, televisivas, estão em diversas situações cotidianas, estão na cultura, transmitindo ideias, sentimentos, tendências, emoções, alimentando a imaginação. Sendo vivenciadas de forma espontânea ou intencional.

As fotografias, como explica Ramos (2014, p. 129), "permitem deter o olhar e deste modo fazer emergir desejos e questionamentos, construindo vínculos raros em nossas experiências midiáticas". Como arte, vale considerar que há mais que a relação do fotógrafo com sua máquina – é mais que técnica, habilidade.

Vigotski (1999) expressa que a arte é a ferramenta das emoções, a atividade humana que nos permite imergir nos sentimentos. Nessa orientação, afirma que a arte influencia nossos sentimentos e a nossa vontade, sendo "nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia a arte" (VIGOTSKI, 1999, p. 272). As emoções vivenciadas na relação do indivíduo com a arte, aliadas à produção de fantasia, são consideradas pelo autor a base da relação estética.

As experiências são a matéria prima com que se criam as construções da fantasia: "Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e

assimilou [...]" (VIGOTSKI, 2009, p. 23). A atividade criadora depende diretamente da riqueza e da pluralidade de experiências do sujeito, em contextos ou em situações diversificadas. A imaginação, que é basilar na criação, pode emergir tanto da vivência direta quanto em trocas estabelecidas em suas relações com o outro, com a cultura e com seu meio social, desde a mais tenra idade.

Assim, pensar na arte no contexto da Educação Infantil, em uma perspectiva histórica e cultural, requer compreender a importância dos processos de imaginação e criação no desenvolvimento das crianças. E, ainda, como o trabalho pedagógico organizado pode constituir-se como propulsor da ampliação dos limites da experiência pessoal, criando possibilidades. Quanto mais abundantes e significativas forem suas experiências, mais oportunidades para o desenvolvimento da imaginação.

Experiências com a estética, as artes e a linguagem corroboram para a atividade simbólica e emocional e para a capacidade de atribuir sentidos às diferentes maneiras de interpretar o mundo. Elas devem ser sentidas, experienciadas e vivenciadas no âmbito escolar, nas rotinas pedagógicas, na medida em que as instituições escolares são também responsáveis pelo desenvolvimento humano.

As situações cotidianas criadas e vivenciadas nas rotinas pedagógicas nas instituições escolares, as brincadeiras, as diversificadas experiências com seus pares, podem ampliar as possibilidades das crianças de:

[...] viverem a infância e aprender a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, [...] compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmas (OLIVEIRA, 2010, p. 06).

Ampliar as possibilidades relacionais, de interações e de comunicação com outros adultos e crianças, bem como o contato com diferentes visões e interpretações acerca do mundo, podem propiciar que a criança acrescente

novos conhecimentos aos que já construiu, produzindo novos sentidos e significações sobre o mundo e as coisas que a cercam.

Martinez (2017), refletindo acerca da relação da criança com a arte, explica que há no senso comum duas extremidades de visão em relação ao que concerne a essa relação. Para uns, a criança faz arte e já nasce provida da capacidade de realizar atividades diversas – e o meio é que irá contribuir para que essa capacidade inata desabroche. Em vertente oposta, há um distanciamento da criança e de sua capacidade criadora.

Em seus estudos, a autora chama a atenção para o fato de que a criança, desde a tenra idade, tem sido educada preparando-a para a vida adulta em sociedade, de modo pautado no controle da vontade e disciplina. Isso tem contribuído para a difusão da visão adultocêntrica, na qual os valores infantis, gostos e brincadeiras fossem subordinados ao modelo do mundo adulto.

Desde seu nascimento, nas primeiras relações sociais estabelecidas, o desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à própria cultura. Os acalantos, nas canções, histórias, são expressões artísticas que podem ser vivenciadas pelas crianças desde os primeiros dias de vida. Essas experiências com formas de arte constituem a base para que as crianças possam imaginar e criar suas próprias formas de expressar-se artisticamente.

A criação artística não é mérito ou dom de gênios, é produção humana. Todos podem imaginar, criar e se expressar por meio da arte. As produções infantis não podem ser consideradas como uma arte menor ou uma pseudo-arte por não obedecerem ao padrão estabelecido pela visão adultocêntrica, como reflete Martinez (2017): é arte, arte de criança, que deve ser reconhecida e valorizada por sua expressão singular.

### **Abacaxi! Vamos começar!**

*"Fotografar é tirar foto. A gente tira foto das coisas, de nós, das pessoas, dos animais, dos lugares do que a gente gosta. A gente pode tirar foto de tudo. Serve para guardar uma coisa que aconteceu. Serve para lembrar" (Lucas, 6 anos).*

O relato de Lucas aponta sua compreensão do que seja fotografia, e que a mesma se inscreve no campo do sentimento. Para Lucas, fotografa-se o que "a gente gosta", aquilo que chama a atenção. Nessa expressão, compreendemos que, ao mesmo tempo que a foto é um registro histórico, guarda também algo que aconteceu, ou seja, serve para lembrar, recordar. Nesse processo, expressa-se ainda a relação entre a emoção e a vontade do indivíduo, que capta, através da fotografia, o que deseja. Infere-se, ainda, que a Lucas compreende a ação ativa do sujeito, que é livre para captar aquilo que deseja.

Como registro histórico, a fotografia circundou diferentes momentos e atividades durante a rotina escolar, instituindo-se em alguns momentos como auxiliar à prática educativa, configurando-se em registros pedagógicos subsídios para a avaliação pedagógica. Todavia, foi enquanto arte, expressão simbólica (revelando a subjetividade e a emocionalidade das crianças), que as fotografias tornaram-se mais significativas, tendo em vista as possibilidades criadas para a participação efetiva das crianças no espaço institucional, protagonizando suas vivências por meio da experiência estética.

As fotografias foram produzidas durante o ano letivo em diferentes situações pedagógicas. No entanto, foi necessário, a princípio, organizarmos um momento específico para contextualizar a proposta educativa e para que as crianças pudessem apreciar, manusear e pensar sobre a fotografia enquanto obra de arte. O uso do celular para captar as imagens não foi um dificultador para as atividades, tendo em vista as experiências das crianças com o uso da tecnologia em outros espaços.

O projeto se iniciou com uma roda de conversa. Ryckebusch (2011, p. 177-178) aponta que as rodas de conversas devem ser compreendidas como:

[...] atividades sócio-histórica-cultural voltadas para a criação de contextos em que as diferentes vozes são ouvidas e consideradas. Uma roda, trabalhada nessa perspectiva, traz a possibilidade do protagonismo das crianças e do desenvolvimento de seu criticismo criativo.

Na roda de conversa, foram apresentadas fotografias pessoais e depois obras de alguns artistas, entre eles o brasileiro Sebastião Salgado, do madri- lenho Chema Madoz e do húngaro Munkacsi, entre outros artistas. Esse mo- mento possibilitou a construção do diálogo, trocas entre as crianças e o adulto, onde as crianças puderam colocar suas ideias, questionar, pergun- tar, interagir e intervir.

Para ilustrar esse momento, apresentamos algumas falas referentes à obra "Nube enjaulada", de Chema Madoz:

**Israel:** "Eita, como ele fez isso?"

**Evelyn:** "É de uma nuvem. Ela tá presa."

**Emilly:** "Acho que ele prendeu ela porque a nuvem parece um passarinho."

**Vitória:** "Um passarinho filhote, eu tô vendo. Eu já vi um no ninho na roça que eu vou."

**Maria:** "Tia, sabia que meu vô tem um monte de passarinho na gaiola? Eles ficam presos."

**Gabriel:** "Na minha casa também [há passarinhos presos]. Às vezes, eu fico com vontade de soltar eles, mas eu fico com medo do meu pai brigar. Às vezes, eu fico só pensando."

**Leonardo:** "Eu não gosto de passarinho preso."

**Maria:** "Ele falou que eles estão felizes. Mas eu acho que eles não estão não porque o passarinho está preso, às vezes, eu penso em ir lá soltar. Ir escondido, devagar, sem ninguém me ver e abrir todas as gaiolas. Mas é que eu gosto tanto deles."

**João Paulo:** "Tia, você sabia que tem passarinho que fica preso, porque não pode mais voar?"

**Emily:** "Eu acho que ficar livre é que é ser feliz. Ficar livre é melhor do que ficar em casa sem fazer nada. Eu acho."

As falas das crianças apontam sentimentos provocados a partir das suas interpretações sobre a obra, expressam elementos tanto imaginativos quanto reais, evidenciando a relação dialética entre aquilo que observam, intuem, imaginam e verbalizam acerca da obra de arte e as experiências vividas.

Segundo Vigotski (2009), a imaginação tem suas bases na realidade e se manifesta em todos os campos da vida cultural. Toda atividade humana que resulta a criação de novas imagens ou ações tem em sua base a experiência anterior – não de forma reprodutiva, mas combinada e reelaborada de forma criadora, erigindo novas situações e novos comportamentos.

Chamam nossa atenção os desejos reais de Maria e Gabriel, de soltarem os pássaros expressando, por meio de suas falas, impedimentos para que esse ato seja concretizado. É interessante perceber, no entanto, que no campo imaginário a ação pode ser efetivada, como bem descreve Maria: "*Ir escondido, devagar, sem ninguém me ver e abrir todas as gaiolas*". Nessa expressão percebemos o quanto a imaginação nos tira do lugar comum, transcendendo-o. Assim, permite a vivência de realidades externas de forma internamente segura.

A arte, como equilibradora das emoções, sempre é portadora do comportamento dialético que reconstrói a emoção, potencializa o olhar para si, para aquilo que nos cerca. Os sentimentos contraditórios travados na complexa luta interna, excitações não realizáveis na vida, como o descrito pelas crianças, têm na arte uma forma de serem reelaborados e realizados, via imaginação. A arte não apenas exprime emoções, sempre as resolve (VIGOTSKI, 2001), auxiliando a criança a lidar com seus sentimentos.

As reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural, nos indicam o quão necessário se faz que a imaginação seja reconhecida, dentro das ações educativas, como elemento indispensável para as aprendizagens e para o desenvolvimento. As atividades da rotina pedagógica devem propiciar diferentes espaços de aprendizagens institucionais, situações que possam contribuir para a ampliação de experiências em que as crianças possam elaborar seus sentimentos durante o processo de criação.

Batista (2003) indica que uma prática emancipatória na Educação Infantil deve ter como princípio o reconhecimento do ser criança e oferecer condições concretas de participação nas decisões das quais estão ligadas suas vidas, legitimando suas decisões, produções, manifestações culturais,

a atitude de ouvir as crianças, entre outras. Essas ações estão intrinsecamente vinculadas às concepções dos educadores quanto às crianças, à educação e seus processos.

A colaboração do professor em organizar o espaço social da aprendizagem possibilitará às crianças condições para o desenvolvimento de suas experiências. Essa colaboração, inicialmente, desempenhará o papel de guia, mas, posteriormente, as crianças poderão realizar suas atividades sozinhas, exercendo protagonismo infantil.

### **Olha o passarinho! Fotografia, arte de criança**

A importância de refletir acerca da imaginação e da atividade criadora no desenvolvimento humano, faz-se necessário que essas sejam valorizadas e provocadas de diferentes formas e em contextos diversos durante a rotina pedagógica da sala de aula de referência.

Para tanto, é fundamental que a criança tenha a liberdade de manipular, criar, experimentar e se expressar. Sendo importante que as atividades pedagógicas, desde seu planejamento até práticas pedagógicas em si, venham a atender suas necessidades, desejos e interesses.

Nesta etapa do texto, são apresentadas fotografias que expressam, de maneira associada às suas narrativas, os significados e os sentidos mobilizados por elas no momento da produção das imagens.

**Imagem 1** – Brincando lá fora



Autora: Helena

**Professora:** “E essa foto que você tirou, me fala sobre essa foto aqui?”

**Helena:** “Essa foto é de um lugar que a gente vai brincar. A gente leva brinquedo, às vezes leva giz para desenhar, às vezes a gente não leva nada. Eu quis tirar essa foto porque eu gosto de ir aí. Eu fico feliz em brincar nesse lugar. A gente pode fazer o que a gente quiser.”

**Professora:** “Você gosta desta foto?”

**Helena:** “Gosto. É um lugar de brincar. As crianças gostam de brincar, ficam felizes, podem correr e se divertir.”

A produção de Helena traz consigo as emoções vinculadas ao lugar do brincar e revela seu desejo de exercer sua liberdade de criação na brincadeira, como ela mesma enfatiza: “*Eu fico feliz em brincar nesse lugar. A gente pode fazer o que a gente quiser*”.

Vigotski (2009) afirma que todas as formas de imaginação contêm em si elementos afetivos – sentimentos influenciam a imaginação e vice-versa:

[...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franco e profundamente (p. 29).

Em sua obra, Helena captou aquilo que a captava, o brincar, "esfera em que a fantasia encontra sua mais plena realização" (VIGOTSKI, 2001, p. 157). Isso nos leva a inferir que, na produção fotográfica, capturam-se também as emoções, enfatizando que uma fotografia não é apenas um registro, mas uma resultante de aspectos emocionais, subjetivos e históricos instituídos nas relações consigo, como o outro, com o mundo.

As imagens que se seguem são fruto de uma visita ao Cerrado, bioma predominantemente no Distrito Federal, e fizeram parte de uma exposição das obras fotográficas expostas no circuito de Ciências da escola, cuja o tema foi "O Cerrado que nos cerca". Para muitas crianças, foi a primeira vez que tiveram contato com a vegetação. Exploraram, coletaram, registraram, criaram. Foi um momento ímpar, inspirador, que ganhou voz nas palavras de Helena: "*Esse foi o melhor passeio que eu já fiz em toda minha vida!*".

**Imagem 2** – As crianças



Registro da atividade. Arquivo pessoal da autora

**Imagem 3** - A florzinha sozinha



Autora: Maria

**Professora:** “Vamos falar desta foto?”

**Maria:** “Eu gosto dessa foto. Eu tirei lá no Cerrado”

**Professora:** “Por que você tirou essa foto?”

**Maria:** “Porque essa florzinha estava tão sozinha, não tinha mais nenhuma, nenhuma folhinha, nadinha. Ela estava lá, eu achei ela tão bonita. O céu tava tão limpinho, nem tinha nuvem. Ela parecia uma nuvem de tão branquinha. Tia, você não achou ela bonita?”

**Professora:** “Sim, eu achei. Muito linda.”

A imagem que aparece na fotografia carrega significados instituídos socialmente que percorrem sua produção, não é apenas um registro impresso: na captura do instante, capturam-se também as emoções.

Vigotski (2001, p. 121) afirma que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento”. Para o autor, a educação e seus processos pedagógicos devem “extrapolar os limites dos áridos esquemas lógicos e se transformar não só em objeto e tarefa do pensamento, mas também em tarefa do sentimento” (Vigotski, 2001, p. 121).

A dimensão emocional é inseparável de outros processos psicológicos e do desenvolvimento humano, como afirma Vigotski (2009, p. 30): “Intelectual e emocional revelam-se igualmente necessários para o ato de criação”. As reações emocionais devem constituir o alicerce do processo educativo, que não deve se limitar ao pensar e assimilar o conteúdo pedagógico, mas

também ao sentir, fazendo com que as atividades pedagógicas sejam emocionalmente estimuladas, como indica o autor.

**Imagem 4** - A guardinha da escola



**Autor:** Vitor

**Professora:** “Quem é a pessoa da foto?”

**Vitor:** “É a guardinha da minha escola.”

**Professora:** “Entendi. Por que você a fotografou?”

**Vitor:** “Porque ela é importante. Cuida da gente, cuida da escola. Não deixa ninguém entrar na escola, nenhum bandido, nenhuma pessoa ruim que quer pegar as crianças.”

**Professora:** “Será que ela gostou de ser fotografada?”

**Vitor:** “Claro que gostou, olha como ela ficou rindo.”

**Professora:** “E você, gostou de tirar essa foto?”

**Vitor:** “Eu gostei porque eu gosto dela. Meu pai já foi roubado. Ela cuida da gente”.

A fotografia de Vitor revela seus sentimentos quanto àquela que personifica a sensação de segurança, de que ele demonstra necessitar, diante da vivência que teve com seu pai, indicando como o exercício de imaginação propiciado foi mobilizador de emoções atuais em relação às emoções da história de vida da criança.

A atividade da imaginação origina-se exatamente do acúmulo de experiências, novas combinações, novas elaborações, novos conhecimentos. Como já indicado, a possibilidade de criação ancora-se nas experiências que podem se dar diretamente, onde o objeto real é ressignificado, pela experiência de outros, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, onde se pode imaginar o que não se vivenciou ou pela combinação de emoções presentes entre o real e o imaginário.

Como a criança tem pouca experiência de vida, conseqüentemente ela tem poucos elementos acumulados para a criação. Deste modo, é importante e necessário que o trabalho pedagógico ofereça uma variedade de elementos, situações e atividades para que as crianças possam juntas discutir, elaborar, vivenciar, acumular experiências que, combinadas a experiências anteriores, engendrarão novas formas de conhecimento. O acesso das crianças ao conhecimento produzido, bem como sua participação nessa produção, torna-se essencial para a própria atividade pedagógica.

### **Considerações finais**

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem ter a criança como foco. O professor, como parceiro privilegiado e organizador do processo pedagógico, deve considerar as especificidades de suas crianças, assegurando-lhes experiências significativas, brincadeiras, trocas entre adultos e crianças/crianças e seus pares, escuta, experimentação e outras situações que se efetivem em conhecimentos, aprendizagens e desenvolvimento.

Na rotina pedagógica, espaço que reflete a intencionalidade de professores, as práticas devem visar o desenvolvimento integral das crianças. Vislumbrar uma educação relacional exige o repensar o papel do professor, o processo educacional e o lugar que as crianças ocupam nesse processo.

A arte, como técnica social das emoções oferece subsídios para a construção de indivíduos mais abertos ao mundo, ao outro; transforma a realidade por meio da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, do

objeto e as situações. A experiência estética deve estar entre os objetivos pedagógicos dos processos educacionais.

Ao utilizar a fotografia em sala de aula, buscou-se aproximar as crianças desta peculiar manifestação artística, bem como, oportunizar a produção de novos sentidos quanto à sua própria expressividade. Partindo do pressuposto que a criança é plena de possibilidades, fez-se importante valorizar sua arte, evidenciando que o valor de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, mas pela produção de sentidos que a experiência nos possibilita e, a partir disso, novas formas de ação no mundo.

### **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA, O. A. **Fazer e viver o cotidiano na Educação Infantil**. In: O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 194 (Série mesa educadora para a primeira infância; 3).
- BATISTA, R. **Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças**. I Congresso do Fórum de Educação infantil dos Municípios da AMREC, 2003.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo, Planeta do Brasil, 2006.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Roaunet. Obras escolhidas. 3ª. ed. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- MARTINEZ, A. P. de A. Criança faz arte? Uma reflexão sobre a relação da criança com a arte. In.: **O ato estético: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural**. PEDERIVA, P. L. M; DE PAULA; T. R. M., NASCIMENTO, D. L. do N. (Orgs.) - Curitiba: CRV, 2017.

- OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais. Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, p 1-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- RAMOS, M. M. **Fotografia e arte: demarcando fronteiras**. Contemporânea. UFMG. Rio de Janeiro, ed. 24, v. 12, n. 2, p. 129 - 142. 2014.
- RYCKEBUSCH, C. G. **A "Roda de Conversa" na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. (Tese de Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (2011).
- SOUZA, S. J.; LOPES, A. E. **Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola**. Cad. Pesquisa, nº 116. São Paulo. Julho 2002.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância: Ensaio psicológico para professores**. Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka; Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Guillermo Blanck (Org.) - Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# 11

## O individual e o coletivo na criação teatral infantil: a experiência do grupo Criança EnCena<sup>1</sup>

Raquel Rodrigues Capucci



**Imagem 1** – Espetáculo “Só em Boa Companhia” (2017)



Foto: Tasso Jungmann

---

<sup>1</sup> Agradeço aos profissionais que propiciaram a realização do trabalho com as crianças no grupo *Criança EnCena*: Tasso Jungmann, meu amigo e parceiro de trabalho, pela sua atuação impecável como educador no trabalho com o corpo, com a ludicidade e a psicocomunicidade, com a direção, preparação de elenco e produção dos espetáculos; ao apoio incondicional dos estagiários Paloma Pediani, Nathália Mello e Arthur Szerman, cada qual a seu tempo; e ao suporte e parceria dos responsáveis pelo Teatro Goldoni, Marbo Gianaccini, Carmem de Souza e Salvani da Silva, que confiaram em nossa proposta e apostaram em seu desabrochar.

Muitos de nós, se fizermos um esforço para buscar, em nossa memória, algumas das cenas de nossa infância, provavelmente lembraremos como era quando, estimulados pelo nosso interesse de experimentar, uma sugestão aparecia em meio à brincadeira: “vamos fazer de conta?”.

Rapidamente, a brincadeira se transformava em uma narrativa, cheia de detalhes compartilhados, quando cada um assumia um determinado papel dentro da história contada. Se tivéssemos um objeto qualquer à mão, podíamos vivenciar (magicamente) com a nossa imaginação: um aviãozinho de brinquedo de fato voava, nossa cama rapidamente se transformava em uma nave espacial, a boneca falava, e até mesmo nós nos transformávamos em heróis, princesas, polícia e ladrão. E quando tínhamos um amigo ou amiga para acompanhar nossas aventuras? A cena tomava requintes de drama: criávamos diálogos, fazíamos nosso próprio cenário com o que tivesse ao nosso alcance, dirigíamos a cena - “Agora é a sua vez de falar!... Agora é a minha vez!”.

Naqueles tempos, a nossa brincadeira de faz de conta tinha como objetivo nos proporcionar a experiência direta de algo suscitado pela imaginação. Não havia, necessariamente, a preocupação de criar um enredo que pudesse ser apreciado por quem estivesse nos assistindo. No entanto, quando o “faz de conta” ganha seu espaço no campo artístico, vislumbramos nosso tema sob as luzes da ribalta, de frente para os olhos atentos da plateia. No teatro, a vivência transforma-se em experiência estética. Por meio de seu ofício, os atores levam além a experiência de viver a vida de outra pessoa, ao encarnar o personagem e viver o drama, visando suscitar no público sentimentos, por meio da experiência estética com a narrativa dramática.

Mas o que acontece quando crianças em idade escolar, e em plena fase da brincadeira pueril, transpõem para o palco a sua vivência? Será que a sua forma de viver a vida de um personagem se iguala a de um adulto? O que acontece em seu desenvolvimento quando a arte determina novas experiências e – por que não dizer – uma nova forma de interpretá-las?

Pautaremos a nossa discussão na obra de C. S. Stanislavski (1863 – 1938), sobre o ofício do ator, e nos escritos de L.S. Vigotski (1896 – 1934), cujos estudos sobre a psicologia da arte influenciam a pesquisa a respeito do tema até os dias atuais.

### **A arte e o *drama***

Desde a antiguidade, alguns autores procuraram definir a arte e compreender a sua manifestação na história humana. Entre eles, o célebre filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), para quem a arte era, na verdade, uma *imitação da vida*. No entanto, Aristóteles afirmava que essa *imitação* não se trata de reproduzir a vida tal como um espelho, mas de imitá-la por meio de recursos próprios da *poiesis* (a linguagem poética); assim, a arte poderia mostrar a realidade ora tal como ela é, ora como deveria ser (ARISTÓTELES, 2008). Foi o pensamento aristotélico que influenciou, em certa medida, vários dos movimentos artísticos ao longo dos séculos (CARLSON, 1995).

Alguns poetas e escritores também tentaram definir a relação (algumas vezes oculta, outras facilmente perceptível) entre a vida e a arte. Produto de sua época e da sociedade, a arte deveria manter uma relação com a experiência humana, seja aproximando-se, seja afastando-se dela, a fim de representar fidedignamente seus aspectos ou proporcionar uma nova perspectiva sobre as dimensões do real. Mas, diferentemente do conhecimento científico, a arte seria capaz de trazer este olhar a partir de recursos próprios, por meio de um trabalho com a linguagem dos sentidos.

Segundo as palavras do célebre poeta Fernando Pessoa (1888 – 1935):

A arte baseia-se na vida, porém, não como matéria, mas como forma. Sendo a arte um produto direto do pensamento, é do pensamento que se serve como matéria; a forma vai buscá-la à vida. A obra de arte é um pensamento tornado vida: um desejo realizado em si mesmo. Como realizado tem que usar a forma da vida, que é essencialmente a realização; como realizado em si mesmo tem que tirar de si a matéria com que realiza (s.d., apud LOPES, 1990, p. 411).

Este seria, então, o objeto (e o objetivo) da arte: tirar da vida o seu material, enquanto torna-se, ela mesma, a matéria da vida. Assim, poderíamos afirmar que a arte é produto não só do pensamento, mas da *imaginação*: por meio desta função, que constitui o grande diferencial da espécie humana, somos capazes de criar (VIGOTSKI, 2009). A criação na arte ultrapassa o pensamento na medida em que, ao criar, podemos não só materializar nossas ideias, mas produzir sentidos para a nossa experiência. No entanto, como é possível diferenciar a produção artística das demais atividades criadoras, uma vez que é a imaginação que nos caracteriza como humanos e, portanto, seres criadores?

Buscamos na obra de Vigotski a resposta a esta pergunta. Sua primeira análise sobre o assunto, intitulada “Psicologia da Arte” (1999), é, até hoje, uma das mais profícuas explicações já feitas sobre a arte como expressão humana. O autor afirma que, para se tornar objeto de estudo científico, a arte deve ser considerada “uma das funções vitais da sociedade, em relação permanente com os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto” (p. 9). Assim, a arte deve ser vista como parte indissociável da vida social, consistindo em expressão do contexto histórico no qual se insere, e que adquire formas de uma ideologia originada na base das relações econômicas e de produção.

Para Vigotski, a arte não poderia ser interpretada de um ponto de vista puramente sociológico, pois consistiria em uma forma ideológica particular, ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano. Ou, conforme afirma o autor:

Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento. E, embora todos os campos do psiquismo tenham como subjacentes as mesmas causas que os geraram, operando, porém, através de diversos *Verhaltensweisen*<sup>2</sup> psíquicos, acabam dando vida a diversas formas ideológicas (VIGOTSKI, 1999, p. 12, grifos nossos).

---

2 Em alemão, comportamento. Vigotski utilizou a expressão original em alemão em seus escritos em russo.

Dessa forma, Vigotski sinalizou para a necessidade de estudar a arte não somente a partir de uma perspectiva ideológica, como puro resultado de seu contexto histórico, econômico e social, pois isso faria perder de vista esta sua natureza peculiar de campo da atividade do psiquismo humano social. A arte, portanto, estaria localizada neste *limiar entre o social e o individual*, unindo essas duas dimensões, uma vez que seus efeitos circulam neste encontro entre o social e o particular. Poderíamos afirmar que é nesta existência peculiar entre sociedade e indivíduo que residem as relações entre a arte e a vida.

É nesse sentido também que Vigotski (1999) considerava a arte a partir de sua função como “técnica social dos sentimentos” (p. 315), isto é, instrumento social por meio do qual os aspectos pessoais do ser são incorporados ao ciclo da vida social. Neste sentido, a arte, ao provocar a experiência estética, mobiliza os mais íntimos sentimentos e anseios da alma humana, produzindo seus efeitos em uma dimensão social.

A arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Em “Psicologia da Arte”, Vigotski (1999) recorre a uma linguagem emprestada da concepção teatral, a fim de investigar como os *papéis* assumidos socialmente são *encarnados* pela pessoa a partir das relações reais, transformadas em representação simbólica. Verifica-se, assim, que a constituição *dramática* da consciência humana assumiu um papel central na obra do psicólogo bielorrusso, tornando-se de vital importância para a compreensão de diversos conceitos no pensamento vigotskiano (DELARI JR., 2011; RUBTSOVA; DANIELS, 2016; VAN DER VEER, VALSINER, 1996).

Ao longo da sua vida, Vigotski sempre esteve conectado à arte tanto intelectual quanto emocionalmente, tendo um vínculo especial com o teatro. Vigotski procurava vivenciar diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, apoiando-se no diálogo entre personagens, assumindo posições opostas (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011). Seus estudos na arte, em particular o estudo da teoria teatral, embasariam seus pensamentos sobre o *drama* da vida humana, ao entender a constituição da personalidade como “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Além de exímio frequentador do teatro desde tenra idade, Vigotski atuou como diretor e produtor de espetáculos, tendo também encarnado alguns personagens. O psicólogo teve, portanto, uma intensa vivência no teatro, o que veio a influenciar o desenvolvimento de grande parte de seus trabalhos a respeito da dimensão dramática do psiquismo humano (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011; LEVITIN; 1982; VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

De acordo com Del Río e Álvarez (2007), Vigotski atribuía essencial importância às artes e às criações culturais. Sua crença no papel da cultura na formação da consciência levou-o a investigar a arte como expressão humana, cujos estudos resultaram na publicação de *Psicologia da Arte*, em 1926. Na obra, Vigotski afirma que a arte está em constante relação com a realidade objetiva, ligada à vida e às relações sociais de uma época específica, sendo possível entender que “o material para o conteúdo e estilo artísticos são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 23).

É dessa forma também que o autor parte da obra shakespeariana para compreender a formação da personalidade humana. Partindo da narrativa poética da peça *Hamlet*, Vigotski transpõe a compreensão da experiência da arte para a vida, a fim de analisar como os papéis, constituídos nas relações sociais, são encarnados pelo sujeito em forma de *drama*, e como eles se posicionam e reposicionam em seu tensionamento com as condições culturais (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011).

Vigotski abordou o *drama* desde o início de sua obra, compreendendo-o como algo que afeta o essencial e mais determinante do ser humano. Partindo da arte, Vigotski percorreu os caminhos da psicologia a fim de analisar o processo de desenvolvimento e a constituição do sujeito, voltando-se para o seu principal objeto de estudo: a consciência humana (LEVITIN, 1982). A noção de *drama* desenvolvida por Vigotski, a partir das suas reflexões sobre a experiência trágica de *Hamlet*, fala do choque de sistemas, quando os papéis assumidos socialmente pelo sujeito entram em contradição. Por meio do choque, do conflito entre os deveres e desejos contraditórios diante da necessidade de posicionar-se, é que se constitui a personalidade como *drama*.

Vigotski buscou compreender como a personalidade humana se constitui como relação dialética entre o interno e o externo, em uma perspectiva de *ser e não ser*, construindo-se pela alteridade. Quando o homem se forma como unidade da multiplicidade de papéis, Vigotski entende a constituição do humano não como um simples reflexo, mas como uma *síntese* das suas experiências, uma vez que as relações reais são convertidas em representações semióticas no indivíduo (PINO, 2005).

### **A criação teatral infantil e a educação estética**

O ator e diretor russo C. S. Stanislavski (1863 – 1938), ao se referir à arte teatral, uma vez afirmou:

A diferença principal entre a arte do ator e as demais artes consiste ainda em que qualquer outro artista pode criar quando dominado pela inspiração. Mas o próprio artista da cena deve dominar a inspiração e ser capaz de evocá-la quando ela fizer parte do espetáculo em cartaz. É nisto que está o segredo principal da nossa arte, sem o qual são impotentes a mais perfeita técnica externa e os mais extraordinários dons internos (1989, p. 533-534).

O seu trabalho no teatro, durante os anos em que esteve à frente do Teatro de Arte de Moscou, levou-o à busca pelo domínio do que chamou em suas memórias de *inspiração*: a força criadora, a imaginação, a emoção, tudo

aquilo que levaria o ator a *viver* a vida do personagem e lidar com os conflitos humanos, transformados em linguagem poética.

Por meio de uma pesquisa minuciosa, a qual dedicou-se por boa parte de sua vida, Stanislavski (1989) buscou criar meios para o ator alcançar, voluntariamente, a “plena concentração de toda a natureza espiritual e física” (p. 414), a fim de suscitar o que chamou de *estado criador*. A criação se iniciaria pelo *se criador* – quando o artista articula, por meio de recursos da imaginação, uma verdade imaginária, acreditando na sua criação com a mesma sinceridade com que o faz perante a realidade, porém transportando-se para esta vida imaginada (CAPUCCI, 2017).

Para o autor, a criação abrangeria não somente os sentidos, como visão e audição, mas também “o corpo, o pensamento, a mente, a vontade, o sentimento, a memória e a imaginação”, uma vez que todo o processo criador deve estar voltado para o que acontece na vida do personagem (Stanislavski, 1989, p. 414). Além disso, Stanislavski admite que o teatro assume uma verdade própria, que deve ser creditada pelo ator em sua interpretação; deve ser capaz de levar a plateia a crer na vida interpretada no palco, na verdade própria do teatro, por meio de uma sensibilidade artística para a verdade.

Mais do que isso, o ator deve compreender as convenções inerentes ao teatro, que diferenciam a linguagem teatral da vida como ela é, buscando criar o verossímil dentro da normatividade própria do teatro. Assim, o ator deve viver no palco a vida por ele imaginada, apoiando-se na sua crença nesta verdade imaginária (RUFFINI, 2003).

Ou, em outras palavras:

O palco é verdade, é aquilo em que o artista acredita sinceramente; até a mentira notória deve tornar-se verdade no teatro para ser arte. Para isso o artista deve ter uma imaginação fortemente desenvolvida, ingenuidade e confiança infantis, sensibilidade artística para a verdade e o verossímil na alma e no corpo. Todas essas propriedades lhe ajudam a transformar uma grosseira mentira cênica na verdade mais sutil da sua relação com a vida imaginada (DAGOSTINI, 2007, p. 417).

Nesse sentido, podemos perceber que a imaginação é um dos principais elementos da criação para o ator, sem a qual não é possível criar a verdade própria do teatro, cuja natureza é, em si, imaginária. Tanto a fantasia quanto a imaginação são indispensáveis, mas a imaginação diferencia-se da fantasia por exigir a participação ativa do sujeito, no momento da execução de determinada tarefa (ou, especificamente, uma cena), sob a influência de um contexto específico. No caso específico do ator, sua imaginação deve sugerir imagens claras e concretas de forma a propiciar a criação, que será convertida em ação na linguagem teatral (CARNICKE, 1998).

Mas quais aspectos estariam envolvidos na criação teatral infantil, levando em consideração os elementos específicos do teatro, e que diferenciam a linguagem específica da cena àquela encontrada na brincadeira de faz de conta?

A resposta a essa pergunta também podemos encontrar na obra de Vigotski. Em seu livro “Imaginação e Criação na Infância” (2009), o psicólogo disserta sobre a dramatização, ou a encenação teatral, que considera a forma de criação mais frequente e difundida entre as crianças. Segundo o autor, “o *drama* baseado na ação – na ação realizada pela criança – é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal” (p. 97). Isso quer dizer que a criança cria, por meio da imaginação, organizando, por meio de ações e gestos, os acontecimentos relacionados à sua vivência, recombinao os elementos da realidade com o auxílio da fantasia.

Para Vigotski (2009), a criança aproxima-se da forma dramática pela relação íntima que essa manifestação tem com a brincadeira, tendo as duas formas o elemento comum da encarnação de papéis e a atualização do acontecimento mediante a ação e o diálogo entre os personagens. O autor considera a dramatização um tipo de criação mais sincrético, contendo elementos de vários outros tipos de criação, na medida em que pode envolver – quando se apresenta como criação teatral propriamente dita – a confecção de cenários, do vestuário dos personagens, do trabalho com um texto literário etc.

Isso ocorre também na brincadeira, embora em um grau menor, pois as crianças, ainda que não os confeccionem, aproveitam os móveis, os brinquedos, os objetos a seu redor, integrando-os ao cenário já existente. É comum, por exemplo, as crianças puxarem mesas e cadeiras para comporem um ambiente de cozinha, de sala ou quarto, de modo a permitirem o entendimento dos diálogos que produzem.

Para Magiolino (2015), na dramatização, a criança pode atualizar sentimentos reais, advindos de experiências concretas, por meio da vivência com o personagem. Ao exercer um papel e experienciar um novo lugar, novos sentidos e significados são suscitados.

A dramatização, como a arte, técnica social das emoções, abre à criança possibilidades de experimentação daquilo de que seu corpo é capaz. Numa íntima relação dialética, de choque, conflito e interconstituição, pensamento e desejo acompanham-se estreitamente. A ordem, a hierarquia e as relações entre pensamento e emoção mudam ao longo da dramatização (MAGIOLINO, 2015, p. 149-150).

Assim, o teatro possibilita à criança agir ativamente sobre a sua vivência, trazendo à tona o seu pensamento a respeito dos objetos utilizados e, ao mesmo tempo, as emoções que eles mobilizam. Revela-se, então, a potência criadora em sua relação com a imaginação e os afetos, os sentimentos e as emoções.

Neste sentido, a criação teatral infantil se diferencia da brincadeira pura e simples do faz de conta por envolver – ao pressupor um espectador – uma preocupação estética. Para além do objetivo encerrado em si de recombinar elementos do real, quando a criança experimenta novas formas de lidar com a realidade e apresentá-las no momento mesmo em que são criadas, como citamos acima, a criação teatral leva em consideração os tempos da criação, do ensaio, da preparação (de cenários, de escolha dos atores, do cuidado com o figurino e com o cenário) e da apresentação para uma plateia.

No capítulo intitulado “A criação teatral na idade escolar”, Vigotski (2009) nos lembra que alguns pedagogos temem a criação teatral no ambiente escolar, por acreditarem que as crianças poderão desenvolver prematuramente a vaidade ou comportamentos artificiais. No entanto, lembra o autor, este perigo só existe quando a encenação é pautada na reprodução das formas do teatro adulto, o que é pouco conveniente para as crianças. Sendo assim, a ênfase deve estar na produção infantil, de conteúdo próximo à sua realidade, e levando em consideração o processo de criação mais do que os resultados advindos dela. Além disso, o espetáculo teatral deve adquirir sentido para as crianças, por meio de um determinado objetivo – que envolve, também, o objetivo estético da criação em conjunto. O autor afirma que:

[...] na verdadeira encenação infantil, tudo – desde as cortinas até o desenlace final do drama – deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força (VIGOTSKI, 2009, p. 101).

Tomando essa afirmação de Vigotski como base, pode-se propor a criação teatral na situação de sala de aula como resultado de uma atividade coletiva produzida pelas crianças. O texto, por exemplo, pode ser o resultado de uma história lida no grupo e que seja manifestada, coletivamente, a vontade de dramatizá-lo. Ou a história pode ser criada. A criação coletiva pode ser estendida para a confecção dos cenários e as escolhas dos demais componentes de uma peça teatral, levando a criança à vivência artística por meio de elementos diversos. Desse modo, a proximidade entre a brincadeira e a atividade do teatro enquanto forma estética fica preservada, ao mesmo tempo que é possível fazer da atividade artística uma fonte de conhecimento.

Esta ideia parece ser corroborada pelos estudos de Vigotski quanto à educação estética na idade escolar. O autor critica a utilização da arte com o intuito de levar a criança à apreensão de uma moral imposta aos componentes da obra. Nesta perspectiva, a educação estética se limitaria a isolar de

uma obra de arte seus elementos não-artísticos, atribuindo regras morais ao tema evocado pela obra.

Isso está em profunda contradição com a natureza da vivência estética e, além disso, é preciso observar que age de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas. Subentende-se que, com esse critério, a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa concepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos (VIGOTSKI, 2003, p. 227).

Em uma mesma via, a simples consideração dos elementos sociais e cognocitivos dirige a vivência da criança a aspectos que, apesar de inerentes à obra, são alheios aos sentimentos envolvidos na experiência estética e, da mesma forma, limitam a arte a um caráter meramente instrumental. Vigotski (2003) lembra que esse tipo de abordagem se refere ao entendimento da arte como cópia fiel da realidade, desconsiderando a subjetividade do artista e o simbolismo da obra, bem como os sentidos atribuídos a ela, seja por quem a criou, seja por quem a aprecia.

Tem-se, assim, que o significado de uma efetiva educação estética, que proporcione à criança o contato com a arte em sua dimensão social e simbólica, em sua função de transformar a realidade e de dar a ela novos sentidos, apenas se estabelece quando não faz uso da arte enquanto um instrumento para o ensino da ética e da moral de uma determinada sociedade, e não desconsidera os sentidos que conferem à obra a sua singularidade.

Ou, como nos ensina Vigotski (2003):

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 de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade.

[...]

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: 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. 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 (p. 238-239).

As palavras do autor reverberam na necessidade de se buscar uma educação estética considerando a arte em sua relação com a própria experiência da vida a partir de uma dimensão compartilhada com a experiência de toda a humanidade, transformada em linguagem simbólica por meio da imaginação.

### **O individual e o coletivo no grupo teatral Criança EnCena**

Nosso relato estende-se do ano de 2016, quando surgiu a proposta de criação do grupo *Criança EnCena*, até os dias atuais. Quando do início do nosso projeto, buscávamos por uma arte que fosse capaz de valorizar e respeitar a imaginação, a emoção, o corpo, a criação e a experiência das próprias crianças, ao cumprir sua função enquanto *técnica social dos sentimentos*.

Com base nos escritos de Stanislavski para o trabalho criador do ator – base teórica e prática para as nossas aulas – e os estudos de Vigotski a respeito da arte e da criação teatral infantil, iniciamos nosso trabalho em uma perspectiva do teatro como construção coletiva, na qual as crianças participam ativamente de todos os processos da produção artística, sem, no entanto, perder de vista a experiência individual de criação e a possibilidade da transformação da experiência (individual e coletiva) por meio da arte.

Nosso interesse pelo ensino da arte teatral levou-nos a firmar uma parceria para dar aulas de teatro para crianças na faixa etária de 6 a 12 anos, no Teatro Goldoni, em Brasília (DF). As aulas, com duração de 3 horas, acontecem atualmente todos os sábados. Começamos as atividades com apenas 5 crianças no grupo, mas, ao completarmos 2 anos de trabalho, o grupo alcançou o número de 18 integrantes.

Enquanto um curso estruturado em módulos – dois a cada ano, com duração de 4 meses cada módulo – parecia-nos plausível que a rotatividade de alunos fosse uma questão. Algo que, a princípio, preocuparia um diretor de teatro em uma companhia, no nosso caso levou-nos a pensar em como criar uma identidade sem que as entradas e saídas de integrantes fossem um motivo para a desestruturação do grupo. Assim, buscamos adaptar a rotina à mudança como parte do próprio ensino do teatro, o que criou uma atmosfera de confiança e um ambiente propício para a experimentação.

A rotina é estruturada para que essa experimentação seja possível. Todas as aulas se iniciam com uma atividade em roda, na qual as crianças relatam fatos importantes de sua semana, ou retomam temas tratados anteriormente. Esta atividade é de suma importância para o andamento da aula, uma vez que os professores conseguem perceber o estado emocional das crianças e repassar os objetivos planejados, levando em consideração a dinâmica do grupo. É possível dizer que, assim como acontece com cada nova apresentação de um espetáculo, toda aula apresenta componentes inesperados com os quais é preciso lidar – algo que é utilizado como um recurso para abranger a própria dinâmica do grupo, como forma de ampliar as possibilidades de imaginação das crianças, da vivência corporal, da consciência vocal e do trabalho com o personagem.

**Imagem 2** - Roda de conversa



*Foto: Tasso Jungmann*

Na roda, são decididas e comunicadas algumas orientações gerais sobre a convivência em grupo que deverão ser respeitadas por todos, as quais chamamos de *fechaduras*. Essas orientações asseguram que o grupo se mantenha coeso, além de pautar noções de segurança e convívio, criando, assim, a identidade – facilmente transmitida para um novo membro que eventualmente venha integrar o grupo. Essas orientações criam, desde cedo, o hábito de buscar a experiência coletiva como base para a experiência individual e vice-versa, mantendo uma relação dialética entre essas duas dimensões.

Esse espaço de discussão ocorre ao longo de toda a aula, em momentos específicos e já sabidos pelos alunos, quando podemos estimular a imaginação das crianças, acolher as ideias e auxiliá-los a desenvolver a criação para a cena coletiva, realizada ao final da aula. Assim, as crianças podem participar dos processos de decisão do enredo a ser trabalhado, dos objetos a serem utilizados em cena, do cenário, da iluminação, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que o funcionamento do grupo se estrutura na participação ativa dos alunos em toda a criação da obra coletiva – seja em exercícios de cena, seja no espetáculo ao final do curso – mas também na valorização da experiência individual, das particularidades individuais do processo criador e do trabalho com as emoções. Com relação a esse aspecto, buscamos ampliar a percepção das próprias emoções, transportando a emoção individual para a emoção humana universal, de forma que seja possível compartilhar a experiência e dar sentido a ela, unindo a subjetividade à dimensão social por meio da linguagem teatral.

Além da roda inicial, as aulas se estruturam a partir da seguinte rotina:

1. alongamento e aquecimento, com o objetivo de preparar o corpo dos alunos para os exercícios teatrais, além de estimular a percepção corporal e auxiliá-los na descoberta das possibilidades de movimento;
2. atividades recreativas, geralmente utilizando parlendas e músicas folclóricas, a fim de estimular a ludicidade, a imaginação e a criatividade por meio da voz e do corpo;

3. cenas de improvisação, de forma a estimular a autoconfiança e a adaptabilidade, trabalhando com a atenção em cena, a prontidão e a criatividade;
4. cena coletiva, na qual os alunos experimentam a experiência do teatro em grupo, seguindo um enredo combinado entre eles e previamente ensaiado, a fim de realizar a apresentação da cena;
5. roda final, quando os alunos podem expressar sua impressão sobre a aula como um todo e quanto à cena coletiva em particular, além de combinar a pesquisa individual a ser feita com vistas ao objetivo da aula seguinte.

A criação de uma estrutura de aula servindo como base para o trabalho possibilita uma maior participação dos alunos ao minimizar os possíveis efeitos prejudiciais da rotatividade, criando um ambiente seguro, porém flexível o bastante para lidar com a imprevisibilidade da dinâmica do grupo.

Com relação à temática utilizada para as cenas, a experiência nas aulas demonstrou que, ainda que seja necessário o respeito e acolhimento dos assuntos trazidos pelas crianças, faz-se necessária uma mediação por parte dos professores para a ampliação do repertório das crianças, apresentando temáticas próximas aos interesses do grupo, porém abrangentes o suficiente para estimular a imaginação. Não somente pelo estímulo à narrativa, mas pela pesquisa, pela experimentação da experiência alheia – base da arte teatral – pela busca de outras formas de perceber e vivenciar o mundo à sua volta, inclusive por meio da experiência enquanto espectador, e pelo contato com outras linguagens artísticas.

### Imagem 3 - Exercício de improvisação



Foto: Raquel Capucci

Como exemplo, citamos a escolha da temática para um dos nossos espetáculos: estimulado por uma história narrada por uma das alunas, o grupo criou um enredo ambientado na década de 1920. A escolha levou-os à necessidade de buscar pelos costumes, hábitos, objetos, vestimentas, linguagem e comportamento das pessoas da época, abrindo a possibilidade para uma pesquisa rica, desde aspectos culturais até obras de arte de movimentos artísticos da década. Aos poucos, os alunos foram capazes de criar e interpretar de acordo com o que descobriram, ampliando consideravelmente seu repertório de atuação e o aprendizado por meio da experiência de viver a vida de um personagem.

### Imagem 4 - Leitura coletiva do texto do espetáculo “Só em Boa Companhia” (2017)



Foto: Tasso Jungmann

Dessa forma, cria-se um ambiente de experimentação, apoiando-se na arte como fonte de desenvolvimento, valorizando o conhecimento trazido pelo próprio aluno e aquilo que ele já sabe desenvolver de forma independente. Enquanto isso, estimula-se a ampliação das formas de atuação, levando ao aprendizado não somente em um nível cognoscitivo e intelectual, mas também por meio dos sentidos – ao trabalhar a linguagem simbólica – e dos sentimentos. Isso é possível na medida em que o teatro, ao apresentar o mundo em uma *verdade poética* (transformada pela linguagem dramática), propicia a vivência da experiência alteritária na perspectiva da relação entre a criança e o personagem, e entre ela e seus companheiros de cena.

Emprestando uma expressão da própria linguagem teatral, a criança passa a entender-se em uma dimensão de *ser e não ser* enquanto *encarna* um personagem alheio a si, apreendendo sua subjetividade enquanto ela mesma – sua subjetividade na interpretação do personagem, ao mesmo tempo em que lida com a experiência coletiva de criação.

**Imagem 5** - Ensaio do espetáculo “Só em Boa Companhia” (2017)



Foto: Tasso Jungmann

Nessa perspectiva, buscamos, assim, que a experiência da arte alcance a sua dimensão social em uma relação direta com a subjetividade. Isso porque não é possível – em especial na arte dramática – separar artificialmente

os elementos referentes à cultura e à linguagem artística das particularidades do ator, seus anseios e desejos, a sua forma de se constituir como sujeito e de desenvolver-se no mundo enquanto parte dessa mesma cultura, a qual busca alcançar em uma dimensão compartilhada.

Ao se tratar de crianças nos primeiros períodos do desenvolvimento, isso é particularmente mais evidente, na medida em que a sua participação na cultura influencia a formação da personalidade. Assim, não é possível separar o criador da coisa criada, ou os criadores de sua cocriação.

**Imagem 6** - Espetáculo “Só em Boa Companhia” (2017)



*Foto: Tasso Jungmann*

No teatro, a criação toma emprestado do criador o seu material, e obra e artista coexistem na ação a partir da imaginação. Ao se buscar um ensino da arte pela arte em si, e não apenas utilizando-a como mero instrumento para disseminação de uma moral ou ética social, é preciso considerar tais aspectos, entendendo que a criação é, por si só, constituidora do ser.

### **Referências Bibliográficas**

ARISTÓTELES. **Poética**. 3ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, Abr. 2014.

- BARROS, E. R. O. de; CAMARGO, R. C. de; ROSA, M. M. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicol. Estud.**, Departamento de Psicologia de Maringá, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, 2011.
- CAPUCCI, R. R. **Perejivanie**: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- CARLSON, M. **Teorias do teatro**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1995.
- CARNICKE, S. M. **Stanislavsky in focus**. Los Angeles: Harwood Academic Publishers, 1998.
- DAGOSTINI, N. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. **Estudios de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 303-332, nov. 2007.
- DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, Junho 2011.
- LEVITIN, K. **One is not born a personality**: profiles of Soviet educational psychologists. Moscow: Progress, 1982.
- MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, D. N. H. & ABREU, F. S. D. de (Orgs.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.
- PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- PESSOA, F. A arte existe, não, como Campos quer, para substituir a vida, senão para a completar. In LOPES, T. R. **Pessoa para conhecer: textos para um novo mapa**. Lisboa: Estampa, 1990.
- RUBTSOVA, O.; DANIELS, H. The concept of drama in Vygotsky's theory: application in research. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 189-207, 2016.

- RUFFINI, F. **Stanislavskij**: Dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé. Roma: Laterza, 2003.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.
- STANISLAVSKI, C. S. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A preparação do ator**. 22<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. A criação teatral na idade escolar. In: **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009



# 12

## **ALIKE – Sobre pais e filhos:**

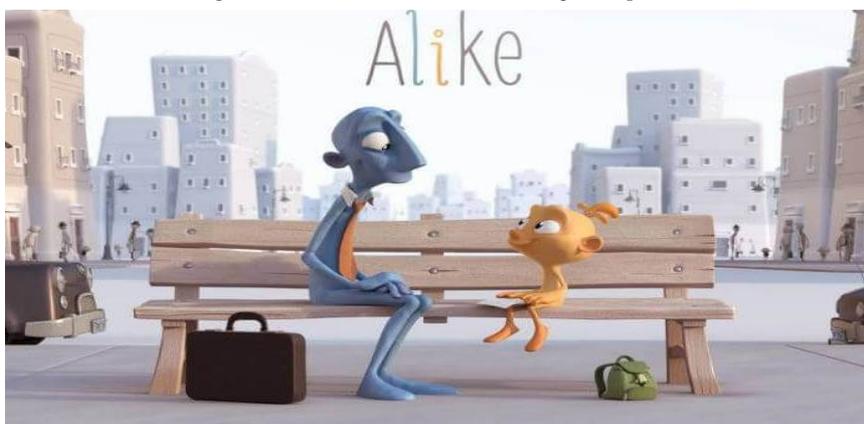
a difícil tarefa de não perder a infância para a escola

*Rejane Matias Gomes da Silva*

*Lúcia Helena Lúcia C. Zabotto Pulino*



**Imagem 1** – Alike (cena do curta metragem espanhol)



Fonte: ALIKE (2015).

Este artigo realiza uma análise do curta metragem espanhol *Alike* (2015). Como referências são utilizadas as reflexões sobre “lugares e espaços de infância” (PULINO, 2011; KOHAN, 2004) e o desenvolvimento psicológico da criança e seus processos de criação, além dos estudos sobre as emoções, substrato indispensável para a aprendizagem (VIGOSTKI, 1998, 2001, 2009).

Como é o mundo aos olhos de uma criança? Como sente esse mundo essa ingênua criatura que parece tudo ver com olhos de novidade? Neste sentido,

propomo-nos a falar de tempos e lugares povoados de imaginação, fantasia, curiosidade e descobertas. Lugares esses que não se fixam no tempo cronológico, ou em faixa etária, mas, sobretudo, no sentimento de estranheza e experimentação da arte da vida.

Outra reflexão que se instaura na dinâmica desse trabalho tem relação com as experiências escolares, como essas vivências podem estimular ou bloquear os processos de criação tão importantes que nos tornam humanos, desidratando nossa capacidade de ver a vida com emoção e com olhos de imaginação e fantasia.

### **O curta metragem**

*Alike* (2015) foi produzido e dirigido por Daniel Martinez Lara e Rafael Cano Mendes, e também teve produção da La Fiesta Produções Cinematográficas. Trata-se de uma animação que foi indicada ao prêmio **Cartoon d'Or 2016** juntamente com outros 4 curtas-metragens de animação europeus e ganhou o Prêmio do Público no Festival **3DWire** no mesmo ano.

O curta metragem tem a duração de oito minutos e encanta pela simplicidade das imagens e pela composição das cenas. Não traz linguagem verbal, mas as ações, gestos e a trilha sonora traduzem em emoções e sentimentos toda a trajetória diária e rotineira do núcleo familiar pai e filho. Esses, consumidos pela dinâmica cruel e turbulenta da vida moderna, realizam suas tarefas de forma automática, sem perceberem que sutilmente vão perdendo sua “cor”, seu encanto pela vida.

O pai, figura serena, aparece ao lado de seu filho sempre conduzindo-o à tarefa de ir à escola. As imagens da escola e do trabalho dividem a mesma cena, apresentando a simetria de importância de ambas as atividades no cotidiano dos personagens (imagem 2).

**Imagem 2** – Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2005).

A maneira como percebem as coisas é que se diferencia radicalmente. No início da história, enquanto o pai se ocupa em organizar o tempo e a agenda de compromissos, a criança sente-se encantada e feliz, vivendo e experimentando o mundo com seus olhos ingênuos e descompromissados.

Faremos um exercício de compreensão dialética entre as imagens produzidas para a composição do audiovisual e sua relação com os sentimentos que vão desabrochando à medida que a narrativa acontece. Nesta composição entre enredo, ritmo e imagens, tenta-se descrever a narrativa de um singular processo de experienciar, ou até mesmo de caçar o mundo, realizado pelas lentes infantis, e de pensar o ambiente escolar como um lócus de perda da singularidade humana.

Essa criança, nômade, desenha seu percurso por meio de sua investigação, como espalha-se pelo mundo, escorrendo por entre pedras, flores, borboletas, farejando espíritos, a caçar de tudo que se oferece a ela, tudo o que atrai seu olhar apaixonado, aficionado. Experimentando o movimento das coisas que se lhe apresentam como em sonho, em plena possibilidade, um artista do mundo, compondo suas experiências e as unindo numa grande coleção (PULINO, 2017).

Pensemos na relação adulto-criança. Essa relação se dá, em nossa cultura, em um primeiro momento na família e depois na escola e na vida social mais ampla.

Hannah Arendt (1993) analisa que o adulto, além de dar a vida à criança, é responsável por apresentar o mundo a ela. A criança que nasce é um ser radicalmente novo. Cada criança que nasce muda o mundo, em alguma medida. Pode, inclusive, mudá-lo radicalmente, como a figura de Jesus, ou Buda.

O mundo em que a criança é introduzida com o nascimento já existe há muito tempo e já está estruturado, organizado, segundo valores e ideias estabelecidas anteriormente. Assim, o adulto, ao apresentar o mundo à criança e esta ao mundo, está aproximando o novo ao antigo, a novidade à tradição. A criança e o mundo se ameaçam mutuamente. Ela, por ser novidade, ameaça a tradição, o *status quo* social e cultural. O mundo, como o já estabelecido, o velho, a tradição, ameaça a novidade, a originalidade, a singularidade da criança.

Pulino (2001) sustenta que, desde sua concepção e durante sua gestação, os pais preparam a casa, o quarto da criança esperada, seu enxoval, escolhem um nome para ela, quando ficam sabendo seu sexo, imaginam como ela será, exprimem seus desejos em relação a suas possíveis características, e até “conversam” com ela. De certa forma, então, ela já ganha uma identidade antes de nascer. Esse processo se dá de maneiras condizentes com a cultura, a classe social da família, suas crenças e sua experiência de vida.

Entretanto, afirma a autora, quando a criança nasce, ela se impõe como uma novidade radical, um outro em relação à sua identidade criada na gestação. A partir do nascimento, os pais passam a, consciente e inconscientemente, colocar em diálogo a imagem do bebê que tinham construído e o bebê que efetivamente começa a conviver com eles e que vai mostrando ser ativo e, com suas ações, modifica a rotina cotidiana da família e desperta emoções e sentimentos que transformam as relações das pessoas da casa.

A educação familiar e a escolar, então, são marcadas pela atuação do adulto – típica de seu momento de desenvolvimento, que vem sendo estruturada, socializada e formada para o trabalho ao longo de sua vida – e a da criança – um ser aberto à relação com o outro. A criança habita o mundo há menos tempo e geralmente se mostra criativa e curiosa em relação ao mundo: ela está envolvida no processo de aprender a ser humana, o qual tem como objetivo transformá-la em uma pessoa adaptada ao estabelecido, que não ameace o mundo com sua diferença, sensibilidade e originalidade. Na escola, o educador, adulto, introduz a criança aos conhecimentos construídos por gerações anteriores, os costumes, as práticas e valores da sociedade da qual fazem parte.

A criança, desde muito cedo, já carrega o peso da educação escolar formal em suas costas. Quase sem conseguir equilibrar-se com tamanha responsabilidade (e também pela quantidade de material que é posta na mochila), é conduzida pelo pai à escola. Inicialmente, para a criança, essa tarefa não é desagradável, muito pelo contrário, o personagem infantil apresenta-se empolgado, alegre, cheio de expectativas em relação às suas experiências nesse novo ambiente (imagem 03).

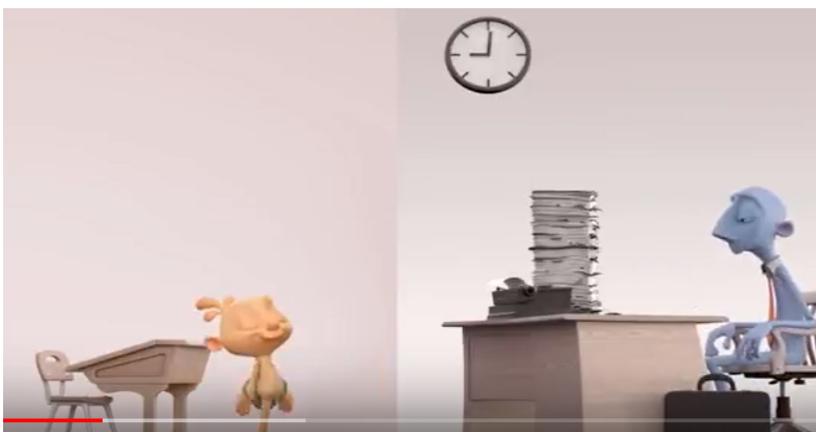
**Imagem 3** – Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

Porém, com o passar das cenas, percebe-se que a rotina e a falta de estímulo no ambiente escolar para seu potencial criador dão lugar a uma tristeza e desânimos incalculáveis. Os sentimentos de descoberta, de experimentações, de fantasia, vão sendo substituídos por exercícios de cópias e tarefas repetitivas que trazem sofrimento psíquico ao personagem. Percebe-se que a criança vai esvaindo-se, perdendo sua “cor”, seu vigor perante a vida (imagem 5).

**Imagem 4** - Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015)

**Imagem 5** - Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

Do ponto de vista das análises sobre as emoções, Vigotski (2001) alerta para o fato de que a velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando em um terrível “secamento do coração” (p. 143) e uma completa ausência de sentimentos, que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação.

No que se refere ao significado dos exercícios e rotinas diárias de atividades pedagógicas, o mesmo autor, no livro *Psicologia Pedagógica* (2001), alerta que, como regra psicológica, o *exercício* só será bem sucedido quando acompanhado de uma satisfação interior. De outro modo, se tornará uma cansativa repetição contra a qual o organismo se rebelará, apresentando insatisfação, desânimo e tristeza.

A satisfação interior está diretamente relacionada ao cuidado com as emoções. O trato com as emoções não pode ser inaceitável e/ou indesejável ao pedagogo. Muito pelo contrário, ele deve sempre partir das chamadas sensações elementares e egoístas como sensações basilares e fortes e, com base nelas e a partir delas, lançar o fundamento da estrutura emocional do indivíduo (VIGOTSKI, 2001).

### **O processo criativo**

Vigotski (1930, 2001, 2009) compreendeu a imaginação como formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, defendendo que o trabalho pedagógico deve ser orientado para a experiência estética (emoção e arte).

Deste modo, Vigotski começa destacando o aspecto plástico do organismo, que conserva e ao mesmo tempo transforma a experiência vivida. Questionando os sentidos mais comuns de imaginação, vista como distanciada da realidade ou como atributos de poucos, ele ressalta as funções e características da atividade criadora para a existência humana. Analisa as relações entre imaginação e realidade e mostra como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções. Argumenta ainda que a imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela

linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada (Smolka, 2009, p. 09).

**Imagem 6** - Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

Para o autor, a imaginação é analisada como constitutiva do sistema de funções psicológicas superiores, sendo a “forma mais complexa de atividade psíquica”, por tratar-se da união de várias funções em suas relações peculiares. Para tão complexa forma de atividade, que extrapola os processos que se costuma chamar de funções, seria correto empregar a denominação de *sistema psicológico* (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

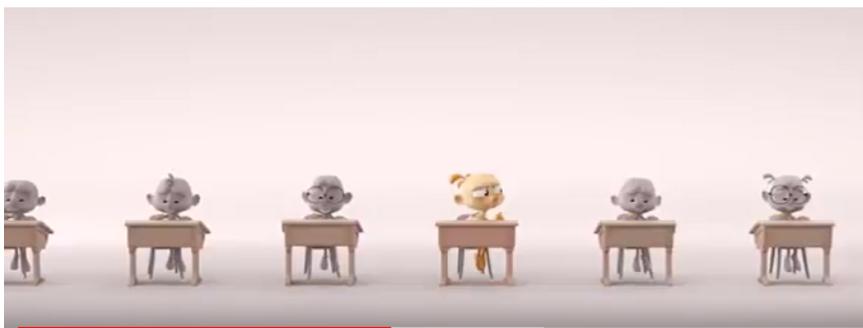
A análise da atividade da imaginação enquanto sistema (e não apenas função psicológica) assegura a ela melhores possibilidades de descrever as interações com outras funções superiores e os nexos que se desdobram dessa dependência. Com relação à correspondência imaginação – realidade - afetividade, o autor sugere o seguinte vínculo entre esses processos: a imaginação apoia-se na experiência que, por sua vez, alimenta a imaginação por meio da emoção. A imaginação afeta e é afetada pela emoção e esse ciclo alimenta e impulsiona essa forma de pensar mais elaborada que seria a formulação de processos, como pensar, analisar, planejar, projetar, criar, processos esses muito caros à educação formal.

Devido a sua complexidade e interdependência com uma série de diferentes fatores, Vigotski faz a distinção dessa atividade no que se refere à infância e à vida adulta. “Sabe-se que em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança”. Como a experiência é um fator que fortemente marca o desenvolvimento da atividade criadora, os interesses da criança e do adulto são diferentes e, por isso, compreende-se por que a imaginação dela funciona de maneira diferenciada da do adulto.

As pesquisas mostram que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança podem estar a serviço do desenvolvimento de sua imaginação. Tendo como referência essa assertiva, voltemos nossa atenção ao ambiente escolar, local onde a criança passa horas do seu dia, em interações com seus pares e com outros adultos fora do seu ambiente familiar. É, sem dúvida, um dos momentos cruciais para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação infantil.

### **No meio do caminho tinha uma escola...**

**Imagem 7** – Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

**Imagem 8** – Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

Nas imagens 7 e 8 percebe-se um paralelismo de imagem. A escola, que deveria ser um ambiente promissor e provocador de processos criativos, passa a se apresentar como uma repartição burocrática cujos objetivos são atividades solitárias de repetição.

A defesa radical de Vigotski sai em direção ao fato de que a emoção não pode ser tratada pela escola como um agente menor do que o pensamento intelectual. O trabalho pedagógico deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem os conteúdos programáticos, mas, sobretudo, que sintam, experienciem e toquem e sejam tocados pelo o que aprendem na escola. São precisamente as reações emocionais que devem constituir as bases do processo educativo. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida para qualquer trabalho na escola. “Antes de comunicar este ou aquele conteúdo, o professor deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento” (Vigotski, 2001, p. 144).

Por algum motivo, formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo

diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas (VIGOTSKI, 2001, p. 145).

Uma das cenas muito impactantes ocorre quando o filho já se posiciona para receber o ‘peso da escola’, agora de forma mais resignada, obediente, sem esperanças nem nenhuma resistência, como se não houvesse mais nada a fazer a não ser cumprir a lógica que impera em nossa sociedade, “a conversão da infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas expectativas sobre o futuro” (LARROSA, 2017, p. 45).

**Imagem 9** – Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

O humano, tal como concebido por Vigotski, é um ser histórico, cultural, que se constitui e transforma por meio das relações com os outros e com o meio, durante toda a sua vida. Nesse sentido, seu desenvolvimento como espécie e como ser singular, é um processo de tornar-se humano, um devir humano que dura toda a vida.

Assumindo o humano como um processo de tornar-se humano, a infância é o momento em que esse ser é mais aberto à mudança, mais criativo e também mais resistente ao que já está estabelecido. Durante todo o processo de ‘tornar-se’, essa dimensão de abertura e criação típica da infância continua a fazer parte do humano – é a condição *de infância do humano*.

Nesse sentido, o adulto pode desenvolver e cultivar sua condição de infância e a educação pode se processar considerando mais ou menos essa dimensão criativa do estudante. Consideramos 'lugares de infância' aqueles espaços/tempos em que se cultiva a condição de infância do educando, em qualquer momento de seu desenvolvimento.

Uma relação familiar que compreende que a criança participe no ambiente como um ser em desenvolvimento – que está aprendendo a se relacionar, a falar, a comer, a controlar os esfíncteres, a expressar seus sentimentos e ideias – aceita e cultiva a condição de infância do humano.

**Imagem 10** – Cena do curta metragem espanhol



Fonte: ALIKE (2015).

É preciso repensar a escola que segue rigidamente uma rotina, que castiga a criança ou que não aceita o não saber ou atitudes de muita curiosidade das crianças. Além disso, devem ser reavaliadas as escolas que não estimulam a participação de todas as crianças nos processos decisórios da turma e não promovem a colaboração entre elas – que não aceitam e nem cultivam a condição de infância do humano.

A família e a escola são consideradas “lugares de infância” quando admitem que os filhos e os pais, os educadores e os educandos estão em processo de desenvolvimento, vivendo momentos específicos do processo de tornarem-se humanos. Isso inclui viverem a condição de infância, sendo criativos, críticos e sensíveis ao outro.

Por esse motivo, acredita-se fazer parte da tarefa dos pais pegar seus filhos no colo, abraçá-los com ternura, aquecendo seus coraçõezinhos sempre que necessário for. Pegar pela mão, conduzi-los e encorajá-los também são tarefas do contrato social de maternidade e paternidade.

É preciso também acolher e estimular as dúvidas das crianças. As perguntas e os sonhos delas fazem parte do nosso compromisso ético e filosófico com a arte de viver.

Entendemos que confortar as nossas crianças em seus dias de tempestades, ou até mesmo nos dias de amena garoa, não nos dá o direito de decidir sobre seus sonhos e planejar unilateralmente o seu futuro.

Com relação à escola, imaginamos esse lugar como um espaço de 'longos braços e grandes ouvidos', ouvidos que atentem ao chamado da alteridade, das diferenças; ouvidos que ouçam e aceitem com paciência e disponibilidade os desafios impostos pela 'novidade', pela efervescente capacidade humana para a criação. E que, com seus longos braços, envolvam as crianças quando essas necessitarem de um colo, que as acalentem e que as protejam.

### Referências Bibliográficas

- ALIKE. Direção: Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez. Produção: Daniel Martínez Lara e Nicolás Matji. **Youtube**, 2015. 8 min.
- ARENDRT, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.
- KOHAN, W. O. (Org.). (2004). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A.
- LARROSA, J. (2017). **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Edição comemorativa).
- PULINO, L. H. C. Z. (2011). **Lugares de infância: A filosofia no cotidiano da Educação Infantil**. In: PEREIRA, A. C. (Org.). **O educador no cotidiano das crianças**: organizador e problematizador. Brasília: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Série Mesa Educadora para a primeira infância, vol. III. p. 136- 155.
- PULINO, L. H. C. Z. (2017). **Narrativas, infância e educação**: reflexões e perspectivas. *Li-nhas Críticas*, Brasília - DF, v. 23, n. 51, p. 412-427, jun./ set. 2017.

- SMOLKA, A. L. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância** – Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância** – ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

## **Parte III**

Arte, Criação e Educação Estética



# 13

## Música é uma linguagem(?):

### Ser ou não ser? Eis a questão...

*Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves*

*Patrícia Lima Martins Pederiva*



O título deste capítulo remete-nos a uma indagação de Hamlet, personagem principal de uma obra de Shakespeare, escritor inglês admirado por Lev Semionovitch Vigotski, pensador spinozista que nos permitirá refletir, juntamente com outros autores, sobre a indagação que nos propomos a responder, ainda que inicial e parcialmente. A razão de começarmos este texto com uma pergunta indica um profundo desejo de discutirmos uma questão que nos parece bastante complexa e de difícil resolução, *a priori*. Alicerçados na “Psicologia da Arte” constituída por Vigotski, defenderemos a tese de que **a música é primordialmente arte e não uma linguagem**, como geralmente se entende.

Sendo assim, abordaremos em primeiro lugar as relações que existem entre linguagem e música de acordo com uma determinada literatura. Após isso, demonstraremos que a música ainda é entendida como sinônimo de partitura e isso leva a determinadas consequências como, por exemplo, compreendê-la como linguagem ou levar a crer que existam alfabetos musicais por estes não saberem (ou não desejarem ou não precisarem) decifrar os signos musicais ou representações gráficas escritas na pauta. Por último, abordaremos o que seria, conforme Vigotski, a linguagem, o conceito e a música no propósito de mostrarmos que ela é, para a teoria histórico-cultural, uma arte e não uma linguagem generalizadora de conceitos. *Voilà...*

Algumas pessoas podem cogitar que:

[...] os homens, com efeito, cantaram antes de falar, antes de passar para a linguagem. Os encantos poéticos da palavra cantada são, na realidade, os balbucios da infância da linguagem (RANCIÈRE, 2009, p. 29-30).

A linguagem e a música têm a mesma origem ou raiz genética? O ser humano cantou ou falou primeiro? Esta incerteza tem sido, segundo Dissanayake (2009, p. 19), objeto de um longo debate, incluindo autores que defendem a primazia da música sobre a linguagem ou a primazia da linguagem sobre a música. Um renomado educador musical disse: “Às vezes, as crianças são capazes de cantar muitas canções antes da idade de dois anos, **às vezes até mesmo antes que elas possam falar**” (WILLEMS, 1956, p. 8, tradução nossa, grifos nossos). Há autores como, por exemplo, Blacking (2000, p. 21, tradução nossa, grifos nossos), que advogam o seguinte:

**Eu não vejo nenhuma razão para assumir que a música seja uma espécie de linguagem**, ou que tenha alguma estrutura especial relacionada com a linguagem, ou que os processos da linguagem sejam necessariamente mais fundamentais do que as outras atividades culturais humanas.

É interessante notar que o neurologista Oliver Sacks (2017, tradução nossa) evidenciou que “a música ocupa mais áreas do nosso cérebro do que a linguagem [...]”<sup>1</sup>. Contudo, não há um ponto final sobre as discussões no que se referem às possíveis relações entre música e linguagem. Sacks (2007, p. xi, tradução nossa), afirma o seguinte:

Dadas as semelhanças óbvias entre música e linguagem, não é surpreendente que haja um debate em andamento há mais de duzentos anos sobre se elas evoluíram dependente ou independentemente [...]. Darwin especulou que “os tons musicais e ritmos eram usados por nossos antepassados durante a época do acasalamento, quando animais de todos os tipos ficam excitados não só pelo amor, mas por fortes paixões de ciúmes, brigas e triunfos” [...] seu contemporâneo Herbert Spencer mantinha a visão

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.oliversacks.com/books-by-oliver-sacks/musicophilia/>>. Acesso em: 14 dez. 18.

oposta, pensando que a música nascia das cadências do discurso emocional. Rousseau [...] compreendia que ambas [música e linguagem] haviam surgido juntas, como um discurso de canto, e só depois divergiram. William James via a música como uma "gênese acidental... um puro incidente [...] Steven Pinker, em nossa época, expressou-se ainda com mais força: "que benefício poderia haver para desviar tempo e energia para fazer ruídos?... no que diz respeito à causa e efeito biológicos, a música é inútil... poderia desaparecer da nossa espécie e o resto do nosso estilo de vida seria praticamente inalterado.

De acordo com Pederiva e Tunes (2013, p. 49-50), mencionando a ideia de "musilinguagem" desenvolvida pelo biomusicólogo Steven Brown, o **som falado** e o **som musical** estabeleceram uma estreita relação na história e no desenvolvimento da evolução humana. Argumento também defendido por Mithen (2006, apud PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 40). Porém, conforme Pederiva e Tunes (2013), na cultura, o som falado que significa e **generaliza** as coisas pelo intermédio da linguagem se separa do som musical que **particulariza** e dá significado às emoções sentidas pelo indivíduo de um modo muito singular, único.

Após uma longa etapa evolutiva, em que não havia uma separação entre som musical e som falado, tendo ambos sido uma coisa só, uma musilinguagem [...] inicia-se na cultura uma nova etapa do desenvolvimento do comportamento humano, ou seja, a separação entre expressão da musicalidade e fala [...] na fala e na música, os níveis significacionais são governados por diferentes tipos de sintaxes de sistemas, ou seja, diferentes combinações frasais, podendo ser diferenciadas mais por sua ênfase do que por sua espécie [...] **enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significativo do som, a música enfatiza o seu significado emotivo** (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 50, grifos nossos).

Ainda sobre as relações entre linguagem e música, Blacking (2007, p. 216) tem algo a dizer:

Com o advento do Homo sapiens sapiens veio a linguagem verbal, mas não o desaparecimento da "música" e da "dança". Os símbolos da fala possibili-

taram uma grande diversidade de invenção cultural, em um grau de desenvolvimento até agora sem precedentes. Mas a fala também permitiu aos seres humanos imaginar, desenvolver e debater sobre situações sem necessariamente conhecê-las pela experiência corporal. Há muito os padrões da música e da dança são influenciados pela forma e pelo conteúdo do discurso verbal, e provavelmente perderam sua importância como modo diário de comunicação factual ou prática. Mas não há razão para supor que seu papel evolutivo tenha diminuído. Lembro que a música e a dança permaneceram como fatores-chave na vida humana e, em particular, são meios para as pessoas preencherem os vazios da comunicação e da compreensão entre suas vidas em sociedades – que prescrevem certas idéias, sentimentos e definições de experiência – e suas experiências corporais como seres com sentimentos próprios.

As relações entre música e linguagem parecem ser tantas que até a noção de **alfabetização musical** encontra forte paralelo nas ideias de alguns renomados educadores musicais modernos, dentre eles, Zoltán Kodály. Para este autor, segundo Silva (2011, p. 57, grifos nossos):

As aulas de música devem ser regularmente oferecidas **nas escolas**, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a **alfabetização** e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Em sua concepção, ser **musicalmente alfabetizado** inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional.

É digno enfatizar que boa parte do foco da educação musical contemporânea, ao invés de residir no desenvolvimento musical das pessoas, fixa-se no desenvolvimento notacional ou semiótico, linguístico ou simbólico da música (SWANWICK, 2001, p. 232), **resultando em uma educação musical que não é para todos**, visto que nem todos compreendem (ou desejam ou precisam compreender) os signos musicais convencionais ou possuem uma percepção musical treinada ou direcionada para captar parâmetros sonoros relacionados aos signos grafados na partitura.

Com base na teoria histórico-cultural de Vigotski, defendemos que música não é sinônimo de partitura e não é uma linguagem. Se a música ou

mesmo a partitura ou os seus signos musicais generalizassem conceitos, para nos comunicarmos, nós utilizaríamos as partituras ao invés das palavras, isto é, a cristalização verbal do pensamento, da fala ativa, enfim, da linguagem (VIGOTSKI, 1996). Seria impossível, com exatidão e riqueza de detalhes, sabermos por meio da música a cronologia histórica de um país ou o que uma pessoa realizou em sua trajetória de vida. Isto apenas a linguagem consegue transmitir, comunicar. **A música e os signos musicais não substituem a função que a linguagem ocupa na cultura humana.** As partituras que, diga-se de passagem, não são utilizadas por variados grupos étnicos ao redor da Terra (BLACKING, 2000), compartilham códigos, representações gráficas culturalmente convencionadas por uma determinada cultura historicamente situada (não é uma linguagem universal e imutável), portanto.

A “textolatria musical” ocidental ainda muito vigente vai de encontro com as práticas de outras tradições musicais que têm por base a oralidade e diferentes maneiras de significar e compreender a música e a tudo que a ela diz respeito.

Nas sociedades onde a música não é escrita, a escuta enformada e precisa é tão importante quanto a capacidade musical enquanto performance, pois é o único meio de assegurar a continuidade da tradição musical (BLACKING, 2000, p. 10, tradução nossa).

Na lógica musical escolarizada capitalista ocidental, as pessoas são excluídas por um modelo de ensino de música teoricamente defendido e legitimado por uma boa parte da educação musical (PENNA, 2003; LUEDY, 2009).

O modelo de ensino de música [...] ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, **desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira.** Dessa forma [...] “a leitura e

escrita musical têm sido usadas muito mais **como instrumentos de exclusão**: a ideia de que “eu não sei ler música, logo não sei música” constitui uma representação que “tem contribuído para que muitos desistam de aprender música” (PENNA, 2003, p. 72, grifos nossos).

É um fato que, dentre outras coisas, auxilia na incidência de evasões nas escolas especializadas no ensino de música e em faculdades de música (CAPUZZO, 2016; ESTEVAM, 2010; LIMA, 2010) e, ao mesmo tempo, no impedimento do acesso às instituições praticamente vedadas aos estudantes que, muitas vezes, por não dominarem a teoria musical convencional ou o repertório dito erudito da música ocidental etc., não conseguem sequer serem aprovados nos cursos universitários (FEICHAS, 2006). Além do mais, com isso, cria-se uma cultura de pessoas que detestam as músicas que interpretam ou que amam as músicas que não tocam.

O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar. Consequentemente, as escolas precisam pensar o tipo de preparação que pretendem a partir dessa mesma realidade. **Logo, devemos abandonar as propostas meramente adaptativas a códigos e sistemas culturais estabelecidos e propor formas que incitem o desenvolvimento de capacidades de julgamento e de opção.** Deve-se dar a oportunidade de acesso aos conhecimentos de forma a garantir [...] as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e escolher os próprios caminhos (NASCIMENTO, 2003, p. 73, grifos nossos).

Ao longo de anos e ainda na atualidade, a experiência tem nos ensinado que paira no imaginário social e especialmente nas instituições que oferecem o ensino de música e entre os próprios artistas, a crença de que é absolutamente necessário dominar a teoria e a leitura musical convencional (signos musicais) antes de ser considerado um músico “de verdade”. Não faz muito tempo, alguns conservatórios adotavam a prática curricular pela qual o estudante, antes de começar a aprender um determinado instrumento musical, deveria permanecer durante um ou mais semestres aprendendo a decodificar os signos musicais: clave de sol etc. (SERRALACH, s. d, p. 68). Só

para citar um exemplo, a Escola de Choro Raphael Rabello de Brasília, notadamente uma instituição que foi fundada com o objetivo específico de ensinar o Choro (gênero musical popular brasileiro oriundo da tradição oral), fez da leitura de partitura e o estudo de músicas ocidentais ditas eruditas um pré-requisito tanto para os estudantes avançarem de turma quanto para adentrarem a escola via teste de nivelamento que classificam os alunos em níveis conforme a fluência que apresentam na execução da leitura das notas no pentagrama (GONÇALVES, 2013, p. 95).

O “modelo da música notada”, como dizem alguns, é tão forte que se faz presente até mesmo nas escolas de música que se propõem a serem livres ou alternativas (REQUIÃO, 2002).

A força do modelo da música notada é tal que chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som. Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora. Esse registro, de caráter abstrato e fruto de um processo histórico de construção e de convenção, atingiu ao longo de séculos, na cultura ocidental, um alto grau de complexidade e precisão – com relação à música de base tonal, pois correntes da música contemporânea já esbarraram nos limites dessa notação, exigindo inovações. **Por si mesma, a partitura não é, portanto, música;** é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo “fixar o texto musical” e repeti-lo, além de ajudar a “perceber sua estrutura e organização” [...] assim, uma música pode ser concebida (sob a forma da partitura de uma composição, por exemplo) sem ser “dada a existir” sonoramente, não se realizando como música: é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Schafer<sup>2</sup> [...]: “Música é algo que soa. Se não há som, não é música” (PENNA, 2003, p. 72, grifos nossos).

As palavras acima estão em consonância com Serralach (s.d, p. 89, grifos nossos), quando este assevera o seguinte: “Os sinais gráficos usados para

---

2 Renomado educador musical canadense.

a escrita da música **NÃO SÃO [...] MÚSICA E SIM A SUA REPRESENTAÇÃO** [sic]”. Nessa mesma direção, Blacking (2007, p. 207) arremata:

Partituras musicais são prescritivas e são apenas representações aproximadas dos sons pretendidos de uma peça musical. Transcrições descritivas de performances gravadas podem ser mais precisas.

Se a fala na cultura ocorreu antes da aquisição da escrita, por que a escrita musical teria que ser internalizada antes da expressão e exploração sonoro-musical do próprio corpo ou de algum instrumento musical? Parece haver uma inversão na ordem das coisas. Pois, tanto na filogênese quanto na ontogênese, a aquisição da escrita aparece depois da fala (VIGOTSKI, 2007, 2009) e a escrita musical após o desenvolvimento da musicalidade na cultura e não o contrário (PEDERIVA; TUNES, 2013).

De qualquer modo, todos aqueles que não compreendem a notação convencional normalmente são tidos como verdadeiros “analfabetos musicais” (LUEDY, 2009). Sobre isso, façamos nossas as seguintes palavras:

Devemos atentar para o fato de que um analfabeto – pensando aqui no sentido estrito da noção de alfabetização, e, portanto, no analfabeto como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita), assim como pode compreender o que os outros falantes de seu grupo sociolinguístico falam. Imagino que um analfabeto musical – nos termos definidos aqui por tal expressão – possa igualmente executar uma melodia e ouvir/compreender uma sequência de acordes [notas tocadas simultaneamente]. Acredito também que ele possa vir a fazer música com isso, ou encontrar sentido musical em melodias [notas tocadas sucessivamente] e acordes, ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental (LUEDY, 2009, p. 51).

Para o educador musical Zoltán Kodály (1882-1967), todas as crianças devem aprender a ler partitura, senão **“milhões de pessoas serão condenadas ao analfabetismo musical”** (KODÁLY, 1974, p. 119-204, apud SWANWICK, 2001, p. 15, tradução nossa, grifos nossos).

Depreende-se de Freire (2003) que o ser humano leu o mundo antes de ler a palavra escrita. Aliás, nem sempre o alfabeto existiu. Contudo, não podemos negar que a invenção cultural do alfabeto revolucionou de maneira extraordinária a estrutura do pensamento humano e possibilitou o registro e o compartilhamento de acontecimentos históricos para a posteridade (ILLICH, 2002).

Los especialistas reconocen cada vez más que la escritura [...] fue una invención previa realizada en Grecia hacia el año 770 a.C. El uso de signos tanto para las consonantes (que son obstáculos para la respiración) como para las vocales (que indican el tono dado a la columna de aire que se expulsa de los pulmones) constituye una técnica con un enorme significado social. Desmarca claramente las sociedades que la utilizan del conjunto del resto de las culturas (ILLICH, 2002, p. 136).

**A existência humana precede a criação do alfabeto.** Este, de acordo com Illich (2002), surgiu antes da tão aclamada invenção da imprensa por Johannes Gutenberg (1398-1468). Como bem demonstrou Illich (2002), o comportamento humano perante o texto foi se transformando historicamente, ou seja, da escrita lida em voz alta pelos gregos às palavras que eram recitadas como se fossem “carne viva” pela boca dos monges medievais até a leitura silenciosa de livros e letras digitais na era das imagens técnicas. Muito embora:

Toda vez que se fala em leitura, se pensa logo em leituras de palavras, mas não é! Essa é uma visão estreita, puramente linguística e ainda mais numa concepção muito estreita da linguagem. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra (eu acho isso um negócio muito bonito!), que é precedida pela leitura do mundo, deve implicar a continuidade da leitura do mundo (FREIRE, 2003, p. 132).

Da mesma forma que inexistem analfabetos orais (FREIRE, 2003, p. 91), **não há analfabetos musicais** por não compreenderem os códigos escritos nas partituras. Muito pelo contrário, todos somos seres musicais (PEDE-RIVA; TUNES, 2013). É preciso lembrar que, historicamente, o ser humano já fazia música muito antes de grafá-la (BLACKING, 2000). Se linguagem e

a música, enquanto arte, cumprem papéis diferentes, perguntamos: o que é música e o que é linguagem?

Conforme Vigotski, a arte, inclusive a música, é a “ferramenta cultural das emoções” ou “técnica social dos sentimentos”, é o “social em nós”. E o que o autor quer dizer com isso é o seguinte:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas [...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos a arte, que se tornaram instrumento da sociedade [...] a arte é um técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

A arte tem, para Vigotski (1999, p. 329):

[...] a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.

O autor bielorrusso defende que a música especificamente...

Nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante, porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude. Nisto vimos a prova de que ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas até então reprimíveis e recalçadas [...] o segundo traço consiste em reconhecer para a música certo poder coercivo [...] **a música deve ser assunto do Estado [...] a música é uma questão social** (VIGOTSKI, 1999, p. 319, grifos nossos).

É uma questão social pela importância que ela tem de proporcionar, enquanto atividade, a consciência da particularidade humana, a consciência de si de um modo único (PEDERIVA; TUNES, 2013). Isto é, não apenas podemos acessar conscientemente nossas emoções por meio de reações estéticas através da música, como podemos ter consciência de nós mesmos, de nossas emoções, movimentos corporais, ações e conseguir a possibilidade de regular nosso comportamento geral e estético-musical, em particular. De acordo com Pederiva e Tunes (2013, p. 128, grifos do original):

**A consciência da particularidade é uma estrutura organizadora do comportamento de cada homem no que diz respeito à vivência de suas emoções, num ato voluntário de entrega**, especificamente possibilitada pela vivência da obra de arte musical, pela reação estético-musical.

Com essa afirmação, Pederiva e Tunes (2013) estabelecem cientificamente, após toda a demonstração de seus pressupostos, a especificidade psicológico-estética da música enquanto uma atividade humana que se dá por meio das experiências, mães de todas as atividades. Concordamos com as palavras de Pederiva e Tunes (2003), quando afirmam de maneira categórica que:

A atividade musical também é uma experiência humana que auxilia o homem em sua adaptação ao meio e a si mesmo [...] a maneira como um ouvinte relaciona-se com uma peça musical depende muito das características internas da própria peça [...] o que Vigotski [...] já afirmava em sua análise psicológica da obra de arte [...] a música tem esse efeito destilador, trazendo a emoção para o primeiro plano e com esse sentido pode-se dizer que ela tem um efeito purificador ou que a música é emoção pura [...] **a consciência da particularidade é a marca registrada do significado psicológico da atividade musical** (idem, p. 127, grifos nossos).

A música tem o poder de provocar estados psíquicos alterados e até maléficos, em um certo sentido. Além disso, certas músicas podem nos fazer lembrar de episódios ou situações sociais que nos foram desconfortáveis ou mesmo traumáticas. Os aspectos intra e extra-musicais permeiam a música. Esta, que tanto pode nos emocionar e mexer com o nosso psiquismo e nosso

corpo, não precisa de mediações linguísticas. É assim que podemos ouvir uma música em uma outra língua (e cultura) e ainda assim nos emocionarmos por sua estrutura estritamente sonora, musical. Não é raro ouvirmos músicas em inglês sem sequer sabermos o que a letra diz. Ainda assim, tais músicas podem nos afetar esteticamente, e como! Certa vez, Vigotski (2007, p. 426) disse que *“una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío”*. E é justamente por isso que não entendemos uma língua da qual não falamos, uma língua estrangeira. Com a música acontece justamente o oposto. Como o significado da palavra em música pode, inclusive, restringir as possibilidades de interpretação estético-musical, é o som mesmo que é o sentido, isto é, significamos culturalmente os sons (sem direcionamentos ou indicações de palavras), daí o caráter altamente abstrato, **particular** e subjetivo da música (HEGEL, 2005; PEDERIVA; TUNES, 2013; SACKS, 2007; TOLSTÓI, apud VIGOTSKI, 1999, p. 317-318; SCHOPENHAUER, apud SACKS, 2007, p. xii; VIGOTSKI, 1999).

A linguagem, em comparação à música, se desenrola no próprio processo histórico do ser humano; ou seja, **é a função central e regente do desenvolvimento cultural** (VIGOTSKI, 1996, p. 227). Este autor, em toda a sua teoria, demonstra e comprova que...

El destino de esa función [da linguagem] confirma con mayor claridad la ley del paso de las formas sociales a las individuales de la conducta, que podríamos denominar como ley de la génesis social (sociogénesis) de las formas superiores del comportamiento: el lenguaje [...] es [...] un medio para organizar el comportamiento colectivo, se transforma más tarde en el medio fundamental del pensamiento y de todas las funciones psíquicas superiores, en el medio fundamental de la estructuración de la personalidad (VIGOTSKI, 1996, p. 227).

Para sermos objetivos, linguagem é, para Vigotski (1996, p. 355):

Un medio de comunicación social, surge por la necesidad que tienen los seres humanos de comunicarse. Tan sólo es espontáneo el balbuceo del niño. El rasgo peculiar de la comunicación consiste en que es imposible si

no hay generalización [...] el acto de la comunicación origina el desarrollo de la generalización [...].

Conforme Vigotski (1996, p. 351), a linguagem tem um papel fundamental na sociedade humana.

La función del lenguaje es comunicar, es una actividad relacionada con las personas, es decir, exterior y conjunta, en forma de diálogo. Cuando el lenguaje cumple la función comunicativa se relaciona con la pronunciación, el hablar y se manifiesta fónicamente.

A linguagem, a fala, se relaciona com a consciência humana, com o conceito, com o pensamento e este com a palavra (VIGOTSKI, 2007; 1996). “*O pensamento realiza-se na palavra*” (VIGOTSKI, 2004, p. 184, itálicos do original). Isto é, a unidade que une as duas coisas (pensamento e linguagem) é o **significado cultural atribuído à palavra**.

O significado da palavra é sempre uma generalização; por trás da palavra existe sempre um processo de generalização – o significado surge onde existe generalização. Desenvolvimento do significado = desenvolvimento da generalização (VIGOTSKI, (2004, p. 185, itálicos do original).

“*Al conocer con la ayuda de las palabras, que son los signos de los conceptos, la realidad concreta, el hombre descubre en el mundo visible para él las leyes y los nexos que contiene*”, defende Vigotski (1996, p. 71, grifos nossos). Mas, afinal, o que é conceito? Façamos das nossas palavras as de Vigotski (1996, p. 81) quando este afirma que o conceito...

Sólo puede ser un sistema de actos del pensamiento [...] un sistema complejo de juicios [...] el concepto es el reflejo objetivo de las cosas en sus aspectos esenciales y diversos; se forma como resultado de la elaboración racional de las representaciones, como resultado de haber descubierto los nexos y las relaciones de dicho objeto con otros, incluye en sí, por tanto, un largo proceso de pensamiento y conocimiento que, diríase, está concentrado en él. Por ese motivo en la definición arriba citada se dice certeramente que el concepto, en su faceta psicológica, es una actividad prolongada que contiene toda una serie de actos del pensamiento.

Como foi explicado acima, a palavra, enquanto linguagem, é o signo (instrumento psicológico de mediação) do conceito. Em outros termos, o conceito é a expressão do pensamento lógico, dialético.

El pensamiento en conceptos, relacionado con el lenguaje, constituye una función única en la cual resulta imposible distinguir una sola acción aislada, independiente, del concepto y de la palabra (VIGOTSKI, 1996, p. 176).

A música e a linguagem cumprem funções sociais distintas. A primeira é uma arte e, por isso mesmo, possui suas próprias leis internas: destruição do conteúdo pela forma e vice-versa, contradição em dois planos, deslocamento do pensamento etc. (VIGOTSKI, 1999). A segunda, ou seja, a linguagem, é o mais complexo meio de comunicação que nos possibilitou, dentre muitas coisas, internalizar as funções psicológicas superiores, conhecer a realidade objetiva e nos tornarmos seres culturais, históricos.

Por um lado, a música (feita apenas com sons, ou seja, sem letra alguma) não substitui a linguagem. Se fosse assim, não precisaríamos utilizar as palavras, mas, ao invés disso, apenas os sons organizados que, diga-se de passagem, jamais conseguiriam descrever cronologicamente e com todos os nexos dinâmico-causais as experiências vivenciadas. Por outro lado, a linguagem não cumpre a mesma função social que a música. Aliás, concordamos com Vigotski (1999, p. 225) de que é “impossível [...] reproduzir a música em palavras”. Isto porque a música é por essência, conforme Vigotski, uma arte e, como tal, não generaliza sequer emoções (quanto mais palavras com sentido generalizador), como acreditava Tolstói, com a sua teoria estética do contágio.

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento [...] se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. O milagre da arte [...] e 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 a 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 (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

De acordo com Vigotski (1999a, p. xxxiii), a arte não pode ser transferida ou traduzida para “a linguagem dos conceitos lógicos [...] basta apenas que se permita sentir o seu efeito, a sua influência milagrosa sobre o desenrolar dos acontecimentos” (p. xxxiii). Após o autor afirmar isso, ele complementa em seguida:

Parafraseando palavras de Richard Wagner sobre música, mas igualmente aplicáveis a todas as modalidades de arte, podemos dizer: a tragédia (e Hamlet em particular) “é a própria ideia do mundo, de sorte que quem for capaz de traduzir plenamente a tragédia (a música) em conceitos produzirá ao mesmo tempo uma filosofia que explicará o mundo”. **Mas, traduzir a tragédia ou a música em conceitos significa matá-la**<sup>3</sup> (VIGOTSKI, 1999a, p. xxxiii, grifos nossos).

Entendemos que, quando Vigotski assume o que foi acima negrito, ele está advertindo que a arte, por sua natureza essencialmente emocional, não deve ser generalizada conceitualmente, isto é, não deve ser, do ponto de vista estritamente lógico, conteudizada<sup>4</sup>. É por isso que no livro “Psicologia da Arte”, ele alerta que a arte não é sinônimo de conhecimento nos seguintes termos: “Estudar a história da intelectualidade russa com base na literatura é tão impossível quanto estudar geografia pelos romances de Júlio Verne” (VIGOTSKI, 2010, p. 329). É que a arte transfigura a realidade e obedece a outras leis. Em outras palavras, os fatos históricos contados e ensinados por

---

3 Nessa direção, estamos de acordo com Vigotski (1999, p. 80) quando ele declara ser difícil de dizer precisamente ou externalizar em palavras os traços essenciais das emoções que sentimos por meio de uma experiência estética.

4 Vigotski (1999) demonstra as razões pelas quais a arte não deveria ser compreendida tão somente como moral, conhecimento ou prazer.

meio de documentos são muito mais adequados do que por pinturas, músicas, poesia etc. É que os documentos obedecem a uma linearidade factual que não se coaduna com a dialética envolvida na relação estética entre o indivíduo e a obra de arte. Além disso, os documentos históricos não se submetem às leis artísticas inclusas na obra de arte (VIGOTSKI, 1999; 2010).

Diante do que foi exposto até aqui, podemos alegar que conseguimos, ainda que de forma insipiente, defender o argumento de que a música não é sinônimo de partitura e que a **música é estritamente uma arte e não uma linguagem**. Somos conscientes de que estamos na contramão do que comumente se propaga na sociedade e na literatura. A experiência tem nos ensinado que muitos currículos escolares produzidos na contemporaneidade pelo ocidente e pesquisas que incluem variados autores e autoras mundo afora “semiologizam” a música em particular e a arte em geral, colocando-as ou compreendendo-as como linguagens (até mesmo universais, especificamente no caso da música). Em síntese, este escrito contrapõe uma noção já socialmente cristalizada que, a nosso ver, dificulta compreender a música enquanto tal: **uma arte que soa o que a linguagem silencia...**

### **Referências Bibliográficas**

- BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle and London. University of Washington Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. Música, cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007.
- CAPUZZO, M. J. M. **A evasão no curso de música – licenciatura da Universidade Federal de Goiás**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- DISSANAYAKE, E. Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, C. (Orgs.). **Communicative Musicality**. Oxford University Press, Oxford, 2009. p. 17-29.

- ESTEVAM, V. **Ensino de Música e Evasão Escolar nos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais**: dois estudos de caso. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia-Educação Musical). Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- FEICHAS, H. F. B. **Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education**. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Educação da Universidade de Londres, Londres, 2006.
- FREIRE, P. 3ª Conferência (1-11-80). In: VANNUCCHI (Org.). **Paulo Freire ao Vivo**: Gravação de conferências com debates realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980-1981). 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- GONÇALVES, A. C. A. B. **O Ensino do Choro no Contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- HEGEL, G. W. F. **Estética: a Idéia e o Ideal; Estética: o Belo Artístico ou o Ideal**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2005.
- ILLICH, I. **En el viñedo del texto - Etología de la lectura**: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Victor. México, D.F: Fondo de Cultura Económica Carretera Picacho-Ajusco, 2002.
- LIMA, M. de B. **Aprendizagem Musical no Canto Popular em Contexto Formal e Informal**: Perspectiva dos Cantores no Distrito Federal. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- LUEDY, E. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 49-55, 2009.
- NASCIMENTO, S. de A. do. Educação Profissional – Novos Paradigmas, Novas Práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 69-74, 2003.
- PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.
- PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 71-79, 2003.

- RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.
- REQUIÃO, L. P. S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 59-67, 2002.
- SACKS, O. **Musophilia: Tales of Music and the Brain**. New York and Toronto: A. Knopf, Inc., 2007.
- SERRALACH, L. **História da pedagogia musical**. Tradução de João C. Caldeira Filho. São Paulo: Ricordi Brasileira, s.d.
- SILVA, W. M. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- SWANWICK, K. **Música, pensamiento y educación**. Traducción por Manuel Olasagasti. Madrid: Ediciones Morata, S. A, 1991.
- \_\_\_\_\_. Musical Development Theories Revisited. **Music Education Research**, v. 3, n. 2, p. 227-242, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **A Tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo, Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. Obras Escogidas IV: **Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Libros, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fonte, 2004.
- WILLEMS, E. **Les Bases Psychologiques de L'Éducation Musicale**. Première édition. Bibliothèque Internationale de Musicologie. Boulevard Saint-Germain: Presses Universitaires de France, 1956.

# 14

## Como vai a música na escola?

Andréia Pereira de Araújo Martinez



### Uma crônica para iniciar a discussão...

Ao abrir a porta da sala de aula deparamo-nos com diferentes instrumentos de percussão sobre a mesa da professora. Ao adentrar o espaço, sentamos todos em círculo, como de costume. A professora solicita que cada um vá até a mesa e pegue um instrumento musical. Cada pessoa pega um instrumento e, por um momento muito breve, experimenta o objeto. Logo em seguida, a professora solicita que cada um toque o instrumento que pegou. Foi o que cada pessoa fez.

Um a um, a professora pergunta o nome do instrumento. Alguns sabem, outros não. Com olhar de especialista, verificava como cada pessoa toca o instrumento e logo informa se há algum erro. Explica a forma certa de tocar e já esclarece o motivo pelo qual aquela é a melhor forma de tocar, até chegar a uma determinada pessoa... A professora se aproxima e pergunta:

- “*Que instrumento é esse?*”
- “*Não sei.*”
- “*Alguém sabe?*”
- “*É o atabaque*” [alguém responde].
- “*Isso mesmo. Agora pode tocar.*”

A pessoa coloca o atabaque no chão e toca, mas a professora interfere:

- “*Não é assim que se toca. Coloca o instrumento no seu colo e toca novamente.*”

A pessoa faz exatamente o solicitado e, em seguida, a professora exclama:

- “*Isso mesmo! Sabe por que é melhor tocar no colo? Porque a parte inferior do instrumento é aberta, assim, essa abertura fica livre e o som vibra melhor.*”

Ela perguntou e já responde em seguida. Então, para que a pergunta?

Cada pessoa espera o seu momento de fazer a demonstração e observa as explicações da professora.

Até que chegou a minha vez...

– “Qual é o nome desse instrumento?”

Ah! Isso eu sabia... Além de saber o nome, peguei esse instrumento por considerá-lo fácil de tocar. Doce ilusão!...

– “É o reco-reco.”

A professora pede para eu tocar. Assim o fiz, mas logo ela interfere:

– “Não é assim que pega o instrumento... É assim.”

Fiz exatamente como ela demonstrou e toquei novamente.

– “Não é assim que toca o instrumento... É assim.”

Tentei tocar da forma que ela demonstrava, mas...

– “Não é assim que toca. É assim. Tenta fazer.”

Fiz novamente, mas sem sucesso.

– “Olha, mexe o braço desse jeito”.

Não conseguia mexer o braço do jeito que ela mexia. Fui ficando nervosa e irritada. Os colegas começam a rir... De mim, é claro! Fiquei mais irritada ainda. Aí é que eu não conseguia fazer mais nada mesmo! Logo o reco-reco, que eu considerava tão fácil!...

Depois de tanta insistência e de tanto riso, desisti... Mas eu não podia ficar calada...

– “Professora, quero falar algo: não gostei dessa situação!”

Para que fui falar isso? Aí, é que os colegas começaram a rir com mais intensidade...

Em meio a tanta risada e falatório, tentei me fazer ouvida novamente:

– “A questão é que não consegui tocar o reco-reco exatamente como a professora queria. Essa insistência só bloqueou a minha ação. E a reação dos colegas piorou ainda mais a situação. Eu sou adulta e fiquei constrangida! Agora, imagina essa situação com crianças! Estamos fazendo este curso para aprender alguma noção de música, mas, sobretudo, para aprender a desenvolver atividades musicais com crianças, pois nós também somos professores! Imaginem como uma criança se sentiria em uma situação dessas! E vamos mais profundo ainda: imaginem como ficaria a relação dessa criança com a música diante dessa situação”!

[...]

## A música na escola

A crônica que abre esse texto traz uma história elaborada a partir de recortes de situações reais, vivenciadas pelos mais diversos pedagogos em sua formação inicial ou continuada, quando se deparam com o olhar de especialista do professor de música e com uma ação marcada por padrões musicais. Tais situações podem provocar bloqueios ou distanciamento da atividade musical, pois se esbarram em situações marcadas pelo controle social de aprendizagem. Se isso acontece com um adulto em seu processo de formação docente, quais as consequências de tais práticas educativas no processo de trabalho educativo-musical com crianças? Para continuar tal reflexão, vamos discorrer acerca da constituição da instituição escola e suas consequências para um trabalho educativo-musical com crianças nesse contexto, que, muitas vezes, é regido por padrões e imposições reguladoras do ato de aprender.

O surgimento e a evolução da instituição escolar carregam o ideal do controle social da aprendizagem. Antes do surgimento da escola tal como a conhecemos hoje, a aprendizagem era universal, no sentido que Ivan Illich (2002, 2008) imprime a essa expressão: a busca contínua do saber e a relação gratuita e celebradora com ele, que ocorria de forma não padronizada e sem imposições reguladoras. [...]

O ideal de controle social da aprendizagem parece impossível, à primeira vista, pois o aprender depende de uma vontade pessoal [...]. Mas, dado que a aprendizagem tem um caráter social, isto é, aprende-se com o outro, afigura-se, então, uma possibilidade de exercício indireto de controle: a regulamentação do ensino como forma de regular a aprendizagem. Então, escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e quem vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno (TUNES, 2011, p. 09).

Illich (2002) esclarece que em meados do século XII a era escolástica teve seu início e a escola passou a predominar o cenário social em relação à constituição de saberes. Se, antes, as pessoas aprendiam de forma mais autônoma e livre de padrões limitadores, a partir desse momento, o conhecimento passa a ser regulado e reconhecido pela instituição escolar.

As instituições escolares foram multiplicando-se e monopolizando as possibilidades de busca e conquista de conhecimento. A escola expandiu de tal maneira que o reconhecimento do saber passa de modo unilateral por sua via, ou seja, outras formas de constituição de aprendizagens não são reconhecidas, trazendo, assim, o monopólio radical. Vale destacar que o monopólio radical é algo combatido por Ivan Illich (1985) – não somente na instituição escolar, mas também em outras instituições ou situações que privam o ser humano da liberdade de escolha, ou seja, de apropriar-se de outras possibilidades de educação, saúde, locomoção, entre outros meios de existência humana.

O aglomerado de saberes estabelecidos pelo ser humano ao longo da história passou a ser escolarizado por conta da intensa expansão da escola no meio social. Isso gerou o senso-comum de que a instituição escolar é a única alternativa possível de constituição de conhecimentos. A música é um desses saberes que passou a ser escolarizado e que passou a ser regulado, normatizado e subordinado a processos de escolarização.

A escola atual, institucionalizada por uma sociedade que mercantiliza até mesmo os seres humanos, trata também o saber como mercadoria. Determina o que deve ser consumido em termos de conhecimento em função de sua prévia seleção e organização. O importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto. Limita-se a possibilidade de fazer escolhas acerca do que se quer realmente aprender. [...]

No campo da música, essas crenças abafam e até mesmo suprimem o verdadeiro significado da atividade musical para o desenvolvimento humano – o seu enraizamento natural na vida – descaracterizando a música como atividade plena de sentido (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 134).

Dialogando com Pederiva e Tunes (2013) e voltando à crônica que abre essa discussão, suscitam-se algumas reflexões acerca do ensino de música que é oferecido no espaço institucionalizado da escola, sobretudo na Educação Básica.

O fato de abrir a porta da sala de aula e observar que existem diferentes instrumentos musicais que podem, além de serem vistos, serem manipulados, é algo a ser considerado de modo positivo. Mas algumas questões surgem em meio a esta situação. Uma delas é sobre o tempo que é oferecido na escola para a experimentação e a descoberta de novas possibilidades de manipulação dos objetos, o que pode oportunizar a vivência da própria musicalidade. Em relação a isso, qual tempo foi disponibilizado para experimentação dos instrumentos de percussão? Para manipulá-los? Para conhecimento de suas propriedades sonoro-musicais? Para a percepção sonora? Essas são apenas algumas indagações, entre várias, que permeiam o questionamento do tempo que é disponibilizado pela escola para propiciar uma relação mais íntima entre as crianças e a música. Ou seja, qual tempo é destinado à vivência da musicalidade humana no contexto da instituição escolar?

A escola é organizada com tempo pré-determinado e, em algumas situações, restrito. O contato da criança com o conhecimento é realizado de forma superficial. Um dos fatores que contribui para que isso ocorra trata-se do pouco tempo destinado às atividades desenvolvidas no espaço escolar. O tempo torna-se curto por conta do conteúdo extenso que é determinado pelo currículo, que suprime a possibilidade de grandes descobertas e até mesmo de uma relação mais profunda e íntima com o conhecimento que se busca.

[...] o currículo é o aspecto central na estruturação da escola. Ele é o remédio que deve ser administrado pelos professores aos alunos [...]. Definem-se, assim, cadeias extenuantes de pré-requisitos lógicos que, em última instância e de certo modo, definem a grade curricular e sua distribuição temporal. O conhecimento é, assim, todo picotado e sequenciado e forma a base da ação docente (TUNES, 2011, p. 11).

O professor preocupa-se de forma extremada com o currículo a ser cumprido e, por vezes, não permite um contato maior das crianças com conhecimentos que, de fato, possam interessá-las. Vale ressaltar que o currículo é estruturado de forma hierarquizada e linear. A importância e a ordem

dos conteúdos não são determinadas pelos interesses das crianças, mas pela burocracia ditada pelos que elaboram e determinam o currículo. Segundo Pederiva (2011, p. 74): “Limita-se a possibilidade de fazer escolhas acerca do que se quer realmente aprender”. Muitos desses conteúdos são desinteressantes para as crianças, o que gera, assim, apatia entre elas.

Voltando à questão do tempo, este é um termo que possui diferentes denotações na escola. Em um momento, o tempo é demasiadamente amplo, pois a instituição escolar, cada vez mais, dita que as pessoas necessitam passar boa parte da sua vida dentro de seu ambiente, expondo a ideia de que mais títulos representam mais possibilidade de sucesso na vida futura. Já em outro momento, o tempo é bastante curto, pois a organização da escola concede mais tempo a algumas disciplinas por considerá-las mais importantes que outras. Isso acontece porque na sociedade, de modo geral, as pessoas não têm clareza da função da arte para a constituição humana, não compreendem que a arte é um equilibrador do ser humano, pois lida com as emoções, sendo que essas são emoções estéticas que organizam internamente o comportamento humano.

A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

Nesse sentido, sem perceber a função da arte e sua importância, essa atividade humana é desprestigiada na instituição escolar. A música, entre as demais artes, possui um tempo limitado em relação às outras disciplinas. E, mais uma vez, essa escolha em relação ao tempo que é determinado a cada área de conhecimento não é uma opção da criança que frequenta a escola, mas é algo que já está pré-estabelecido.

Como o tempo é limitado para as artes na escola, ela acaba perdendo sua principal função, que é provocar um sentimento diferente do que ocorre no cotidiano. A vivência dessa emoção Vigotski (1999) chama de reação estética. A arte é necessária para provocar emoções estéticas e o ensino das artes

precisava se organizar nesse sentido, de permitir essa vivência. Porém, tal necessidade está distante de ser alcançada nas instituições escolares demarcadas por tempos limitados e por padrões que acabam por regular e normatizar as artes, dificultando a vivência estética.

A atividade musical necessita de tempo suficiente para proporcionar experiências autênticas em relação ao universo sonoro. Observar, manipular, experimentar de diferentes maneiras, ouvir os sons, perceber as sonoridades, emocionar-se com a riqueza de possibilidades da existência sonoro-musical. Experimentar e perceber qual a melhor forma de tocar em relação ao próprio corpo ou usando diferentes materiais, atentar-se para as sonoridades que produz, imaginar e criar. Tudo isso requer tempo que a escola não disponibiliza. A escola não está organizada com o foco na criança, em seus interesses e possíveis aprendizados, mas sim no cumprimento do currículo e estruturas pré-determinadas.

Além da escola proporcionar pouco tempo para as descobertas no campo da arte e da vivência estética, sobretudo em relação à música, o sistema de ensino organiza-se na visão da necessidade de constante explicação. Ou seja, existe a figura do que acredita possuir um conhecimento superior e, neste caso, o professor acredita que seu conhecimento é superior ao que a criança já traz consigo de suas mais diversas experiências que são vivenciadas para além dos muros escolares.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. [...] a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. [...] O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior (RANCIÈRE, 2010, p. 23).

A escola é organizada de forma equivocada, ou seja, ela está estruturada na visão de transmissão de conhecimentos, por meio de sucessivas explicações de seres superiores para seres inferiores, e isso provoca o distanciamento. Distância entre professor e criança, entre criança e aprendizado, entre criança e conhecimento. De acordo com Rancière, é essa a:

[...] arte singular do explicador: a arte da distância. O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender (RANCIÈRE, 2010, p. 21).

O professor exerce a figura do explicador e, assim, torna-se o único juiz, que determina como ensinar, o que ensinar e se o que está sendo transmitido está sendo alcançado pelas crianças, pois o professor também tem o papel de avaliador de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Se a criança tivesse mais experiências que proporcionassem a observação e exploração do universo sonoro-musical, provavelmente a explicação não seria tão necessária. Isso porque a própria criança perceberia sua melhor forma de tocar um determinado instrumento ou de cantar; sua forma de apreciar uma música, de imaginar e criar, por meio da experimentação e dos compartilhamentos entre seus pares e, também, com os adultos. No entanto, é algo que ocorreria como troca de saberes e não como uma forma unilateral de transmissão de saberes.

Esses são processos que passam pelo social, mas que são experienciados e internalizados pela criança de modo individual (VIGOTSKI, 2012). Cada criança possui seu modo particular e singular de vivenciar sua musicalidade, apesar de viver em sociedade e de suas experiências serem de base social. A atividade contribui para o processo de consciência do mundo (VIGOTSKI, 2012), portanto, não é a explicação vazia que contribui no processo de desenvolvimento da musicalidade humana. A explicação, por si só, torna-se vazia de sentido para a criança e vem carregada de formas padronizadas de experimentação da atividade musical. Desse modo, a explicação tenta padronizar a atividade musical e a expressão musical da criança.

Vigotski (2010) esclarece que o professor não precisa ser o explicador, mas o organizador do espaço social educativo. A ele não cabem sucessivas explicações, mas sim proporcionar um ambiente no qual as crianças possam perceber o mundo em que vivem e, ainda mais, dialogar com essa percepção.

O próprio aluno se educa [...]. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade de adquirir esses conhecimentos e utilizá-los [...]. Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor [...], onde ele simplesmente expõe o que já está pronto (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

O trabalho do professor, portanto, consiste em guiar a criança a aprendizagem, tornando-se uma lanterna que ilumina o caminho para ela percorrer. Dessa forma, o trabalho docente representa um caminhar junto sem determinar o caminho e sem estabelecer degraus de diferenças entre professor e criança, que acabariam por impor a ideia de superior e inferior. Nesse caminho, vale ressaltar que não importa o ponto de chegada, mas o caminhar pelo caminhar. Não importa o produto, mas o processo.

Voltando à crônica que inicia esse texto, surge outro ponto de reflexão, até próximo do que acabamos de abordar. Trata-se da importância que a escola atribui, no caso da música, ao ensino pautado na teoria, técnica e normatização. O sentido da atividade musical e sua relação com os interesses e necessidades das crianças são negligenciados. Pederiva (2011, p. 82) aponta que:

[...] a normatização gera a desvalorização do indivíduo. A robotização e a exteriorização da atividade só tem levado [...] à falta de significado e assim também à desvalorização da própria atividade.

Cada criança possui sua musicalidade e relaciona-se com a música de uma forma singular. Essa atividade fora do contexto escolar é plena de sentido, pois está enraizada na vida da criança, em suas experiências, em suas relações sociais. No entanto, ao adentrar pelos portões escolares, perde-se esse sentido. Os gostos e desejos da criança como indivíduo são desrespeitados. Evidencia-se a tentativa de enquadrar a todos em um padrão e isso distancia a criança da música.

Quando a criança não se enquadra nesse padrão, surge o pensamento de que ela não é capaz de ter uma relação mais profunda com a música. Assim, o mito do dom deixa de ser uma crença e torna-se uma realidade. De acordo com Pederiva:

Na sociedade escolarizada, o mito do dom para poucos é adequado, já que se trata da escolarização em função da ideologia do mercado para os melhores. A lógica de mercado direciona o ensino e a aprendizagem para uma atividade distante e posterior ao tempo presente. Trata-se de um ensino hierarquizado, afastado das necessidades reais e presentes em cada indivíduo, que o desenraíza da social. Faz com que a pessoa deixe de vivenciar, no presente, a sua própria musicalidade e o significado autêntico da atividade musical, virtualizando essa vivência em situações carentes de sentido (PEDERIVA, 2011, p. 134).

O distanciamento da criança em relação à música surge, pois cria-se o conceito de que a atividade musical não é para todos, mas sim para alguns poucos que se enquadram nos padrões ditados pela escola. Uma questão que corrobora com tal acontecimento é a valorização do “erro”. Afirmar e reafirmar sucessivas vezes que a criança não acertou a proposta que foi solicitada. Focar no erro pode desestabilizar e provocar bloqueios na criança. No entanto, a própria criança é capaz de perceber seus erros e reformular sua atuação, se assim ela desejar e se forem disponibilizados momentos para que isso aconteça. Rancière (2010) discorre sobre a autonomia do aprendizado que o ser humano possui, ao se referir à conquista da língua materna. “Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem,

erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam” (RANCIÈRE, 2010, p. 22).

Parafraseando Rancière, mas tendo por objetivo o aprendizado musical, é possível afirmar que é importante tocar e cantar para elas (as crianças), tocar e cantar em torno delas. Elas irão escutar e reter, imitar e repetir, errar e se corrigir, acertar por acaso e recomeçar. Assim, a explicação, a normatização e a evidência no erro não são necessárias. A música, como a língua materna, faz parte da vida humana. Na vida, aprendemos em meio à experiência, imitação, repetição e troca com o outro. Assim, no dia a dia, o ser humano é ativo e criativo e tem autonomia sobre o seu aprendizado.

Por fim, faz-se necessária outra reflexão acerca do ensino da música na escola de Educação Básica – a formação de professores. Como foi mencionada anteriormente, a escola impõe a ideia da necessidade de sucessivos anos de escolarização para a obtenção de titulações. Isso se aplica tanto às crianças como aos professores. No caso dos docentes, existem os cursos de formação continuada.

Muitos professores acreditam que existem lacunas em sua formação inicial. Em relação à música, existem professores com formação em pedagogia que sentem a ausência de conhecimentos musicais. Por outro lado, existem professores formados em música que sentem dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças. Assim, eles buscam na formação continuada a solução para tal problema.

Os cursos de formação docente, sejam eles inicial ou continuada, contribuem para que o sistema permaneça. Ao longo do texto, discorreremos acerca do currículo que não dialoga com os interesses das crianças; do breve tempo destinado às atividades, principalmente em relação à música; do foco na teoria e no erro; e que todos esses fatores contribuem para uma escolarização hierarquizada, linear, padronizada e que não tem por objetivo o desenvolvimento integral da própria criança, mas a perpetuação de todo o sistema implantado durante os anos da era escolástica.

Desse modo, o professor aprende em sua formação a como agir na escola. Aprende a ser guiado por um currículo que massifica a educação; vazio de sentido, em que a criança e seu aprendizado não possuem relevância; e com tempo reduzido para o desenvolvimento de atividades que sejam interessantes e necessárias.

O professor é instruído a reconhecer a teoria e a técnica como algo essencial no trabalho pedagógico. Vale ressaltar que, ao mencionarmos o lado negativo de um ensino pautado na normatização, não está posto que o ensino de arte, sobretudo o de música, é o momento em que a criança faz “qualquer coisa”, pois a arte não é “qualquer coisa”. O que queremos abordar é que o ensino pautado na técnica não possibilita à criança o exercício da autonomia em seu processo de conquista do conhecimento. O exercício da liberdade não está associado à banalização da música enquanto arte.

Outro fato importante é que o professor, ao provocar a criança a exercer sua autonomia, não está anulando seu papel de educador, pois em todos os momentos ele age com intencionalidade, apresentando a criança às diferentes possibilidades para a constituição de conhecimento.

No entanto, essa autonomia e liberdade não são praticadas nos cursos de formação de educadores. O professor aprende a perpetuar o sistema implantado pela instituição escolar. O professor aprende assim e ensina da mesma forma. Desse modo, a escola persiste com sua lógica e se consagra como monopólio radical diante da sociedade. A engrenagem da escolarização torna-se contínua, gerando um ciclo que não cessa. Fazendo alusão à cadeia alimentar, cria-se, com isso, a cadeia escolar.

### **Referências Bibliográficas**

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **En el Viñedo del texto**. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalion” de Hugo de San Víctor. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

- PEDERIVA, P. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2011. p. 71- 84.
- PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2011, p. 9-14.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. A psicologia e o mestre. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 445- 464.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicologia infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012.



# 15

## Educação estético-musical:

### vivências sonoras de crianças

*Daiane Aparecida Araújo de Oliveira*

*Patrícia Lima Martins Pederiva*



Este artigo tem por objetivo apontar possíveis caminhos para práticas educativas em música que tenham como centralidade as vivências sonoras de crianças. Para tanto, defendemos uma educação musical de cunho histórico-cultural, que pode ser definida como:

[...] o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 315)

A teoria histórico-cultural, que alicerça as ideias aqui presentes, foi liderada por Lev Semionovich Vigotski, em meio à revolução socialista russa, sob as lentes da filosofia monista spinozista e do materialismo histórico-dialético marxista.

Vivência (*pereživânie*, em russo) é um dos conceitos fundamentados por esta teoria e basilar para este trabalho. Para Vigotski (2018a), vivência é a unidade pessoa-meio. Ou seja, os seres humanos são marcados pelos ambientes em que vivem, bem como por suas relações. Na unidade das vivências, está sempre representado **o que é vivenciado** (o meio, fora do humano)

e **como é vivenciado por uma pessoa**. Assim, em diferentes momentos da vida, o meio pode ter diferentes significados e estes serão distintos dos significados atribuídos por outrem (VIGOTSKI, 2018a).

As vivências são singulares para cada ser e suas marcas influenciam na constituição humana, tendo em vista que uma determinada vivência pode impulsionar o surgimento do novo, que, na referida teoria, é o próprio desenvolvimento. Porém, estas não acontecem de maneira individual, pois, segundo o pensador soviético, as características essencialmente humanas surgem primeiro como comportamentos coletivos, para somente depois tornarem-se internas, individuais.

[...] as funções psíquicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018a, p. 91).

O autor afirma que os ambientes educativos precisam ser organizados: de forma colaborativa, em meio ao compartilhamento e vivência de experiências individuais, alheias e históricas, para que estas possam ser ampliadas, combinadas de formas diferentes, possibilitando novas maneiras de ser, pensar, agir, sentir, ou seja, desenvolver-se no mundo, em meio às relações, na cultura.

A educação, nesse sentido, é sempre um processo, que acontece a partir das experiências e é influenciada pelas vivências singulares. Para tanto, é necessário que o professor não seja considerado como a pessoa central das atividades educativas, mas que este seja o organizador do ambiente (não o restringindo somente ao espaço físico) para que os processos educativos aconteçam em meio à colaboração, pois, como afirma Vigotski (2001, p. 77): "A educação é realizada através da própria experiência do aluno [...]; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente". O autor, ao defender o papel do professor como um organizador do ambiente, não

despreza a função social deste em meio às atividades educativas, pelo contrário, ressalta a sua importância enquanto organizador, e deixa de lado de lado concepções de que este é o mediador, o transmissor, o facilitador etc.

Ao falar do conceito de vivência, tão valioso para a teoria histórico-cultural, sua importância para a educação e a função do professor na organização dos ambientes para que estas aconteçam em meio ao coletivo, não podemos deixar de salientar, então, que **as vivências precisam ser, de fato, o pilar dos processos educativos**. Aqui, vamos tratar especificamente do contexto da educação musical, das atividades educativas voltadas para o desenvolvimento da musicalidade de crianças.

Ressaltamos que, a partir dos estudos de Pederiva (2009), compreendemos que a musicalidade possui caráter biológico, mas somente pode ser desenvolvida em meio à cultura, em processos educativos coletivos. Gonçalves (2017, p. 50), afirma que "a **musicalidade** é toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos", ou seja, a musicalidade é de/para todos os seres humanos, não se restringindo a poucos, dotados de um dom ou escolhidos a dedo.

### **Educação musical a partir das vivências: possíveis caminhos.**

Realizamos um trabalho investigativo com uma turma de alfabetização de quatorze meninos e meninas de 6 e 7 anos, no ano 2019. Tal pesquisa propunha investigar vivências sonoras de crianças, procurando compreender de que modo os ambientes educativos em música podem ser organizados para o desenvolvimento de suas musicalidades. Narraremos, aqui, alguns importantes momentos do trabalho investigativo, com o intento de apontar possíveis caminhos para as práticas de educação musical com crianças.

– *“Vamos criar uma banda?”*

Quando ouvimos esta pergunta, estávamos convidando as crianças escolhidas para a pesquisa a participarem de atividades educativas em música. Quatro palavras, uma pergunta e *zás!* As crianças demonstraram parte de suas experiências em música. Pela fala, elas nos deram pistas de que compreendem a música como um momento de aprender a cantar, tocar instrumentos, aprender partituras, tendo como produto a formação de uma banda.

O questionamento foi de empolgação e interesse com os momentos que aconteceriam, mas esta fala com tantos significados corrobora com o que nós e outros pesquisadores da área (GONÇALVES, 2017; MARTINEZ, 2017; REZENDE, 2017) temos insistentemente criticado sobre alguns caminhos escolhidos por educadores musicais de crianças e jovens no Brasil, pensando estritamente o ensino de música como sinônimo de técnicas e de conceitos, com práticas voltadas para a formação de musicistas, mesmo na escola, com crianças pequenas. Esses educadores deveriam, na verdade, privilegiar momentos de escuta, expressão, criação, imaginação, experimentação, vivência, desenvolvimento da consciência sonora e outros.

As experiências anteriores das crianças com o interesse de formar uma banda, neste momento, não foram e não devem ser desconsideradas em hipótese alguma, porém, com o interesse de ampliar suas experiências, algumas atividades educativas foram organizadas de maneira a apontar outras possibilidades de organização do ambiente educativo em música que protagonizassem suas vivências, sem o objetivo do ensino estrito de música de um modo mais convencional.

Durante 8 encontros de 1 hora cada, organizamos atividades em música, utilizando como principal ferramenta as gravações dos sons e imagens de seus cotidianos, realizadas por elas em seus dispositivos eletrônicos. Estas eram compartilhadas entre as crianças envolvidas na pesquisa, em sua própria escola, nos momentos escolhidos para as atividades. Tais gravações levavam para dentro do ambiente escolar parte das vivências sonoras das crianças, e as atividades em educação musical eram realizadas protagonizando

tais vivências. Partindo delas, organizamos atividades voltadas para o desenvolvimento de suas musicalidades.

A partir das sonoridades gravadas, levadas para a escola e compartilhadas com todas as crianças envolvidas no processo, organizamos o ambiente educativo, visando ampliar as possibilidades destas em relacionar-se com os diversos sons que vivenciam e para que percebessem também os sons vivenciados por outrem. Em cada atividade organizada, as crianças realizavam registros gráficos de sons de sua vivência, bem como registravam criações, com novas situações com base em sua imaginação, usando sons anteriormente experienciados em suas realidades.

Diversas crianças realizaram gravações de seus ambientes sonoros, mas, antes de dar início ao compartilhamento destas, e pensando em ampliar as possibilidades de relação das crianças com os sons, propusemos uma atividade voltada de escuta atenta. Num primeiro momento, solicitamos que todas ficassem um minuto em silêncio, buscando ouvir o ambiente sonoro em que estávamos, a sala de aula.

A escuta casual é aquela que realizamos a todo instante em nossas vidas. Muitos sons nos chegam pelo ouvido, e, a não ser que bloqueemos o canal auditivo ou que estejamos completamente desatentos aos sons à nossa volta, ouvimos e percebemos sons a todo o momento. A escuta atenta e intencional, voluntária, consciente, é que é objeto da educação musical. É essa escuta que deve fazer parte de um processo educativo em música. Volta-se para o som buscando vivenciá-lo em todas as suas possibilidades, de modo ativo (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 323-324).

Logo nos primeiros segundos voltados para a escuta atenta, A. N., uma das crianças participantes da pesquisa, afirmou:

– *“A nossa sala não tem som.”*

Mesmo após essa afirmação, continuamos em silêncio, procurando ouvir as sonoridades... *Cof, cof! Rasg! Pá!* Vários sons foram ouvidos com atenção, durante, aproximadamente, 60 segundos. Com o término do tempo

destinado ao silêncio, questionamos: “*Quais sons vocês ouviram?*”. E a mesma criança que anteriormente havia afirmado que a sala não tem sons, respondeu bem alto:

– “*Eu ouvi o som do H. E. rasgando o papel.*”

Outras crianças relataram aquilo que ouviram (o som da porta, de adolescentes conversando, carros passando na rua, de tosse), mas, especialmente esta mostrou que a organização do ambiente educativo para a escuta atenta é necessária para que as pessoas possam relacionar-se mais intimamente com os meios sonoros em que vivem e em que se desenvolvem. A partir da maneira como o ambiente foi organizado, a criança conseguiu perceber que a sala de aula possui sons, assim como, também, notou que um determinado som (do rasgo do papel), foi emitido por uma fonte sonora manipulada por outra pessoa.

E assim, pouco a pouco, fomos percebendo que a relação das crianças com os sons foi se modificando ao longo das atividades, pois, inicialmente, algumas nem sequer percebiam sua relação com o mundo sonoro, e foi a partir dos nossos encontros que puderam desenvolver-se nesse sentido, com mais consciência sobre a relação dialética existente entre elas próprias e seus ambientes, ou seja, passaram a notar que afetam e são afetadas pelos sons. Em outros momentos, a mesma criança que inicialmente afirmou que a sala de aula não possuía sons, falou, em tom de reclamação:

– “*Hoje a nossa sala está muito barulhenta.*”

Uma nova relação entre esta criança e sua sala de aula foi criada, ela passou a perceber de maneira mais consciente as sonoridades existentes no meio em que vive, inclusive notando desagradados sonoros em alguns momentos. Para Vigotski (2018a), a tomada de consciência e a atribuição de sentido demonstram a influência do meio no desenvolvimento da criança.

[...] a influência do meio do desenvolvimento da criança, junto às demais influências será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de

consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece (VIGOTSKI, 2018a, p. 79).

O desenvolvimento da consciência é essencial para que os seres humanos possam regular o próprio comportamento (VYGOTSKI, 1995), assim, a organização de ambientes educativos em música que guiam o desenvolvimento da consciência sonora possibilita que os seres possam regular-se e relacionar-se com o mundo estruturando-se perante ele, notando agrados e desagradados, percebendo de que maneira, dialeticamente, são afetados e afetam os ambientes.

É importante ressaltar que, para Vigotski (2018a), desenvolvimento é o surgimento do novo, ou seja, perceber que a sala tem som e relacionar-se de uma nova maneira com estas sonoridades demonstra que a atividade organizada guiou o desenvolvimento da criança anteriormente citada.

As crianças, após a atividade descrita acima, por meio de uma escuta atenta, começaram a perceber sons anteriormente não tão notados, e passaram a gravar, com seus dispositivos eletrônicos, seus locais de vivências sonoras, com as mais diversas sonoridades. Depois, levaram para a escola suas gravações para compartilhar com colegas. Por meio dos vídeos de autoria das crianças, ouvimos ambientes sonoros variados: sons da máquina de lavar roupa, de água, bebê chorando, construção, obra, crianças brincando na piscina do clube etc. Inicialmente, compartilhávamos nas atividades musicais somente os sons gravados, para então realizar um jogo de adivinhação, tentando descobrir qual era a fonte sonora. Após a descoberta, mostrávamos a imagem do vídeo.

À medida em que compartilhávamos as vivências sonoras, as crianças começaram a se relacionar de maneira diferente entre elas, pois puderam conhecer umas às outras em suas diversidades, a partir dos sons vivenciados e compartilhados. Por meio das gravações, conseguíamos acessar as vivências singulares de ambientes fora da escola. Quebramos os muros e as barreiras muitas vezes existentes entre a escola e a vida e nos aproximamos do que marcou cada pessoa envolvida no processo educativo.

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 alta cerca. 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 a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VIGOTSKI, 2001, p. 300-301).

Nos primeiros momentos de compartilhamento dos sons, as crianças nomeavam a fonte sonora gravada, exemplo: *o som da máquina de lavar*. Porém, com o intuito de desenvolver a criação e a expressão sonora, passamos a pedir para que elas expressassem como era o som em questão. Inicialmente, elas demonstraram não saber como criar os sons vivenciados, mas passamos a organizar o ambiente de maneira que, pouco a pouco, elas fossem internalizando esse comportamento de criação e expressão musicais, e, no lugar de nomear a fonte sonora por meio da palavra, elas passaram a se relacionar de maneira diferente com as diversas maneiras de expressão, criando sons com a boca, o corpo ou manipulação de objetos.

Notamos que um som emitido por uma mesma fonte sonora possui significados variados para cada criança. Percebemos isso, porque, ao registrarem graficamente suas vivências sonoras, após estas ouvirem os ambientes sonoros gravados pelos colegas, as crianças narravam estas vivências, contando-nos seus afetos e/ou desafetos em relação a elas.

A importância das emoções e dos afetos é central na teoria histórico-cultural, tendo em vista que afeto e intelecto são compreendidos como uma unidade, não sendo sobrepostos um sobre o outro. Vigotski (2001) aponta, mais uma vez, os possíveis caminhos para atividades educativas em música, que não podem ser pautadas somente para o ensino técnico, mas voltadas também para os sentimentos. Levar para a escola, de maneira central, as vivências sonoras das crianças, amplia as possibilidades educativas, sob as lentes desta teoria.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. [...] A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam (VIGOTSKI, 2001, p. 121).

As crianças, após ouvirem as gravações compartilhadas, realizavam registros gráficos. Estes são notações musicais, mas diferentes das partituras utilizadas no ensino estrito em música, são registros não convencionais, que possibilitam uma maior exploração sonora e maior relação da criança com as sonoridades, como afirma Ciszewski (2010):

Essa abordagem permite uma ênfase na exploração sonora, fazendo a criança pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons, além de propiciar a ela a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro deste (p. 32).

Para demonstrar mais detalhadamente a maneira como o ambiente educativo foi organizado e pensar caminhos para a prática em educação musical mais humanizadores e com centralidade nas vivências, assim sendo, de cunho histórico-cultural, narraremos nos próximos parágrafos, as atividades realizadas em um dia de encontro com as crianças participantes da pesquisa em questão.

Primeiramente, convidamos todas as crianças a formarem uma roda, de maneira que as crianças pudessem olhar umas às outras. No centro da roda, colocamos uma caixinha de som para que todos pudessem ouvir a primeira gravação realizada pela estudante C.L. De imediato, ao ouvirem, as crianças gritaram: *“É o som da máquina de lavar roupa!”*. Elas acertaram.

Posteriormente, colocamos o vídeo para que elas pudessem vê-lo, aparecia a máquina de lavar roupas da casa de C.L., que gravou a máquina em pleno funcionamento.

**Imagem 01** - Cena do vídeo gravado por C.L.



Fonte: acervo de gravações da pesquisa (criança C. L).

Convidamos as crianças a criarem e expressarem da sua maneira o som do ambiente gravado e compartilhado. Percebemos que grande parte sentiu dificuldade para expressar-se sonoramente, deixando de lado a nomeação e passando, agora, a criar o som específico da máquina de lavar roupa. Com bastante incentivo, esta foi uma barreira quebrada, pois, o que em um primeiro momento foi um grande desafio, em outros, passou a acontecer de maneira mais fluída, o que indica que as crianças passaram a internalizar este comportamento, sentindo-se, assim, mais seguras para realizá-lo.

A atividade organizada neste primeiro momento foi justamente para quebrar esta barreira da vergonha, medo ou insegurança existente na maioria das crianças em momentos de criação e expressão sonora. Pedimos para que elas se expressassem e, com bastante insistência, algumas começaram a levantar-se e rodar com braços abertos, emitindo sons com a boca, demonstrando aquilo que elas ouviram na gravação realizada por uma das colegas. As crianças acessaram suas experiências anteriores com tal fonte sonora por meio do que foi compartilhado por uma das colegas, logo, mesmo sendo uma gravação bem pessoal, de uma casa e de uma criança específica, todas conseguiram explorar e manifestar suas experiências anteriores com este som.

Em diálogo com Vigotski (2001), não podemos deixar de apontar que a criação é de suma importância para a existência humana, pois esta nos impulsiona para o futuro, é o que fez e o que faz esta existência. A vida é criação, logo, aprender a criar, desde a infância, guia o desenvolvimento humano nesse sentido. O autor afirma que:

[...] a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Após a expressão corporal-musical de todas as crianças, entregamos papéis e outros materiais como canetinhas, giz de cera etc., para que elas realizassem o registro gráfico de algum som. Não necessariamente este precisaria ser sobre meio sonoro compartilhado no dia (a máquina de lavar), mas precisaria ser o registro sonoro algum som de sua vivência (sons do parque, do clube, da sua casa e outros).

Neste dia, muitas crianças desejaram registrar os sons da máquina de lavar roupa e percebemos, assim, que uma mesma sonoridade ou ambiente sonoro pode ter diferentes registros, sentidos e significados, a depender da vivência de cada criança, que ressaltamos ser algo singular e único para cada ser humano.

**Imagem 02** - Registro sonoro feito por F.L.



Fonte: acervo de gravações da pesquisa (criança F. L).

O estudante F.L. registrou ele, sua mãe e seu pai, na cozinha de casa, ouvindo o som da máquina de lavar roupa. Ao lado da fonte sonora, ele colocou algumas letras contornadas, para simbolizar o que estava sendo ouvido por eles. Sobre esta vivência, ele disse:

- *“Desenhei o barulho da máquina de lavar, eu, minha mãe e meu pai. Eu gosto desse som porque ele é muito alto, eu gosto de barulho alto, ele é legal, dá vontade de dançar”.*

Outra criança, F.R., também desenhou os sons da máquina de lavar, ela registrou uma máquina de lavar bem colorida e afirmou:

- *“Desenhei uma máquina de lavar, faz um barulho ruim porque é muito barulho, me incomoda, porque quando eu fico olhando os meus vídeos me atrapalha muito e eu coloco o fone de ouvido”.*

**Imagem 03** - Registro sonoro feito por F.R.



Fonte: acervo de gravações da pesquisa (criança F. R).

Por meio da fala de duas crianças distintas a respeito de uma mesma fonte sonora, pudemos perceber que sons semelhantes podem ter diferentes sentidos para cada pessoa, logo, é preciso organizar os ambientes educativos em música para que o compartilhamento das vivências sonoras aconteça constantemente. Desta maneira, as experiências sonoras serão ampliadas e, quanto mais ricas e colaboradoras forem as atividades organizadas, mais

poderão guiar o desenvolvimento da musicalidade das crianças, pois é por meio das relações sociais e, neste caso, musicais, que estas se desenvolvem.

Notamos, a partir destes desenhos e de outros, que, para além de registrar graficamente suas vivências, as crianças ampliam as possibilidades existentes em sua realidade, por meio de sua imaginação. Isso é demonstrado pelo fato de as crianças desenharem e narrarem suas vivências utilizando elementos da realidade, mas ampliando-os a novas possibilidades, como uma máquina de lavar extremamente colorida e com um coração acima dela.

Toda imaginação tem por base a realidade (VIGOTSKI, 2018b), entretanto, mais do que reproduzir condutas já existentes, o ser humano é capaz de criar novas, e esta criação se materializa em forma de novas realidades. Esses acontecimentos que estão sempre em movimento, fluxo e processo, chamamos de círculo da imaginação, bem definido pelo autor soviético, quando afirma que:

Este traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade. Ao surgir em resposta à nossa aspiração e ao estímulo, a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade se orienta (VIGOTSKI, 2018b, p. 58).

Assim sendo, a imaginação tem um poder transformador, pois é por meio dela que a criação acontece, logo, é a partir dela que novas realidades passam a existir e se materializam. A imaginação e criação são essências para a vida, a existência delas em ambientes educativos, em música e outros, é urgente e necessária, tendo em vista que são a partir dessas experiências que maiores possibilidades de desenvolvimento ocorrerão.

Em cada dia de encontro de nossa pesquisa, após o registro e narrativa das crianças sobre suas vivências, as atividades terminavam. Sendo assim,

exceto na primeira atividade aqui descrita e nas últimas, que não foram descritas neste texto, mas que fizeram parte da pesquisa, todas as outras tinham a seguinte estrutura:

1. Compartilhamento da gravação do ambiente sonoro de alguma criança;
2. Atividades diversas, com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade por meio da criação e expressão sonora dos sons escutados (com o corpo, principalmente);
3. Registro sonoro gráfico (notação musical não convencional);
4. Diálogo e narrativa das crianças sobre suas vivências com os sons registrados.

Acreditamos que, desta maneira, as vivências tornam-se centrais, mesmo sabendo que sozinhas elas não são as responsáveis pelo desenvolvimento da musicalidade. Pensamos que é a partir das vivências que as atividades em música podem ser organizadas, para que então o ambiente social e as experiências novas e anteriores impulsionem este desenvolvimento, pois, como Vigotski (2001) afirma:

Já vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (p. 75).

### **Considerações finais**

Uma educação musical de cunho histórico-cultural precisa ser baseada no compartilhamento das vivências e experiências individuais, sociais e históricas, bem como em atividades organizadas com a intencionalidade do desenvolvimento da musicalidade das crianças.

A música, assim como a arte enquanto atividade educativa, precisa ter como centralidade as vivências, as experiências e os momentos de imaginação, criação, expressão e experimentação, de maneira coletiva e colaborativa. É a essa forma de educar musicalmente que denominamos com educação estético musical.

Na pesquisa realizada, as crianças desenvolveram-se musicalmente e pudemos notar isso, ao comparar comportamentos anteriores às atividades, com as novas condutas materializadas (VIGOTSKI, 2018a), pois estas passaram a relacionar-se de maneira diferente com seu ambiente sonoro, modificando também seus comportamentos de criar e expressar-se sonoramente.

Para além do desenvolvimento da musicalidade, elas perceberam semelhanças e diferenças entre suas realidades e as de outrem. Notaram que seus ambientes sonoros, apesar de parecidos com outros, são únicos, bem como os significados que cada um atribui para um mesmo som.

As atividades propostas, aqui demonstradas por meio da descrição de dois dos encontros da pesquisa de dissertação realizada por nós, evidenciaram que a organização de atividades educativas partindo das vivências é um possível caminho para processos educativos em música, e isso só é possível se considerarmos uma educação musical de cunho histórico-cultural, que guie o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, considerando afeto-intelecto como uma unidade, não sobrepondo um ao outro, e respeitando a potência humana. Desta maneira, é possível desenvolver a musicalidade, bem como a consciência das crianças sobre os meios sonoros em que vivem, para então autorregular-se nestes ambientes, nas relações e guiarem suas condutas.

### **Referências Bibliográficas**

CISZEVSKI, W. S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Revista MEB**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

- GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música.** 2017. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- MARTINEZ, A. P. de A. **Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PEDERIVA, P. L. M. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural. **Revista Obutchénie**, v. 2, n. 2, p. 314-338, dezembro de 2018.
- REZENDE, M. S. **A folia do palmital: experiências que tecem musicalidades.** 2018. 153 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica:** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor, 1995.

# 16

## O desenvolvimento da musicalidade de crianças pequenas: a experiência pedagógica no “Batuca Bebê”.

*Milena Alves de Sousa*

*Patrícia Lima Martins Pederiva*

*Tatiane Ribeiro Morais de Paula*

*Carla Patrícia Carvalho de Amorim*



As raízes históricas da presente pesquisa ocorrem em 2001, quando Ricardo Amorim e Patrícia Amorim, junto a mais doze jovens da região administrativa do Recanto das Emas/DF são unidos pelo desejo e a necessidade do fazer musical. Assim é que “o Batucadeiros nasce da crença de um sonho possível: fazer música” (AMORIM, 2016, p. 86).

A fim de que, à época do nascimento do projeto em questão, o Batucadeiros, pudesse ser superada a limitação da falta de recursos, assumiu-se uma postura de não aceitar a negação e o freio das coisas impostas por uma sociedade opressora e injusta. Nesse caso, a negação da possibilidade da experiência estética, por meio da música, e o freio à expressão da nossa musicalidade. A partir do impulso para a superação dessa situação-limite (AMORIM, 2016), encontrou-se na percussão corporal um caminho possível, uma ferramenta alternativa, que, por fim, acabou se tornando eixo principal da prática musical do projeto Batucadeiros.

Da concretização desse sonhar coletivo é que surgiu o Instituto Batucar, o espaço físico que abriga o projeto Batucadeiros e que funciona como um centro cultural na comunidade da quadra 307 do Recanto das Emas/DF.

É uma espécie de “guarda-chuva” que permite às meninas e meninos batucadeiros viverem e se comprometerem com a realização de seus sonhos compartilhados nesse ambiente seguro.

O Instituto Batucar nasce da radicalidade de um sonho comum, e da concretização desse sonho. Nasce do compromisso com a criação de condições sociais voltadas para a transformação da realidade opressora (AMORIM, 2016, p. 91).

Esse sonho abriu novos horizontes com ações não só no Brasil, mas em Örebro/Suécia, Cabo Verde/África, Argentina e Guiné Bissau/África, recebendo reconhecimentos pelo Prêmio Itaú/Unicef, edições 2009, 2011, 2013 e 2015 e compondo o Compêndio da ONU (Organização das Nações Unidas) - Música como solução Global 2011.

Temos a seguir a percepção da menina batucadeira Milena Alves, uma das autoras do presente artigo, em que relata sua experiência como participante desse sonho coletivo:

*“Eu, como um ser histórico, em pleno contentamento, uma dessas meninas batucadeiras que, desde a infância, encontrei abrigo nesse guarda-chuva para formar-me como um ser social e musical, consciente de mim como ser de potência e não de falta, tendo este processo indissociavelmente ligado ao coletivo que ali se reúne. Imersa em música, assim como todo ser humano, mas, desenvolvendo uma escuta atenta para percebê-la nos mais distintos espaços. Nesse coletivo, eu pude me descobrir como um ser histórico em pleno processo de rompimentos e continuidades na dialética constante do que é ser.*

*Com essa escuta atenta e um olhar aflorado, intrigaram-me profundamente os processos de desenvolvimento da musicalidade dos bebês que participam do projeto Batuca Bebê. O desenvolvimento de crianças pequenas me toca desde a mais tenra idade quando, aos seis anos, nasce o primeiro de meus três queridos irmãos, Estêvão, seguido do Henrique e Cristine, que foram recebidos com muita alegria e carinho em minha família, que compartilha um sentimento muito especial sobre as gestações e os bebês.*

*As experiências de acompanhar a gestação, o nascimento e seus primeiros anos de vida foram, sem dúvida, as mais importantes que já vivi. O que pude aprender com cada um deles durante esse período é imensurável e me constitui enquanto ser histórico-cultural.*

*Cada canção cantada, os primeiros gestos musicais, as primeiras palmas, tudo foi acompanhado por mim com especial apreço e interesse. Quando me deparei com o*

*Batuca Bebê, anos depois, toda essa curiosidade veio à tona, afetada pelas emoções que estavam atreladas às vivências com meus irmãos.*

*[...] o Batuca Bebê aconteceu no início do Instituto Batucar, mas foi interrompido em determinado período, voltando suas atividades a partir da pesquisa de mestrado da Carla Patrícia Amorim denominada “BATUCA BEBÊ: A educação do gesto musical”, desenvolvida com bebês de 0 a 3 anos e suas famílias, em encontros semanais de duração de uma hora, quando cantamos, batucamos e cirandamos juntos, celebrando nossas musicalidades e contemplando os gestos musicais que revelam e materializam o desenvolvimento de cada bebê”.*

A partir das experiências de Milena Alves, enquanto menina batucadeira, a referida pesquisa se direcionou a perceber **os processos de desenvolvimento da corporeidade musical dos bebês envolvidos nas práticas do Batuca Bebê, considerando as diferentes pessoas que compõem essas práticas e os distintos lugares que ocupam dentro desse espaço social educativo, tendo o educador musical, as mães, pais, tias, tios, avós, irmãos, primos e, também, os bebês.**

A investigação foi realizada durante os encontros semanais do Batuca Bebê, com rodas de conversa e observação-participação nos encontros em que Milena Alves atuou como educadora musical junto à Patrícia Amorim, Ricardo Amorim, Rebeca Ferreira dos Santos, Pedro Henrique Campos e Leandro Vaz, tendo como lente a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

### **Batuca Bebê**

Os encontros do Batuca Bebê acontecem às segundas-feiras, de dez às onze horas da manhã, colorindo o cinzento início da volta à rotina após um fim de semana, quando chegam nossos dez bebês, em média. A “filosofia Batucar”, que será discutida logo adiante, permeia toda a prática educativa dentro do Instituto Batucar e perfuma todo o espaço educativo, corroborando para um ambiente de liberdade. Assim, a presença nos encontros é voluntária e ocorre de acordo com os desejos e necessidades de cada família. Estes são, também, abertos a novos participantes. Dessa forma, a quantidade de bebês em cada encontro varia bastante.

Ainda assim, algumas famílias participam com regularidade dos encontros. Um desses bebês é Atila, que, acompanhado de sua mãe, Danielle, desde os três meses, colore e se deixa colorir com o desenvolvimento de sua musicalidade no Batuca Bebê. Atila fez um ano e nove meses no ano de 2018. Outro bebê é Ângelo, que há um ano e cinco meses compartilha a descoberta de sua corporeidade musical. Está no projeto desde os sete meses e vem acompanhado de sua mãe, Kathelen. Fez dois anos de idade em 2018.

Também frequentou o projeto o bebê Pedro, que, desde um ano, enriqueceu nossos encontros e, claramente, se apropriou da liberdade e da voluntariedade que ali são propostas quando, ao completar dois anos, decidiu que não se adequava mais aos nossos encontros, pois, como ele mesmo disse à sua mãe Rosângela, não era mais um bebê. Essa atitude revela que, de acordo com Vigotski, a experiência gera consciência, em um processo árduo e contínuo, e que essa experiência, presente na infância e constituinte dela, é radical e inadaptativa, na dialética da relação entre o meio e o sujeito, na constante tentativa de superação do meio (VIGOTSKI, 2003). Por isso, em lugar de lamentar, ou exigir que obrigatoriamente ele continuasse em nossos encontros, já que de acordo com a idade ele ainda poderia participar, festejamos juntos sua decisão e autonomia. Foi reservado um de nossos encontros para celebração. Em colaboração, as famílias levaram comidas, e, com muita música e alegria, foi feita a despedida do Pedro.

Houve, ainda, a presença de Benjamin, com cinco meses de idade, e que desde os dois compartilha conosco o desenvolvimento de seus primeiros gestos musicais. Seu olhar atento e o choro quando a ciranda acaba nos fazem perceber seu encantamento e seu afeto positivo em nossos encontros, junto à sua tia Rebeca, que também atua como educadora musical no espaço que hoje, com vinte e um anos, carrega uma marca transversal do Batuca Bebê, pois foi um dos bebês que participaram do início do projeto em 2001.

Por fim, registrou-se também a bebê Hevelyn, que, tem um ano e um mês de idade (última atualização de idade em 2019). Começou a participar do Batuca Bebê com sua mãe Greyce Kelly, no ano de 2018, aos quatro meses,

ainda no colo materno. Agora, já caminhando pelo espaço, compartilha conosco o mesmo encantamento e o amor pelo fazer musical.

### **Sobre a estrutura e o processo**

Em um processo democrático e dialógico, decidimos onde seria realizada nossa prática: na sala principal, a sala do piano, ou na tenda, um espaço externo à casa coberto por uma tenda, onde há um palco de madeira flutuante cercado de arquibancadas laterais e frontais. Decidido o espaço, eram trazidas as peças coloridas do tatame e, por um processo colaborativo, começava a montagem. A pré-produção se converteu em prática educativa, visto que a educação está em tudo, está na vida, é a própria vida (VIGOTSKI, 2003). Os bebês e seus familiares contribuem com a montagem, um trabalho que organiza o ambiente às demandas de conforto para propiciar uma maior exploração corporal no contato com o chão, um traço da força da cultura atuando sobre o meio e modificando-o de acordo com uma intencionalidade específica. As cores distintas das peças metaforizam a diversidade de cada um que compõe aquele espaço social. Por vezes, a atividade é transpassada pelas experiências estéticas dos que realizam o trabalho e é transformada em uma atividade de imaginação que, nas sortidas combinações e reelaborações de peças e cores, de acordo com Vigotski (2009), constituem um genuíno processo de criação.

A seguir, é realizado um aquecimento corporal. Os bebês recebem massagem, ao som do violão e das vozes, articulados pelo organizador do espaço que abre para improvisos oportunizando a expressão e experimentação musical dos familiares e dos bebês, momento em que "(...) buscou-se fortalecer a vivência sonora através do afeto, partindo do círculo mais íntimo de cada criança" (AMORIM, 2017, p. 83). Esse momento permite o compartilhamento das experiências sonoras de cada família, pois "a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal am-

biente” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Assim, o educador musical organiza um espaço de compartilhamento onde as experiências dos diversos seres se cruzam e se reproduzem em uma responsabilização coletiva pelos processos realizados ali. Busca-se uma libertação dos corpos, para experimentação das possibilidades corporais e musicais de cada sujeito. Verifica-se, conforme Amorim (2017, p. 83), que “a intencionalidade pedagógica, nesse momento, é partir do aquecimento corporal, que envolveu a massagem, [...] para um momento de experimentação espacial”.

Atividades musicais fundamentadas na percussão corporal com cirandas, músicas de roda e improvisação, são guiadas pelos educadores musicais e cada bebê e familiar partilha deste momento à sua maneira. Os bebês que já adquiriram mobilidade engatinham ou caminham pelo espaço, enquanto os menores permanecem nos colos de seus familiares. Em seguida, é guiada uma atividade de percussão corporal chamada “Eco Sonoro”, na qual cada participante compartilha uma célula musical com o grupo, que a reproduz. Assim, os familiares e os bebês criam e partilham suas ideias musicais com os participantes, que, por sua vez, internalizam e reproduzem em coletividade a criação.

Essas expressões musicais brotam das vivências de cada um. Alguns bebês oralizam o “Solfejo Corporal”, que é uma forma, desenvolvida pelo Batacadores, de mapear sons do corpo humano (AMORIM, 2016) ligando o gesto à palavra (AMORIM, 2017), e reproduzem no corpo simultaneamente. Outros, por sua vez, balbuciam, gritam ou exploram sons do chão, do próprio corpo ou até dos corpos de seus familiares. Independentemente do que seja proposto por quem está partilhando seu som naquele instante, o grupo todo se dedica a internalizá-lo e reproduzi-lo.

Por fim, retorna-se ao momento inicial de massagem ao som do violão e das vozes. Nesse momento, busca-se “retomar a experiência do aconchego dos familiares” (AMORIM, 2017, p. 84), e encerra-se reafirmando o vínculo entre familiares e os bebês por meio do toque, por ser a pele a matriz de todos os sentidos (AMORIM, 2017). Para finalizar nosso encontro, unimos nossas

mãos no centro da roda, vocalizando uma nota contínua com a boca fechada, deixando-a ecoar nas nossas cavas nasais. As mãos representam nossa união, a representação material do coletivo em cada um de nós, então gritamos juntos, “Ba-tu-ca-be-bê-êê!”, encerrando com a celebração e abraços.

### O gesto musical

O gesto musical, no contexto do Batuca Bebê, consiste nos gestos que fazem vibrar o corpo musicalmente através de palmas, estalos de dedos, percussões em diferentes partes do corpo, além de sons vocais e utilização dos pés percutidos no chão (AMORIM, 2017). A intencionalidade das atividades realizadas dentro do Batuca Bebê se direciona ao desenvolvimento do gesto musical, que consiste no primeiro signo visual, base da própria linguagem, mas que, no caso, é um gesto indicativo referente a informações sonoras (AMORIM, 2017). Como mostra o esquema 1, a Relação Social, a Organização do Espaço Educativo Musical - OEEM e a Atividade-Guia (Música Corporal), orbitam em torno do Desenvolvimento do Gesto Musical do bebê.



Fonte: Amorim (2017, p. 92).

O esquema 2 traz a unidade dos conceitos de Vigotski *perejivanie*, *obutchenie*, atividade-guia e ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente, orbitando em torno do desenvolvimento do Gesto Musical.

Amorim (2017) explica o primeiro termo vigotskiano, *perejivanie*, como as experiências culturais que atravessam as pessoas presentes, convertendo em vivências que geram transformação. O segundo termo, *obutchenie*, implica a atividade da criança e a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa (AMORIM, 2017, p. 106) que, para Vigotski, também é definido como atividade-guia. No contexto do Batuca Bebê, a atividade-guia é a prática da música corporal.

Por fim, a Zona de Desenvolvimento Iminente, na prática do Batuca Bebê, constitui o campo das possibilidades em que a manifestação da musicalidade dos bebês através do gesto, ainda não amadurecido, já se encontra a caminho, já começa a brotar (AMORIM, 2017).



Fonte: Amorim (2017, p. 113).

## Organização do espaço educativo musical (OEEM) no Batuca Bebê

Os princípios educativos que regem as práticas dentro do Instituto Batucar emanam de uma filosofia que desabrochou ao longo das vivências dentro da instituição. Configurando-se, assim, em um caminho que foi feito no caminhar de maneira que os caminhantes, em cooperação, encontrassem os meios para a manutenção das práticas e do espaço educativo musical.

Essa filosofia acaba por constituir uma moral interna de maneira tão fluída que não necessita ser enumerada em conjuntos de regras e ser imposta a quem é introduzido no Instituto Batucar. Isso porque, afinal, de acordo com Vigotski (2003), tendo em vista uma perspectiva psicológica, a moral é sempre livre, ela simplesmente está no ambiente, as relações que ali se desenvolvem, as práticas que ali se realizam e envolvem cada um que adentra esse espaço.

A moral tem de constituir uma parte inseparável de toda a educação global, e só age moralmente aquele que não se dá conta de que se comporta moralmente. Como a saúde, que só percebemos quando está perturbada, como o ar que respiramos, também a conduta moral só desperta em nós uma série de preocupações quando vemos que ela contém alguma falha grave (VIGOTSKI, 2003, p. 214).

Amorim (2016) contempla essa filosofia e a interpreta em pilares que baseiam o espaço educativo e musical, explicitando, no entanto, a dinamicidade e as constantes transformações desses pilares que, no espaço educativo, são sustentados pelo **amor**. “E, sobre tudo isto, revesti-vos de amor, que é o vínculo da perfeição” (Colossenses 3:14). Entende-se esse amor como uma dimensão profunda que partaja ações pelos pilares da educação musical no Instituto Batucar. Amor como sentimento, e não sentimentalismo:

O outro extremo - que não é o melhor - da educação emocional é o desmedido e falsamente inflado sentimentalismo, que deve ser diferenciado rigorosamente do sentimento. Deve-se entender por sentimentalismo as formas de reações emocionais em que a emoção não está ligada a nenhuma ação e se resolve totalmente nas reações internas que a acompanham (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

O **amor** é, então, o vínculo que une os cinco pilares do espaço educativo **nesse contexto**. O **diálogo**, baseado no amor, é como se constroem as relações, envolvendo acolhimento e integração. Por sua vez, o diálogo potencializa a **colaboração**, que é como os processos são desenvolvidos dentro do instituto. Consequentemente, essa relação só é possível havendo **humildade**.

Além da humildade, temos ainda como pilares educativos a fé e a esperança. Esses, por sua vez, geram um novo olhar sobre a realidade, já apresentada, repleta de imposições e limites. Um olhar de possibilidades, em que os sonhos possíveis são sonhados coletivamente, havendo uma responsabilização sobre esses sonhos para que se concretizem. Consequentemente, permitindo que a educação seja assim como propõe Saviani (1986), um instrumento de luta e de transformação da realidade, uma antítese ao hegemônico, contribuindo para transformá-lo por meio da dialogicidade dos processos humanos.

O Espaço Musical, por sua vez, é composto por 5 pilares: “**experimentação**”, “**criação**”, “**apreciação**”, “**expressão**” e “**solfejo corporal**”. O pilar “experimentação” consiste no espaço de testes, degustação e investigação, que gera a consciência no acesso a conhecimentos anteriores que, por meio da experimentação, poderão ser internalizados e serão suporte para novas formas de combinações e estruturas, ou seja, a criação (VIGOTSKI, 2009). O pilar da “criação” emerge dos processos educativos musicais que são desenvolvidos nas atividades, baseados no repertório sonoro musical construído por experiências anteriores. Por meio da reorganização e reformulação das sonoridades e estruturas musicais são criadas novas junções e possibilidades que se organizam musicalmente.

Por sua vez, o pilar da “apreciação” está baseado na percepção sonora das atividades realizadas no Espaço Educativo Musical, e permeia a significação dos processos de criação que, sendo arte, está ligada às emoções, que é, em sua natureza psicológica, a “[...] organizadora de todo o comportamento [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 218), promovendo, portanto, o quarto pilar, a “expressão”, que está na participação ativa que cada batucadeiro incorpora

nas rodas. Por fim, temos o pilar Solfejo Corporal, que é a criação dos signos para designar os sons do corpo. Nomenclaturas utilizadas para representar os sons percutidos em diferentes partes do corpo (AMORIM, 2017).



Fonte: Amorim (2016, p. 163).

### Os participantes do Batuca Bebê

No espaço educativo musical do Batuca Bebê, há diferentes seres que ocupam espaços distintos e processos de desenvolvimentos ímpares dentro dos encontros, o que aqui entendemos por processo educativo.

A educação, segundo Vigotski (2003), está no ato intencional de elaboração de novas reações e condutas. Acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta (VIGOTSKI, 2003, p. 76), sendo que “[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência” (VIGOTSKI, 2003, p.75).

O educador musical, o primeiro sujeito a ser destacado, é um ser histórico-cultural em processo de desenvolvimento assim como as demais pessoas presentes no espaço educativo musical, mas que atua como organizador desse espaço.

“[...] Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”

(VIGOTSKI, 2003, p. 76), pois, “[...] a rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]” (VIGOTSKI, 2003, p. 75), no entanto, “[...] o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

O educador musical organiza, portanto, o espaço de maneira a permitir que as experiências de cada pessoa emanem e se misturem, inundando o espaço de possibilidades de desenvolvimento, criando um oceano que cada indivíduo escolherá imergir, mergulhar e se deleitar à sua maneira.

Sendo assim, no *Batuca Bebê*, tem-se como objetivo a educação dos gestos musicais desses bebês, reconhecendo-os como seres histórico-culturais em desenvolvimento, repletos de vivências e descobertas vividas cotidianamente. Amorim (2017) aponta exatamente isso em sua pesquisa, trazendo toda a completude e complexidade do aparato biológico ligado intimamente ao desenvolvimento psicológico em sua unidade material e psíquica (VIGOTSKI, 2003) que, desde o mar do ventre materno, vem vivenciando experiências sonoras e musicais.

O espaço ocupado pelos bebês nos processos de desenvolvimento do gesto musical, dentro dos encontros, é ativo e fundamental, já que “[...] a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 75). Esta educação acontece, então, a partir das experiências pessoais dos indivíduos participantes, pois “[...] o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo” (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Dentro das práticas educativas, no *Batuca Bebê*, cada bebê realiza com liberdade seu processo de desenvolvimento da corporeidade musical por meio do desenvolvimento dos gestos musicais (AMORIM, 2017). As atividades são propostas pelos educadores musicais e são reorganizadas e significadas pelos bebês de acordo com suas próprias experiências. Mas o que se deve destacar são os processos de trocas mútuas entre os bebês. Ângelo, por exemplo, a partir do momento em que desenvolveu a habilidade corporal de

caminhar, participa das atividades correndo em torno da roda, fazendo desta a sua maneira de compartilhar de nossos momentos.

Em um dos encontros, recebemos a visita de uma bebê, que, enquanto realizávamos as atividades, observava atentamente Ângelo correndo, e de súbito, começou a segui-lo. Ambos correram juntos durante um tempo, até que ela se direcionou ao centro da roda e desenvolveu outro movimento corporal, o de rolar no tatame. Após alguns instantes de observação, Ângelo se volta ao tatame e realiza o movimento de rolamento e depois de reelaboração desse movimento corporal, como cambalhotas ou mudança de direção, o que, de acordo com Vigotski (2009), consiste em um genuíno processo de criação, que emerge da experiência trazida pelo outro sujeito, e, que depois de compartilhada, é internalizada e reelaborada. Também é comum, em nossos encontros, perceber alguns bebês que já haviam adquirido a habilidade de caminhar, passarem a imitar os bebês que engatinhavam.

Tais trocas envolvem um processo de autoconhecimento e descoberta de si e do outro. Para isso, foi preciso que o ambiente fosse organizado de maneira que permitisse a expressão das diferentes formas de estar e participar das atividades respeitando as experiências de cada um que adentra esse espaço.

Nessa relação, surge uma percepção e responsabilização pelo outro em suas especificidades, que acontece de formas diferentes em cada um. Hevelyn, por exemplo, desenvolveu empatia e responsabilização pelo bem-estar dos participantes de nossas atividades, que ficou explícita em nosso penúltimo encontro do ano de 2018, quando Benjamin começou a chorar e ela se dirigiu até a Rebeca, tia dele, no colo onde estava, e começou a acariciar-lhe o rosto e abraçá-lo como em uma tentativa de acalotá-lo.

Ângelo tende a correr ao encontro dos outros bebês e abraçá-los, também demonstrando dessa forma o afeto e a calorosidade. Atilla, no entanto, desenvolve outra forma de expressar sua participação e satisfação na presença dos outros bebês. Seus sorrisos e expressões de alegria tornam claro sua satisfação, apesar de preferir não os tocar fisicamente, deixando essa preferência clara ao

estender a mão aberta para frente, quando Ângelo costumava correr a seu encontro para abraçá-lo, sinalizando um pedido de afastamento físico, respeitado por Ângelo, que acabava desistindo de sua intenção ao perceber o desejo do outro.

No momento da ciranda, porém, todo afastamento é quebrado, todos seguram as mãos em uma roda, com muitos sorrisos, pactuam um vínculo circular, contínuo e mútuo.

Os familiares, também presentes no espaço educativo musical do Batuca Bebê, em sua grande maioria, mães, partilham de processos diferentes dos bebês. Uma vez que, conjuntos de sentidos já estão condensados por meio da cultura, existe um preconceito de que a música não é acessível a todas as pessoas, tratando-se de um dom concedido a poucos, drama claramente vivido por estes familiares. Concepção esta que é fruto do processo de escolarização sofrido por essas pessoas.

Na sociedade escolarizada, o mito do dom para poucos é adequado, já que se trata da escolarização em função da ideologia do mercado para os melhores. A lógica de mercado direciona o ensino e a aprendizagem para uma atividade distante e posterior ao tempo presente. Trata-se de um ensino hierarquizado, afastado das necessidades reais e presentes em cada indivíduo, que o desenraíza da vida social. Faz com que a pessoa deixe de vivenciar, no presente, a sua própria musicalidade e o significado autêntico da atividade musical, virtualizando essa vivência em situações carentes de sentido (PÉDERIVA, 2011, p. 73).

O relato de muitas mães, como Kathelen, mãe de Ângelo, que em seus primeiros encontros compartilhou “não sei cantar”, e de Danielle, mãe de Atila, que compartilhou “não sei batucar”, partem de uma lógica imposta culturalmente sobre o que é a música, uma lógica que privilegia alguns poucos dotados, mas não admite a musicalidade imanente a cada ser corporal, repleto materialmente de possibilidades sonoras únicas e belas.

Em vista disso, o desenvolvimento da musicalidade, dentro do espaço educativo musical do Batuca Bebê, com os familiares adultos, pode ser considerado não como um processo de educação, pois não se trata da educação

infantil, mas como reeducação musical considerando o princípio de que não há educação no adulto, mas sim uma reeducação, conforme explicado por Vigotski.

Não há nenhuma dúvida de que todas as novas reações nos influenciam psicologicamente, em um processo de autoeducação. Isso salta à vista com particular nitidez quando não encontramos formações singulares e casuais de reações, mas um processo planejado, racional e prolongado de elaboração de novos sistemas de conduta íntegros em pessoas adultas. Por exemplo, quando observamos o treinamento de um soldado, o ensino de um novo jogo, um curso de taquigrafia ou datilografia, sem dúvida nos deparamos com processos psicológicos de natureza educativa, já que em todos esses casos se trata da elaboração e do reforço de novos sistemas de reações, de novas formas de comportamento. Entretanto, em prol da clareza e da exatidão do problema, aqui seria mais correto falar de reeducação-no sentido amplo da palavra - mais que de educação (VIGOTSKI, 2003, p. 81).

Essa reeducação, no contexto do Batuca Bebê, acontece por um processo de desconstrução das cadeias edificadas sobre a própria corporeidade, e, portanto, sobre a musicalidade. A partir do despertar da consciência de suas próprias musicalidades, os familiares se reeducam no coletivo. Consequentemente, reorganiza-se um novo sistema de reações e comportamentos que partem da liberdade e da capacidade de cada ser vivenciar-se em sua unidade. As práticas educativas do Batucadeiros abrangem, portanto, o processo de educação e reeducação, então, do ponto de vista da educação, demonstra ser completo por considerar essas duas dimensões, aspectos, espectros, possibilidades etc.

Durante o período de observação-participação, pudemos ouvir, em cada ciranda, as vozes, outrora tímidas e ínfimas, cada vez mais descontraídas e vultosas ecoando livremente e, também, os corpos livres, dançando, batucando, se desenvolvendo. Essas transformações nos comportamentos revelaram os resultados da reeducação musical vividos pelos familiares, estabelecendo-se, assim, como fator fundamental para o desenvolvimento holístico desses jovens e adultos, e também dos bebês.

Na atividade do Eco Sonoro, que consiste em alguém solfejar uma sequência musical e o grupo reproduzi-la, potencializando-a, fica evidente a importância do desenvolvimento da corporeidade musical dos familiares para o desenvolvimento, também, da corporeidade musical do bebê. Quando as mães, em sua maioria, são convidadas a compartilhar sua criação com o grupo, antes do bebê, quando esse é convidado à atividade, ele o faz com muito mais segurança e liberdade, mostrando a importância da reeducação musical dos familiares para a educação musical dos bebês.

Os familiares, se tornam, por fim, os próprios educadores musicais. Em um grupo de *whatsapp* direcionado ao Batuca Bebê, quase que diariamente, são apresentadas documentações, em vídeos ou fotos, de expressões musicais que brotam em seus cotidianos. Dessa forma, ocorre o registro de momentos em que os bebês manifestam suas musicalidades, a partir dos gestos musicais vivenciados nas rodas de música corporal. Portanto, o Batuca Bebê está como extensão do lar e no lar se estende o Batuca Bebê.

### **Considerações finais**

O projeto Batuca Bebê explicita o ser humano como ser de potência, que, desde os primeiros instantes de vida, se consolida como holístico, uma unidade (VIGOTSKI, 2003). Esse ser desenvolve-se na relação com o outro, em uma posição ativa nos processos de educação, que vão além de um sujeito apenas, no caso o educador musical, mas que envolvem todos os presentes no espaço, com suas imensidões de experiências e potencialidades.

A partir disso, conclui-se que, nas relações organizadas no processo educativo, os bebês educam a si mesmos. “[...] Em última instância, a criança educa a si mesma”, como diria Vigotski (2003, p.75). Assim, afetam uns aos outros com a riqueza e diversidade de suas experiências, a partir das possibilidades que o espaço educativo lhes proporciona, somado então à responsabilidade que o educador musical carrega como organizador do meio social educativo (VIGOTSKI, 2003).

Dessa forma, torna-se fundamental o compartilhamento de experiências durante o processo de educação dos bebês e reeducação dos familiares, envolvendo a ressignificação de conceitos e conjuntos de sentidos já internalizados. A consolidação dessa abordagem em relação à música e à própria musicalidade do adulto implica em novas formas de afetar positivamente a educação musical dos bebês.

Sendo assim, o Batuca Bebê se faz um espaço de transformação das famílias a partir da consolidação da consciência de suas musicalidades. Por conseguinte, na quebra de cadeias socioculturais que impõem o silêncio e a inadequação aos corpos.

O despertar da consciência da musicalidade liberta mães, pais, irmãos, avós e tios e, conseqüentemente, gera condições de possibilidade para as famílias potencializarem o desenvolvimento da musicalidade de seus bebês.

### **Referências Bibliográficas**

- AMORIM, C. P. C. de. **Batuca bebê: A educação do gesto musical**. Brasília, 2017, 150p. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- AMORIM, R. R. S. de. **Batucadeiros: Educação musical por meio da percussão corporal**. Brasília, 2016, 174f. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2011.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** - São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.



# 17

## **Uma análise das práticas educativas do curso de design Da Universidade de Brasília a partir de uma perspectiva vigotskiana**

*Raquel Pacheco*



A área de design estabeleceu-se desde o início do século XIX como uma ponte entre o conhecimento técnico científico e a arte, inicialmente concebida para servir às novas necessidades da indústria. Por se tratar dessa união de dois mundos, o ensino de desenho industrial também tomou uma forma bastante única dentro do ensino superior, ainda hoje se modificando para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e cultural contemporâneo. Este capítulo tem como principal objetivo analisar as práticas educativas do curso de design da UnB a partir dos princípios de uma educação estética traçados por Vigotski. Tendo como ponto de partida entrevistas com professores e alunos, buscou-se situações e práticas comuns ao longo da vida universitária que corroborassem com a visão de Vigotski em relação à vivência e experimentação da arte, à consciência da atividade criadora e ao reconhecimento da unidade afeto-intelecto em todos os seres humanos. Observou-se que o método de aprendizado por meio de resolução de problemas utilizados durante toda a formação dos alunos faz com que o conhecimento adquirido seja logo aplicado, de maneira que os alunos conseguem vivenciar diversos ciclos de projetos e entender de maneira profunda o processo criativo por trás de cada um destes. Além disso, observou-se também que a própria visão de design enquanto “projetar para pessoas” inspira uma abordagem qualitativa e subjetiva em cada um desses projetos, em que seu componente artístico

torna-se mais visível. A partir desses experimentos, pode-se também fazer uma reflexão de como as metodologias de aprendizado por projetos podem ser aplicadas em outras áreas, seja no ensino superior ou no ensino de base, de forma a favorecer uma educação verdadeiramente vivencial.

## **Introdução**

Para começar nosso capítulo, é necessário, primeiramente, delimitar nossa esfera de discussão. Nosso foco é analisar como o curso de design de uma determinada universidade lida com a necessidade de uma relação de ensino-aprendizagem bastante específica e quais os princípios por trás desse formato.

Quando Vigotski escreveu suas obras, design ainda não era um termo popular. De fato, Vigotski chegou a falar de diversas áreas da arte, inclusive a arquitetura, mas a atividade de design ainda estava muito vinculada à arquitetura e à engenharia para se caracterizar como uma área consolidada.

Vigotski (1999, 2003) aborda uma educação estética partindo do campo de atuação da arte, então, primeiro precisamos definir as fronteiras entre arte e design, bem como suas semelhanças.

## **Design e Arte**

Vigotski (1999) define arte como técnica equilibradora dos sentimentos, envolvendo a criação e a apreciação da arte. A experiência estética, para ele, é necessariamente emocional, social e ativa. Ela é emocional, pois nós somos a unidade do afeto e do intelecto, que são indissociáveis da e na nossa experiência com o mundo. É social à medida em que seu produto é desenvolvido a partir de vários elementos da realidade, que são externos ao artista ou ao apreciador, mas que são também processados e reinterpretados a partir da subjetividade do artista ou do apreciador. E é ativa, pois, independentemente da atividade criadora ou apreciadora, sempre há a construção de um objeto estético a partir da subjetividade. A partir dessas três características,

entendemos que Vigotski enxerga a arte como potencialidade de vivenciar emoções – independentemente de sua natureza (VIGOTSKI, 1999).

Para entender a reação estética conforme Vigotski, podemos trabalhar com etapas:

1. Percepção da obra por meio dos sentidos (visão, audição, tato);
2. Compreensão da obra pelo sujeito, onde ele constrói um objeto estético, com base em suas experiências passadas e suas próprias ideias;
3. Reação estética, é a resposta que o sujeito tem então a uma determinada obra.

Uma obra artística propõe uma vivência emocional de maneira que o sujeito que percebe uma obra reconstrua a emoção presente nesta, e possa vivê-la e superá-la em um processo de catarse. Vigotski também utiliza a psicanálise para explicar o fenômeno da sublimação no ato estético, posicionando a arte como aquilo que “excede a vida no ser humano”, como um modo de se libertar de pensamentos e emoções reprimidos de uma maneira saudável socialmente. Essa vivência também estimula a contemplação e a reflexão posteriores, regulando assim o nosso comportamento na sociedade.

Hoje define-se design pragmaticamente como projetar estratégias focadas nas pessoas (CARDOSO, 2012). Mas, para fins reflexivos, iremos utilizar algumas definições apresentadas por Flusser (2007). Design vem do inglês e significa projetar, designar, marcar. Ao invés de fazer uma análise etimológica, Flusser segue o caminho de definir categorias semânticas de acordo com a historicidade do termo *design*, que se relaciona com **máquina, tecnologia e artificial**. Cada um desses termos é analisado por Flusser também em seu significado:

- **Máquina:** do grego *mechos*, que significa um objeto projetado para enganar a natureza – por exemplo: uma alavanca é projetada para enganar a gravidade.
- **Tecnologia:** também deriva do grego *tekhno*, que significa **arte**, técnica ou habilidade, e se relaciona com *tekton*, que é traduzido como “carpinteiro”, no sentido de alguém que dá forma a um determinado material.

- **Artificial:** o equivalente de *tekhno* em latim é *ars*, que se relaciona diretamente com a palavra artificial, feito pelo ser humano.

Por se relacionar com essas diversas categorias, o design se encaixa como **ponte entre o conhecimento técnico-científico e a arte**, concebido inicialmente para adequar a produção humana de objetos de uso para a nova realidade industrial.

Ao pensar em uma história da produção humana, Flusser (2007) divide os períodos entre mãos, utensílios, máquinas e robôs. Inicialmente, os nossos objetos eram produzidos por artesãos, com suas próprias mãos e, posteriormente, com utensílios desenvolvidos para facilitar o processo. Com o advento da indústria, diminui-se o componente humano na operacionalização da produção – há alguém que projeta e define as diretrizes do que a máquina irá produzir. Para cada objeto são designadas uma função e uma forma a partir de um processo de resolução de problemas (CROSS, 1990; 2004).

### **Design, cultura e sociedade**

A partir da realidade industrial, surge um debate sobre qual é a função das coisas que utilizamos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Ao designar uma função para os nossos objetos de uso, a tendência científica da época define somente funções problemáticas – superar algum obstáculo criando o mínimo de obstáculos posteriores. Mas quanto adequada é a estética da máquina para as necessidades humanas? A Bauhaus surge nesse contexto com o objetivo de formar um profissional que fosse capaz de construir o mundo, com uma formação de artista, arquiteto e engenheiro. A partir daí, podemos começar a pensar nesses objetos de uso com uma dupla função: problemática e dialógica. Ou seja, os objetos não servem somente para ultrapassar obstáculos, mas também para ajudar a nos relacionarmos uns com os outros, para convivermos em sociedade. Tendo isso em vista, Flusser define cultura como essa totalidade dos objetos de uso, sendo que tudo que o que é fruto da criação humana para o uso humano é um objeto de uso (independentemente de sua função específica).

Essa perspectiva é bastante interessante ao relacionar com o conceito de design ontológico. Para Willis (2006), tudo que nós criamos, nos determina e molda nosso comportamento. Por exemplo, ao projetar um quarto, ele pode parecer um quarto de hospital: estéril, branco, limpo, de fácil acesso, onde uma pessoa só frequente quando for dormir; ou pode parecer um quarto de um hotel de luxo – uma grande cama, uma grande TV, lençóis de seda, fatores que podem colaborar para que uma pessoa queira passar o dia inteiro nele. Cada um desses quartos tem uma função diferente e instiga um comportamento diferente. Isso também se relaciona com aspectos imateriais, como meios de comunicação e estruturas burocráticas. A partir do momento em que nossa cultura se torna também cada vez mais imaterial e efêmera, nós também passamos a ser parcialmente condicionados pelas informações que consumimos e pelas instituições das quais fazemos parte. Podemos, a partir disso, ver o potencial do design de moldar o mundo.

Mas qual seria a formação desse profissional com este modelo mental de design? Como formar esses profissionais para que eles tenham consciência do impacto que podem causar? Vemos que há vários estudos sobre quais são as habilidades que um designer deve ter (CROSS, 1981, 1999, 2004), mas ainda há pouca inovação quando se trata da jornada de aprendizado de design. Pode-se trazer a educação estética como um meio de formação de designers conscientes e empáticos, capazes de aliar ciência e arte, e capazes de criar objetos que resolvam problemas e que potencializem os relacionamentos humanos.

### **Uma educação estética para o design**

Vigotski traz a educação estética como solução para compreender o desenvolvimento do ser humano como unidade de afeto e intelecto. A partir daí, ele coloca a arte como técnica equilibradora de sentimentos, e que deveria ser experienciada além do entretenimento, do conhecimento e da moral.

Anteriormente, estabelecemos *design* como “*projetar com foco em pessoas*”; assim, podemos utilizar as contribuições de Vigotski para entendermos que

pessoa é essa para quem o designer projeta. Se somos unidade afeto-intelecto, não faz sentido para o designer pensar somente nas necessidades racionais ou fisiológicas de seu usuário, mas também nas suas necessidades afetivas e sociais. Ao estabelecer a arte como “o social em nós” (VIGOTSKI, 1999), o autor soviético também coloca a importância da arte para compreendermos o mundo ao nosso redor – além do racional – e, consequentemente, das pessoas com as quais nos relacionamos. Vemos então a necessidade de uma educação estética para formar um designer verdadeiramente empático, capaz de projetar um mundo para pessoas reais e que compreendam também as complexidades da cultura na qual vivemos (VIGOTSKI, 2006; NORMAN, 1998).

Diversas abordagens contemporâneas se relacionam muito com teorias defendidas por Vigotski, principalmente as abordagens que veem a criação e a apreciação da criação do outro como uma oportunidade de diálogo, conexão e desenvolvimento de pensamento crítico (WASS, 2012).

Hoje temos uma série de abordagens com nomes complexos que estão ganhando espaço como abordagens inovadoras (apesar de não serem tão novas assim), são elas: *project-based learning*, *challenge-based learning*, *problem-based learning* – todas essas abordagens propõem uma vivência prática e social para o aprendizado. Independentemente de se iniciar como um projeto, um desafio ou uma resolução de problemas, a essência dessas abordagens é praticar a teoria (HUNG; JONASSEN; LIU, 2008). Assim, uma pessoa pode ler 10 livros sobre como projetar uma cadeira, mas só conseguirá compreender de fato como projetá-la se ela tentar colocar o conhecimento em prática. Essa abordagem é bastante utilizada nos cursos de *design* pelo mundo desde o início da sua implementação, como iremos ver mais à frente (COUTO et al., 2014; TISSIANI, 2014).

Outras abordagens que podem complementar essa vivência de projetos têm um foco maior nas relações com o outro (seja o professor, mentor, colega, usuário etc.). São elas as abordagens mais colaborativas e co-criadas, que mostram como podemos potencializar o aprendizado individual ao agir

coletivamente (KRUCKEN; MOL, 2014). Essas abordagens veem como necessários os momentos de compartilhamento durante o processo de criação ou desenvolvimento de projetos, com o objetivo de discutir como cada pessoa abordou determinada situação e, assim, continuar seu processo de maneira mais rica. É interessante frisar que nessa abordagem não só o professor é o detentor de todo o conhecimento, ele age como um mediador nas discussões onde todos participam e tem voz. Veremos mais à frente, também, que enquanto os cursos estabeleceram muito bem a prática de aprendizado por projetos, ainda é necessário que essa prática seja entrelaçada com um modelo mental e uma abordagem mais dialógica, com espaços para trocas de experiências entre alunos e entre a sociedade (KRUCKEN; MOL, 2014).

### **Práticas educativas atuais**

Para entender o panorama das práticas educativas dentro do design e como elas vieram a ser, foi realizada uma breve revisão e literatura sobre como o ensino de design desenvolveu-se no Brasil e quais são os principais teóricos que deram as bases pedagógicas dos diversos cursos. A principal referência foi um estudo a partir de publicações da revista *Estudos em Design* sobre o atual estado das práticas educativas nacionais, feito por Rita Maria de Souza Couto (2014). Observamos que existem poucas publicações sobre o ensino em design no Brasil, mas conseguimos traçar um perfil interessante ao comparar esses estudos com a realidade da Universidade de Brasília.

A história dos cursos de design no Brasil é bastante recente, sendo marcada pela fundação da ESDI, a Escola Superior de Desenho Industrial, no Rio de Janeiro. Este curso nasceu em 1963, moldado a partir da experiência estrangeira da Escola de Ulm, na Alemanha. Seu modelo consistia em 2 anos de formação generalista e 2 anos de formação específica para design de produto ou programação visual, tendo como visão a aproximação com a indústria e o mercado, bem como a abertura à tecnologia. Após mais de 50 anos, esse modelo continua vigente no país com pouquíssimas modificações, sofrendo interferência também das reformas pós-golpe de 64 que tornaram a

educação ainda mais tecnicista e voltada para a racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2014; TISSIANI, 2014).

Toda essa historicidade levou os cursos a trabalharem com uma dupla função: um ensino profissionalizante e um ensino para pesquisa, porém, não existe a qualidade necessária em nenhum deles. O ensino profissionalizante vem se tornando defasado ao se comparar ao mercado e, ainda assim, as publicações teóricas em torno do *design* são escassas (PAULA et al., 2014).

A própria interdisciplinaridade que está na essência do design muitas vezes aparece como visão, mas não é colocada na prática devido às estruturas universitárias. O exemplo que temos hoje de interdisciplinaridade são professores de outros departamentos ou aulas em outros departamentos, mas são raras as oportunidades de trabalhos coordenados com diversas disciplinas e profissionais. Apesar das dificuldades na academia, encontra-se uma interdisciplinaridade pragmática na atuação profissional do designer ao entrar no mercado. Ainda resta a dúvida de como formar esses futuros profissionais para enfrentar essas situações.

De acordo com a pesquisa de Couto (2014), vemos que a disciplina de projetos é a espinha dorsal de praticamente todos os projetos pedagógicos dos cursos, herança do modelo em que a ESDI foi concebida. A partir do aprendizado por projetos, o estudante consegue aplicar seus conhecimentos adquiridos e compreender o processo de criação em sua totalidade, trabalhando também a sua relação com os métodos e com as ferramentas que ele utiliza durante o processo. Tendo isso em vista, vemos também a necessidade de professores com capacidades didáticas e projetuais para guiarem seus estudantes durante o curso. Infelizmente, essa não é a realidade em grande parte das universidades.

Exige-se do estudante flexibilidade e criatividade para resolver os problemas do mundo real, sendo que grande parte dessas competências são adquiridas a partir da atividade prática e da reflexão constante. O modelo pedagógico vigente, no entanto, reforça a dualidade academia/mercado, pois

os estudantes não conseguem atuar de fato com o mundo real e ainda possuem atividades que, muitas vezes, estão desvinculadas do cotidiano com o objetivo de somente ensinar a técnica pela técnica.

### **Práticas dentro da UnB**

As práticas educativas dentro da universidade de Brasília têm influências também desse panorama nacional, sendo que o curso foi criado em 1989, somente com a habilitação em Programação Visual, com Projeto de Produto, sendo implementada em 1990 (UNB, 1997).

Além do resgate documental, buscou-se também fazer entrevistas curtas com alguns perfis-chave que poderiam compartilhar sua experiência durante o curso. Foram entrevistados: um ex-aluno, formado em 2016, já no mercado de trabalho; três alunos dos 3º, 5º e 6º semestres; e um professor que atua no departamento desde 2006, formado em 2003 nas duas habilitações. Como foi coletado muito material, optou-se por trazer os principais pontos aqui daquilo que mais converge ou se contradiz nessas falas.

A perspectiva mais interessante coletada foi a do professor, visto que ele teve uma vivência de aluno anteriormente, buscando melhorar a experiência que ele teve enquanto aluno para as novas gerações. A partir de seu discurso, foi possível entender o quanto sua perspectiva se relacionava com a dos alunos atuais, podendo observar também quais aspectos sofreram algum tipo de mudança na última década.

A partir das falas, vemos que as práticas pedagógicas são bastante heterogêneas dentro do curso, tendo em vista a diferença de formação de vários professores, o tempo de prática de mercado e a visão do que seria uma educação de design de cada um deles. Não só na UnB, mas em todo o país, observa-se a necessidade de um professor que tenha domínio de design enquanto disciplina acadêmica de pesquisa e enquanto prática profissional, porém, todos os entrevistados destacaram que existe um abismo de aplicação entre o que é ensinado na universidade e o que se é praticado no mercado. Isso se deve principalmente à exigência de dedicação exclusiva dos

professores concursados, que só podem atuar fora da universidade no modelo de consultoria. A dualidade academia-mercado é apresentada diversas vezes, sendo que existe uma dificuldade institucional em criar uma unidade que corresponda ao mundo real em que academia e mercado se complementem. Na academia, a teoria prevalece e as oportunidades de prática de design se limitam a projetos muito controlados e que não correspondem às demandas da sociedade. Não existem provas, mas a avaliação dos projetos não é satisfatória para grande parte dos alunos, parecendo que não há uma exigência clara de qualidade. Assim, as orientações e os feedbacks dos professores frequentemente não são muito proveitosos. Ao olharmos para o mercado, há uma exigência muito grande de habilidade técnica, com pouco espaço para exploração e aprendizado metodológico, fazendo com que os alunos do curso necessitem buscar sua prática de design em projetos de extensão (como empresas juniores) ou em estágios. Essa vivência deve ser estimulada, mas como há um distanciamento da atuação profissional por parte da comunidade acadêmica, vemos que surge uma outra dualidade como consequência: aprendizado-resultado. Ao entrar no mercado de trabalho, o aluno de design não consegue mais focar no seu aprendizado do que é design e como melhorar seu processo metodológico, mas é cobrado constantemente de habilidades técnicas para que possa oferecer resultado de maneira eficiente a seu empregador. Dentro desse ecossistema, o aluno passa a buscar um aprendizado autodidata, porém com foco tecnicista e imediato, muitas vezes desprezando o conhecimento teórico oferecido pela universidade. Vemos que esse contexto está presente em todo o país (PAULA et al., 2014).

As dificuldades de se estabelecer uma prática pedagógica vêm dos movimentos opostos entre professores e alunos, que a cada geração se tornam mais distantes com uma juventude com mais acesso à informação, mais imediatista, mais ansiosa e com menos perspectivas de futuro.

Dentro das entrevistas, foi possível observar que, apesar dos distanciamentos, alguns atores dentro do departamento têm lutado para criar um es-

paço de diálogo maior dentro da comunidade acadêmica. Por um lado, temos alguns alunos que, a partir de uma postura proativa, buscam construir uma nova cultura para o departamento – uma cultura de participação, envolvimento e melhoria contínua. E, de outro lado, vemos alguns professores que tentam criar as oportunidades e oferecer um ambiente propício para que esse diálogo aconteça, com o objetivo de desenvolver as habilidades projetuais dentro e fora das disciplinas. Esses movimentos, no entanto, não são institucionalizados, fazendo com que os professores tenham posturas bastante diferentes, facilitando ou dificultando o envolvimento de determinados alunos.

De fato, vê-se que a melhoria mais relevante que pode ocorrer no curso de design é a construção colaborativa de uma nova cultura, em que a instituição universitária utilize estratégias para empoderar o aluno durante sua trajetória, e não para podá-lo ou ensiná-lo a meramente reproduzir conhecimentos (CROSS, 1982; WASS, 2012). Somente a partir daí conseguiremos que o ambiente universitário se desenvolva de forma a responder à nova compreensão do profissional de design, tornando-se aberto à colaboração de toda a comunidade, não só dos docentes.

### ***Reflexões - Para o design e para o ensino superior***

A partir dessa breve análise, podemos refletir então qual seria o ambiente educativo ideal para o ensino de design, com base nos princípios de uma educação estética. É preciso considerar que, para atuar nesse meio de campo entre a arte a ciência, o estudante de design deve adquirir habilidades além das técnicas e acadêmicas, desenvolvendo e refletir sobre sua conexão com os métodos e práticas de design, fazendo com que essa relação não permaneça estática. O estudante deve aprender a compreender um problema e resolvê-lo a partir do arcabouço da disciplina de design. A partir daí, vemos que é necessário um espaço para desenvolver habilidades projetuais com foco em solução de problemas e criar repertório de experiências com foco em

aumentar a tendência ao sucesso em seus projetos futuros (CROSS, 1990; KOLKO, 2010, 2011).

A universidade é o ambiente mais propício para experimentação e vivência do design, pois seu foco deve ser o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Devemos então focar em como oferecer uma experiência de projetos no mundo real, sem que haja uma demasiada cobrança pelo resultado técnico – onde haja, de fato, um espaço para tentativa e erro. Essa realidade não seria benéfica somente no campo do design, mas em todos os campos que se relacionam com atividades criativas e ciências aplicadas.

Como suporte para a jornada de aprendizado, deve existir também espaço para diálogo dos estudantes com seus pares e com seus professores e orientadores, de forma a se formar uma cultura de retorno e colaboração. Essa é uma realidade em algumas turmas de projeto atuais, mas ainda não existem estruturas institucionais para auxiliar essa prática além das disciplinas. Os grupos de pesquisa e estudos, no entanto, são um ambiente viável em que isso possa acontecer, pois é possível juntar alunos de graduação e de pós-graduação de diversos semestres, incluindo também diversos professores com especialidades diferentes.

A partir do momento em que o estudante tem o suporte da instituição, ele pode se concentrar naquilo que será de mais relevante para ele: seu próprio desenvolvimento. A universidade tem o potencial de se tornar um vasto ecossistema de experimentação, criação, curiosidade e construção de conhecimento colaborativo, mas isso precisa ainda ser institucionalizado, de maneira que possamos construir estruturas (materiais ou imateriais) que auxiliem no desenvolvimento de uma nova cultura universitária.

### **Referências Bibliográficas**

ANGÉLICO, A. M. D.; OLIVEIRA, M. C. M. O Ensino do Design no Brasil: Currículos, Ideologias e Contemporaneidade. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 604-615, jul./dez. 2017.

BECCARI, M. Apresentação: educação e design, um (des)encontro possível? **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 10 [Seminários sobre Ensino de Design], out. 2016.

- CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. Editora Cosac Naify, 2014.
- COSTA, M.; BEDORE, R. Contexto, Experiência e Design. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 10 [Seminários sobre Ensino de Design], out. 2016.
- COUTO, R.; PORTUGAL, C.; RIBEIRO, F.; OLIVEIRA, I. NOVAES, L. (Orgs). **Design em situações de ensino-aprendizagem: 20 anos de pesquisa no laboratório interdisciplinar de design/educação**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.
- CROSS, N. Designerly ways of knowing. **Design Studies**, v. 3, nº 4, p. 221-22, out. 1982.
- \_\_\_\_\_. The nature and nurture of design ability. **Design Studies**, v. 11, nº 3, p. 127-140, jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Expertise in design: an overview. **Design Studies**, v. 25, p. 427-44, 2004.
- FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Editora Cosac Naify, 2007.
- HUNG, W.; JONASSEN, D. H.; LIU, R. Problem-based learning. In: SPECTOR, J. M.; VAN MERRIËNBOER; J. G., MERRILL, M. D.; DRISCOLL, M. (Eds.), **Handbook of research on educational communications and technology** (3. ed.) . Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. p. 485-506.
- KOLKO, J. **Abductive thinking and sensemaking: The drivers of design synthesis**. *Design Issues*, v. 26, n. 1, p. 15-28, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Exposing the magic of design: a practitioner's guide to the methods and theory of synthesis**. Oxford University Press, 2011.
- KRUCKEN, L. MOL, I. Abordagens para Cocriação no Ensino do Design: Reflexões Sobre Iniciativas no Contexto da Graduação e da Pós-Graduação. **Blucher Design Proceedings**, v. 1, n. 4 [11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design], dez. 2014.
- NORMAN, D. A. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 1998.
- PAULA, A. J. F. SEMENSATO, C. B. SILVA, P. PASCHOARELLI, L. SILVA, D. C. Breve história e análise crítica do ensino do design no Brasil. **Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes**. v. 05, 2010.
- SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

TISSIANI, K. Ensino do Design no Brasil: da Ideia à Consolidação. **Colóquio Internacional de Educação**. v. 2, n. 1, p. 359–370, set. 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. **Proposta para a Implantação do Bacharelado em Desenho Industrial** – Habilitação Programação Visual. Brasília, [1987?].

\_\_\_\_\_. **Documentação para o reconhecimento do curso de Bacharelado em Desenho Industrial da Universidade de Brasília**. Brasília, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILLIS, A-M. **Ontological Designing** – laying the ground. Design Philosophy Papers, 2006.

# 18

## **Arte e sustentabilidade:**

### **pela preservação das águas do Ribeirão Sobradinho**

*Heron de Sena Filho*

*Vera Lessa Catalão*



Neste artigo são apresentados, de maneira sintética, os resultados da pesquisa do mestrado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, desenvolvida em parceria com a Escola Classe 05 (EC 05) de Sobradinho-DF – Região Administrativa do Distrito Federal. O trabalho foi ancorado na pesquisa-ação que, de acordo com Barbier (2007), apoia-se nas noções de participação, transformação e autonomia dos participantes para a resolução de problemas por eles identificados e vivenciados.

Desse modo, o intuito desse trabalho foi desenvolver atividades tendo a água como tema articulador e mediadora de um trabalho ecopedagógico e, assim, possibilitar a sensibilização da comunidade escolar para a preservação do Ribeirão Sobradinho e a transformação da escola enquanto espaço sustentável, em uma perspectiva de educação que respeita as descobertas do aluno para construir novos caminhos e possibilidades, a partir das vivências dos alunos em seu contexto sociocultural.

Os alunos realizaram muitas atividades de campo para a construção de tecnologias sustentáveis no espaço escolar, experiências significativas que foram representadas por meio de textos e de diversos desenhos por todos eles. Vale considerar que desenhar é um tipo predominante de criação na infância. Diante dessa questão, destaca-se o que Vigotski (2009, p. 100) explica:

[...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação.

A água é um recurso natural que flui incessantemente no corpo humano e nos demais seres. Para Catalão (2006, p. 83), a água, não tendo forma, assume todas as formas:

Entre as muitas qualidades da água, destaca-se a capacidade de infiltrar-se em todos os orifícios, revestir todas as superfícies e preencher todos os espaços côncavos. Se como entendem as tradições, o ser e o vazio engendram-se, a água é a portadora do ser, pois preenche os espaços vazios e serve a todos, sem diferença. Na sua humildade consiste sua força. A água modela a terra com paciência e persistência, arredonda as pedras e dá contorno aos vales.

O Brasil possui quantidade significativa de mananciais, entretanto, sofre com a escassez de água, recurso imprescindível para a realização das necessidades básicas. O aumento por consumo não se deu tão somente para saciar a sede das pessoas e dos animais, mas, sobretudo, representou um salto relacionado ao modo de produção de bens materiais.

A crise hídrica está relacionada também aos desastres antrópicos provocados diretamente pelas atividades dos garimpeiros e das mineradoras. Essa espécie de indiferença frente aos graves problemas socioambientais não tardou para produzir seu lado nefasto. Entre os maiores crimes socioambientais da história da degradação ambiental resultante do modo de produção capitalista, Canuto (2016, p. 125) destaca o ocorrido em Mariana (MG), no ano de 2015, pela magnitude temporal (curto espaço de tempo) e espacial (vastas dimensões espaciais):

O trágico rompimento da barragem do Fundão, localizada no Distrito de Bento Rodrigues, município de Mariana – MG. Destinada ao armazenamento de rejeitos de mineração das empresas Samarco/Vale/BHP Billiton, a tragédia ceifou 19 vidas humanas que despejou sobre o Rio Doce e seus

afluentes dezenas de milhões de toneladas de rejeitos, com dimensões devastadoras incalculáveis para a natureza e toda forma de existência de vida.

Pouco tempo depois, em janeiro de 2019, rompeu a barragem de rejeitos da Mineradora Vale, na Mina do Córrego do Feijão, no município de Brumadinho (MG). A mineradora Vale, responsável pela tragédia, reincidente em crime socioambiental, causou uma catástrofe com impacto maior e mais profundo que o de Mariana, há três anos, que deixou 19 mortos. De acordo com a Defesa Civil de Minas Gerais, Boletim nº 43, até a primeira quinzena de fevereiro foram registrados 165 óbitos e 158 desaparecidas no desastre de Brumadinho (MINAS GERAIS, 2019).

Em decorrência disso e do modelo equivocado de gestão dos recursos hídricos, pode-se apontar que os conflitos pela água são uma das faces da questão agrária brasileira. Eles podem ser compreendidos enquanto conflitos socioambientais e sociais, que são permeados pelo interesse do grande capital agroindustrial e das mineradoras e suas consequências devastadoras para a natureza. Há que se destacar, ainda, as comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e tantos outros povos do campo, que lutam e resistem à dominação e à opressão para não serem desterritorializados.

Tal quadro de insustentabilidade compromete a sobrevivência de plantas, animais e microrganismos. É essencial outro modo de vida, ou seja, é imprescindível e urgente a construção de uma sociedade sustentável para todos, que não seja resultado das leis do mercado, mas das mudanças de valores. É importante destacar que, de acordo com Gutiérrez e Prado (2013, p. 26): “é nesse contexto que se pode falar de ecopedagogia como uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana”.

### **A pesquisa-ação-formação**

A proposta do trabalho esteve vinculada ao planejamento de ações que impactassem reflexões profundas na perspectiva de promover uma transformação na práxis pedagógica e a adoção de outro currículo que levasse em

consideração as atividades de campo dos professores, as mudanças na forma de avaliação e, acima de tudo, a adoção de outra percepção e valorização da voz e da vivência do aluno.

Os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental passaram por experiências e vivências que envolveram emoções e foram impulsionados a descrever, comunicar e representar em desenhos aquele contato direto com as margens do Ribeirão Sobradinho. Para Vigotski (2009, p. 23), a imaginação origina-se exatamente do acúmulo de experiência: quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Os professores, por meio de uma transformação na percepção de um protocolo curricular que limitava o espaço pedagógico à sala de aula, descobriram que a saída de campo era um espaço de aprendizagem extraordinário, permitindo aos alunos ouvirem o som das águas, o barulho da mata, o assobio do vento, o despertar dos micos nas árvores e o canto dos pássaros, experiências de campo desencadeadoras da imaginação e criação.

Dessa forma, no contexto da escassez de água no Distrito Federal, foi possível a transposição didática da crise hídrica para o interior da escola para movimentar o currículo em direção a uma aprendizagem significativa, desenvolver atividades vivenciais, transformar a escola enquanto espaço educador sustentável e formar o sujeito ecológico.

### **O pesquisador coletivo se articula nas atividades realizadas**

O grande desafio inicial foi o compartilhamento da pesquisa com os professores e mobilizar vontades para um propósito comum de compromisso com

a natureza, o ciclo da água e as comunidades de vida. Segundo Barbier (2007), o pesquisador coletivo é um grupo de pessoas (o pesquisador e os professores) que planeja junto e envolve-se com a problemática levantada e com a busca de solução das questões suscitadas. Nesse sentido, o coletivo da pesquisa visitou as margens do Ribeirão e encontrou provocações ao longo do caminho, que resultou em questões motivadores para movimentar o currículo, transformar percepções e despertar desejos, criando uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Após percorrer pouco mais da metade do percurso, o grupo encontrou à sua direita um depósito de lixo, popularmente caracterizado como lixão. Os olhares dos professores eram testemunhos da grande indignação, um estado em que a respiração é afetada mediante a perplexidade da cena da paisagem, cujo estranhamento diante dos olhos colocou o corpo em movimento para refletir, enfrentar e agir no sentido de buscar solução para aquela problemática próxima da EC 05.

O pesquisador coletivo penetrou literalmente no depósito de lixo, distante cem metros da ponte do Ribeirão. O local tem aproximadamente o tamanho de meio campo de futebol. Ali foi feita uma roda de conversas para o grupo dialogar a respeito daquela quantidade de resíduos depositados naquela área desmatada. Foi levantada proposta de grupo de transformar o espaço do lixão em uma área reflorestada.

Antes mesmo de os alunos conhecerem as margens do Ribeirão, motivo de grande expectativa por parte de todos, eles passaram pelo depósito irregular de lixo, bem próximo do curso d'água (Figura 1). E o que encontraram? Literalmente, estavam diante de um fato tão propagado em livros, jornais, revistas, TVs e redes sociais, ou seja, cara-a-cara com a degradação ambiental. Apesar do estranhamento e inquietação pelo cenário, fizeram suas observações, anotações e conversaram entre si sobre o fato. Segundo Macedo (2006, p. 91), para a etnopesquisa, “a experiência direta, é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno antropológico”.



**Figura 1** – por Ana Clara.

Foi feita uma grande roda com os alunos naquele local, para conversar sobre a situação e ouvir as manifestações deles sobre as impressões que tiveram diante daquela quantidade de lixo. Muitas opiniões convergiram para a proposta levantada pelos professores de transformar o depósito de lixo em um reflorestamento.

Segundo Macedo (2006, p. 85):

[...] o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir.

Quando os alunos chegaram às margens do Ribeirão, muita surpresa e olhar atento de cada visitante. Da parte deles, o que se via era a observação da margem do rio, do som das águas, das árvores, do movimento das pessoas, muita conversa entre eles e indagações aos professores. Afinal, era a inauguração de uma experiência inédita na vida de quase todos eles.

A visita ofereceu condições propícias para a imaginação criativa provocadora de representações artísticas por parte dos alunos, frutos da percepção que eles tiveram na ocasião do encontro com a realidade do Ribeirão (Figuras 2 e 3). Para Vigotski (2009, p. 20), “toda obra da imaginação constrói-

se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.



**Figura 2** – por Lais Paula

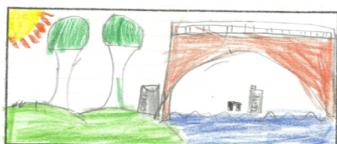


**Figura 3** – por Maria Clara

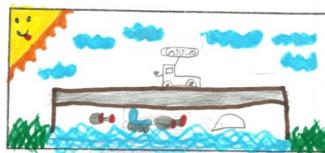
Havia grande expectativa sobre o momento da travessia da ponte do Ribeirão, que faz ligação entre as áreas urbana e rural. Muitos estavam tomados de muita emoção, afinal não era imagem tecnológica, mas sim estavam diante da realidade da ponte com toda sua estrutura armada em ferro e concreto.

A observação da realidade foi determinante e favoreceu a imaginação e criação de desenhos ricos em detalhes da percepção que eles tiveram do local. Para Vigotski (2009, p. 25), “há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência”. Segundo o autor, ocorre o momento em que a imaginação se apóia na experiência, assim como existe o momento em que a própria experiência que se apoia na imaginação. O interessante foi que a produção artística dos alunos representou a problemática ambiental que estava no centro do trabalho.

Os alunos ficaram encantados por estarem em cima da ponte com seus 20 metros de comprimento. Todos pegavam no beiral como se quisessem registrar ali suas digitais para eternizar na memória aquele momento especial marcado por muita emoção.



**Figura 4** - por Anna Karla



**Figura 5** - por Júlio César



**Figura 6** - por Gabrielle Vianna

De um lado ou de outro da ponte, o cenário era de surpresa, com grandes árvores e o som da água correndo rio abaixo. Também houve momento de estranhamento quando viram lixo nas margens e dentro do Ribeirão (Figuras 4 e 5).

O grupo mudou de posição e foi para a parte de baixo da ponte. Lá embaixo, tinha bastante lixo e uns perguntando aos outros e aos professores como todo aquele material foi parar nas margens, debaixo da ponte e dentro do Ribeirão (Figura 5).

Os alunos ficaram muito alegres quando avistaram os pequenos micos pulando nos galhos das árvores. Avistaram pássaros cantando; ouviram outros barulhos sem saber distinguir ao certo se era de uma ave, réptil ou de inseto. O encanto veio também com as borboletas que surpreenderam com suas cores. Alguns pegavam gravetos e folhas com a intensão de apalpar, outros ficavam tocando o enorme caule da árvore que abrigara todos debaixo de sua sombra com sua casca despregando.

Alguns ficavam procurando lixos inusitados como, por exemplo, foi encontrado um carrinho de mercado com metade da sua estrutura enterrada no fundo do Ribeirão (Figura 6). Mas encontraram também um vaso sanitário com sua metade enterrada no barranco de uma das margens. Cada detalhe era registrado no diário de pesquisa.

A escola criou condições para que seus alunos tivessem contato com o mundo real. Foi promovido o encontro com a realidade viva do Ribeirão e seu entorno, um primeiro encontro para a maioria dos alunos, que passaram a incorporar em suas histórias de vida novos cenários, imagens, experiências, vivências estéticas tão necessárias para a imaginação e criação dos alunos, uma oportunidade para que eles conhecessem o cotidiano da vida, o sentido das coisas, que o contato com o mundo suscitasse novos conhecimentos a todos e que isso contribuísse com o processo formativo de cada um deles. Para Vigotski (2009, p. 14), “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”.

### **Biblioteca Viva do Cerrado – abertura à imaginação e criação**

Quando o pesquisador coletivo propôs criar uma trilha às margens do Ribeirão Sobradinho, naquele momento foi pensado criar um circuito que implicasse o grupo com as espécies de árvores presentes no percurso escolhido. Era interesse do grupo saber o nome popular da espécie de árvore, o nome regional, o nome científico, a relevância nutricional, o interesse medicinal e outros aspectos culturais.

Para a criação da trilha foram envolvidas diretamente três chácaras da região. Vale destacar que o grupo denominou aquela trilha como Biblioteca Viva do Cerrado. Uma chacareira permitiu livre acesso aos visitantes da EC 05 pelo espaço da propriedade, isso foi fundamental, pois facilitou o acesso à Biblioteca pelo portão de entrada da chácara (Figuras 7 a 9).

Ao chegar à entrada, foi organizada uma grande roda para orientações e, na sequência, muitas anotações e observações daquele local que encantou

bastante os alunos pela variedade de espécies de todos os tamanhos, cores e beleza sem parâmetros, na visão deles e, em contrapartida, totalmente diferente do outro lado do Ribeirão tomado pelo desmatamento.



**Figura 7** - por Hellen



**Figura 8** - por Isabella



**Figura 9** - por Luís Guilherme

A percepção dos alunos era a de adentrar uma enorme floresta, com diversas espécies da fauna escondidos na mata, o silêncio e o sombreado das árvores. Essa fantasia que é própria dessa idade contribuiu para a agitação do corpo, a explosão de sentimentos, as asas da imaginação, e a curiosidade que indaga e aprende.

### **A água como formadora do sujeito ecológico**

Torna-se indispensável um trabalho de educação ambiental que promova o envolvimento dos alunos com práticas que possam ir além da sala de aula, que acrescente dinâmica ao currículo como, por exemplo, proporcionar a aplicação das experiências e dos conhecimentos dos alunos na construção de espaços, de forma que essas atividades vivenciais representaram oportuni-

dade para se aprender outras formas de se trabalhar as questões da sustentabilidade diante do contexto da escassez de água no Distrito Federal naquele período.

Além do sistema tecnológico do reuso d'água, a escola discutiu a qualidade dos alimentos, de onde vêm e a forma como são produzidos, incluindo no debate a contaminação provocada pela participação dos agrotóxicos na produção da alimentação e o consumo indiscriminado de recursos hídricos. A escola construiu a horta escolar com essa visão crítica e adotou estratégia pedagógica para levantar essas questões e mostrar que existem outras formas de produzir alimentos saudáveis, ancorados, por exemplo, no modelo agroecológico de produção e oferta de alimentos orgânicos.

Essas atividades vivenciais possibilitaram a prática de um currículo contextualizado, o acolhimento da palavra dos alunos e a valorização dos seus saberes. A criação de espaços educadores sustentáveis catalisou atividades que envolveram o uso de diversos instrumentos e equipamentos e abriu espaço para novas experiências, invenção de novos materiais e outras formas de relacionar, comparar e praticar a conexão com outros saberes.

Para D'Ambrosio (1997, p. 89), o currículo dinâmico reconhece que nas sociedades modernas as classes são heterogêneas, reconhecendo-se entre os alunos interesses variados e enorme gama de conhecimentos prévios. São práticas educativas que promovem a equidade, a justiça e a emancipação. Ainda, segundo D'Ambrosio (1997, p. 89):

O currículo, visto como estratégia de ação educativa leva a facilitar a troca de informações, conhecimentos e habilidades entre alunos e professor / alunos, por meio de uma socialização de esforços em direção a uma tarefa comum. Isso pode ser um projeto, uma tarefa, uma discussão, uma reflexão e inúmeras outras modalidades de ação comum, em que cada um contribui com o que sabe, com o que tem, com o que pode.

## Tecnologias amigas da água

Os alunos foram orientados pelo pesquisador coletivo de que a água da pia da cozinha seria reaproveitada após o processo de limpeza das panelas e demais utensílios. Eles fizeram as conexões dos canos d'água até chegar a um reservatório 300 litros. Na sequência, foi feita outra adaptação para captação de água do bebedouro escolar, cujo procedimento foi análogo ao primeiro.

Equacionado o problema das fontes de água para o desenvolvimento das atividades vivências de educação ambiental, o pesquisador coletivo e os alunos deram início à construção de outras tecnologias tais como o viveiro de plantas, a composteira, os canteiros de ervas medicinais do Cerrado e a horta escolar. Foi nesse instante que o processo de reuso de água entrou em operação e demonstrou-se eficiente.

A construção do viveiro de plantas desenvolveu-se com a utilização de diversas ferramentas, equipamentos e utensílios, como madeira, esquadro, lápis, régua, trena, linha, prumo, cavadeira, enxada, pá e carrinho de mão. Muitas medidas foram feitas para garantir um viveiro com base no formato retangular, garantindo uniformidade nas posições das madeiras que o compõem e que representa uma figura geométrica espacial (figura 10).



Figura 10 - por Samara



Figura 11 - por Manuela



Figura 12 - por Léo Pereira



Figura 13 - por Ysabelly

Chegou o instante de colocar as nove colunas de madeira do viveiro na vertical (figuras 11 e 12). Então, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e usar outro instrumento chamado prumo. Nesse instante, falou-se a respeito do fenômeno da gravidade e sobre o peso dos objetos. Até aqui, os alunos fizeram muitas comparações e realizaram muitas medidas, em um trabalho realizado debaixo de uma belíssima mangueira, ao ar livre, participando, questionando o tempo todo, num diálogo muito rico diante de uma atividade vivencial sem precedentes, segundo eles, cujas experiências escolares anteriores fora da sala de aula não passavam do pátio da hora cívica ou da quadra da educação física.

Obviamente que o encanto deles estava carregado de emoções, pois, além de produzirem tecnologias próprias para a produção de mudas, no caso, o viveiro, alguns riam insinuando que estavam aprendendo a fazer uma casa (figura 10).

Sabe-se que a escola é geradora de resíduos e diariamente centenas de quilos são entregues ao caminhão de lixo. Então, o pesquisador coletivo resolveu diminuir a geração de resíduos e decidiu fazer uma composteira para reaproveitar parte do lixo produzido na cozinha. Na mesma linha de ação, todas as folhas que caem no pátio da escola deixaram de ir para o lixo e passaram a ter como destino o interior das composteiras (figura 13).

Quando chegou a hora de encher as composteiras, foi providenciado uma escala entre as turmas de alunos, de forma que todas as sobras de hortaliças e frutos da cozinha foram transportadas em baldes de 20 kg cada e depositadas nas composteiras (eram gerados 2 baldes por turno de aula). Todas as folhas das árvores que caíam no pátio da escola eram recolhidas pelos servidores da limpeza e depositadas nas composteiras. Os alunos misturaram as sobras de alimentos com as folhas secas acrescentando um pouco de água reutilizada e, assim, o composto foi sendo formado.

Para a construção do horto medicinal (6 canteiros) e da horta escolar (13 canteiros), foram utilizados os mesmos materiais quando da construção do

viveiro de plantas. Quando a horta da escola passa a fazer parte do currículo, o aluno aprende sobre os ciclos alimentares, por exemplo, passa a integrar esses ciclos alimentares naturais aos ciclos do plantio, cultivo, colheita, compostagem e reaproveitamento. Para Capra (2006, p. 15):

[...] uma das coisas mais fascinantes da horta é o fato de estar criando um lugar mágico para as crianças que, do contrário, não teriam esse lugar, não teriam a oportunidade de estar em contato com a terra e com as coisas que crescem nela. [...] Essa é a ecologia que chega ao coração das crianças, e essa experiência vai continuar com elas pelo resto da vida.

Entre os canteiros era necessário deixar um espaço livre de 1 metro para facilitar a manutenção das plantas e a circulação de cadeirantes. Foi trabalhada a ideia de retas paralelas na demarcação desse espaço entre os canteiros para assegurar acessibilidade aos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Moreira (2014), no dia-a-dia, pode-se ter alunos com diversas formas de dificuldades ou alunos com necessidades educativas especiais em nossas salas, devendo estar preparados para recebê-los e desenvolver um trabalho capaz de atingi-los positivamente.

### **Considerações finais**

Os alunos da EC 05 têm variadas histórias para contar. As experiências teceram diversos repertórios e propiciaram abertura à imaginação e à criação a partir do contato direto que cada aluno teve com a realidade do Ribeirão. Segundo Pederiva (2015, p. 20), o ser humano combina elementos que se constituíram em suas experiências anteriores:

[...] a experiência é a base do processo imaginativo e criativo. Quanto maior o acúmulo de experiências, mais material o homem terá para desenvolver a atividade criadora. Com isso, faz-se necessário ampliar as experiências da criança para que ela tenha uma base sólida para a atividade criadora.

Os alunos passaram a compreender o fundamento das espécies vegetais e suas múltiplas influências nas vidas de todas as espécies. Eles conheceram

o papel das árvores no ciclo hidrológico das águas, na preservação das nascentes e dos cursos d'água, suas propriedades sociais, econômicas, culturais, nutricionais e medicinais, razão que justifica porque a EC 05 construiu um viveiro de plantas, cultivou diversas espécies de plantas nativas do Cerrado e reflorestou um segmento da sub-bacia hidrográfica do Ribeirão Sobradinho.

As vivências que habitam o imaginário de cada aluno foram registradas em textos ou trabalhos artísticos, de forma que a arte teve um papel significativo no desenvolvimento do aluno, cujos desenhos são expressão plena da singularidade de cada sujeito ecológico. Para Vigotski (1999, p. 328), “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”.

Vigotski (2009) discorre sobre a criatividade como um processo psicológico superior que se destaca pela sua complexidade e potencialidade de favorecer a elaboração de novas e intrincadas estruturas no sujeito, a partir da combinação de elementos existentes por meio da imaginação, entendida como originalidade e ineditismo. Para este autor, a criatividade mobiliza o ser humano para o futuro alterando o seu próprio presente.

As transformações ocorridas no ambiente escolar foram frutos do trabalho de cooperação entre alunos, professores e servidores. Juntos, criaram tecnologias que repercutiram no pedagógico do professor, trouxeram conquistas e novas aprendizagens aos alunos. Eles passaram a ser escutados e ter suas experiências consideradas, assim como passaram a partilhar sementes das novidades junto à comunidade.

A atmosfera das ações envolveu práticas educativas que conduziram professores e alunos ao desenvolvimento de outras atitudes na perspectiva da formação do sujeito ecológico. Esse deve ter comportamento e “postura ética de crítica à ordem social vigente que se caracteriza pela produtividade material baseada na exploração ilimitada dos recursos naturais” (CARVALHO, 2012, p. 67).

É importante salientar que a preocupação com a sub-bacia provocou mudanças no currículo da escola com a inclusão da educação ambiental, isso

redesenhou e reconfigurou o trabalho pedagógico dos professores, fortalecendo o trabalho em grupo. Dessa forma, o trabalho de coordenação pedagógica dos professores também foi dinamizado com a inclusão de novas estratégias, incluindo atividades de campo, diversidade das ações pedagógicas e adoção de outro processo avaliativo.

O trabalho foi conduzido em consonância com a abordagem teórica e metodológica da pesquisa-ação, posto que suscitou tomada de consciência ambiental, especialmente sobre a água, encaminhou a mudanças no ambiente escolar e fomentou a criação de espaços educadores sustentáveis. Para Catalão (2014, p. 211):

[...] quando a água reflete o céu, é o universo inteiro que se duplica, numa metáfora extraordinária da consciência humana. A natureza passa a ser o outro da cultura e, desse jogo dialógico, emerge a consciência reflexiva e o ser humano.

### Referências Bibliográficas

- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CAPRA, F. (Org.). **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CATALÃO, V. L.; IBÁÑEZ, M. do S. R. (Orgs). **Água como matriz ecopedagógica**. Brasília: Edição Departamento de Ecologia, 2006.
- CATALÃO, V. L.; FONTELES, B.; RIBEIRO, S. (Orgs). **Água e cooperação: reflexões, experiências e alianças em favor da vida**. Brasília: Edição Ararazul, Organização para a Paz Mundial, 2014.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MINAS GERAIS. **Defesa Civil do Estado de Minas gerais**. Boletim Estadual de Proteção e Defesa Civil n° 43, 12 de fevereiro de 2019.

MOREIRA, G. E. **Resolvendo problemas com alunos com transtornos globais do desenvolvimento**: desafios e conquistas. Educação Matemática em Revista, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 15, p. 38 – 48, 2014.

PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. de A (Orgs). **A escola e a educação estética**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# 19

## O estudo de Vigotski no contexto acadêmico desafios e possibilidades

*Priscila Campos Pereira*



O capítulo tem o objetivo de discutir sobre os desafios e possibilidades da existência de disciplina(s) em uma universidade pública para tratar a temática educação estética na perspectiva de Lev Semionovitch Vigotski. Para isso, o presente estudo apresenta um olhar qualitativo a partir da disciplina educação estética, que é disponibilizada no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal.

Nesse sentido, a discussão será analisada com base na obra de Vigotski, bem como nos relatos de envolvidos no processo educacional. Ademais, o capítulo apresentará algumas considerações sobre o regulamento do programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

A “premissa” do capítulo consiste em considerar que o ser humano é unidade afeto e intelecto. Ademais, a Universidade deve proporcionar aos estudantes espaços educativos que permitam a discussão dos estudos de Vigotski na perspectiva histórico-cultural. Esses espaços são propiciados com o diálogo e o respeito entre os envolvidos, bem como são permeados pela aprendizagem colaborativa.

Assim, o presente capítulo abordará alguns momentos vivenciados na disciplina “Educação Estética”, do segundo semestre de 2017, os quais refletem considerações pontuais. Portanto, a perspectiva do capítulo não é esgotar as discussões, mas propor algumas reflexões a fim de possibilitar aos leitores uma vivência da experiência estética com a escrita que constará no capítulo.

### **Considerações teóricas sobre educação estética**

A Educação Estética consta referendada no livro *Psicologia Pedagógica* de Lev S. Vigotski (2003). Nesses escritos, o consagrado autor revela sua visão contextualizada com a Revolução Russa de 1917 e o ensino da arte nas escolas. Essa educação não se vincula ao campo moralista ou ao conhecimento estanque. Assim, o autor tece constatações contrárias a essa ligação. De fato, há um envolvimento profundo da pessoa com a contradição existente na arte. Em outras palavras, é uma alucinação voluntária que permite ao indivíduo envolver-se como unidade afeto e intelecto.

Nesse sentido, Vigotski (1999) desperta, entre outras temáticas, a atenção da linha tênue de separação entre a arte e a terapia. Saliencia que a arte transfigura uma avalanche de emoções que permite ao indivíduo vivenciar sua experiência estética de forma individual, sem deixar de ser social. Além disso, elucida o fato de o indivíduo se posicionar de forma particular quando tem uma reação estética. Certamente, ele recria o objeto estético, associando-o ao seu contexto social. Portanto, o indivíduo tem, ao longo da trajetória de vida, uma visão de mundo diferenciada.

Vigotski (2003) destaca duas vertentes sobre a concepção do papel da estética na infância, a saber: a corrente pedagógica e a psicológica. A corrente da pedagogia defende um conceito raso sobre a educação estética. Já a corrente da psicologia histórico-cultural ressalta a vivência estética. Ademais, o autor evidencia três concepções que, se analisadas de maneira isoladas, não exprimem o que de fato ele entende por educação estética. As concepções são ligadas ao cognoscitivo, à moral e ao sentimento.

A educação estética na concepção cognoscitiva seria um meio da arte agregar conhecimento de forma mecanizada na aprendizagem do educando. Dessa forma, os componentes da arte são estudados de forma segmentada e sem uma aprendizagem significativa à vivência social. Em sequência, ligar a arte ao entendimento pela moral significa atribuir um valor, por meio de lições de forma tendenciosa. Desse modo, a vivência estética é

conduzida para um viés delimitado, que direciona o indivíduo a assumir um determinado padrão de comportamento na sociedade. Por fim, a concepção relativa ao sentimento seria apreciar a arte como mera atitude emocional.

Aprofundando a última concepção, é notável elucidar que Vigotski (2003) ressalta que:

Em outros termos, reduz todo o significado das vivências estéticas ao sentimento imediato de gozo e alegria que elas despertam na criança. De novo, a obra de arte é considerada um meio para estimular reações hedonistas e, na verdade, ela é colocada no mesmo nível que outras reações e estímulos similares de índole completamente real (VIGOTSKI, 2003, p. 228).

Em seus estudos, o referido autor alertou também a questão da passividade na vivência estética. Nessa concepção, o indivíduo não participa de forma plena da reação, o que ocasiona desinteresse. Nesse ponto de vista, Vigotski (1999, p. 229) afirma que:

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

Assim, a vivência estética seria para Vigotski (2003, p. 229): “estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que, necessariamente, pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração (processamento) e resposta”.

Acrescenta-se que a atividade estética é abarcada por fatores biológicos. Como bem destaca Vigotski (2003, p. 232):

E assim é inevitável extrair a conclusão de que constituem o mesmo tipo biológico de sublimação de algumas formas de energia espiritual que os processos de criação. Na arte, justamente, se realiza para nós essa parte de nossa vida que surge sob forma de estímulos de nosso sistema nervoso, mas que não se cristaliza na atividade, porque nosso sistema nervoso percebe mais excitações que aquelas às quais pode reagir.

Retomando, é perceptível que exista um cordão efêmero entre a terapia e a arte. A arte possibilita o equilíbrio das emoções. A atividade equilibradora visa a educação estética. Dessa forma, Vigotski (2003, p. 233) cita que:

[...] 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 torturaram”.

Vigotski (1999) argumenta que a arte se comporta de forma dialética, no exercício de refundir a emoção. Sendo assim, se debruça pela complexidade da luta interna humana, que é resolvida pela catarse.

Vale destacar que, em seus estudos, Vigotski (2005, p. 237) aborda o sentido do ser humano enquanto criador e destaca que:

[...] a criança não escreve versos nem desenha porque está incubando um futuro criador, mas porque agora lhe é necessário e também porque, em cada um de nós, estão implícitas certas possibilidades criativas.

Portanto, Vigotski (2003, p. 239) conclui que:

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: 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. A moradia e a vestimenta, a conversa, a leitura, a festa escolar, e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética.

Assim, a reação estética difere de um sujeito para outro. Cada indivíduo, por meio da sua possibilidade criadora, emite uma série biológica e cultural de reação sobre determinado ato artístico. Trata-se de uma permissão à alucinação voluntária temporária sobre um fato ou sobre uma obra de arte. Adiante, serão apresentados alguns aspectos normativos referente ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, a fim de evidenciar o contexto que se insere a disciplina Educação Estética, sob o enfoque da perspectiva vigotskiana, ofertada para os estudantes que cursam mestrado e doutorado.

## **Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília**

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) oferece o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desde 1975. O programa ramifica-se em duas modalidades: acadêmica, com curso de mestrado e doutorado e, outro, profissional, com curso de mestrado.

A Resolução PPGE nº 13 de 2017 regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação citado. A resolução foi aprovada em reunião ordinária do Colegiado dos Cursos de Pós-Graduação. O pretexto da mudança consiste na necessidade de atribuir novos procedimentos, a fim de primar a excelência acadêmica, bem como maior flexibilidade na internacionalização do Programa.

A Especialização-*lato sensu*-objetiva aprimorar a formação profissional de graduados, em áreas específicas da Educação, propiciando-lhes visão ampliada da realidade educacional, mediante o desenvolvimento de atividades práticas e teóricas.

O Mestrado Acadêmico, de acordo com a referida resolução, objetiva promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional. Em relação ao Doutorado, objetiva a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área de educação, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e o exercício do magistério no nível superior.

A área de concentração do mestrado acadêmico e doutorado é dividida em 7 (sete) linhas de pesquisa:

1. Políticas públicas e gestão da educação (POGE);
2. Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação (EAPS);
3. Educação em ciências e matemática (ECMA);
4. Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA);
5. Educação, tecnologias e comunicação (ETEC);
6. Educação ambiental e educação do campo (EAEC); e
7. Estudos Comparados em Educação (ECOE).

A disciplina educação estética, analisada neste capítulo, foi contemplada na linha de pesquisa EAPS, com o nome “Tópicos especiais em Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico”. O título da disciplina não pôde abarcar o termo “Educação Estética”, devido aos trâmites burocráticos de tal programa. Dessa maneira, mesmo não intitulado como tal, a condução dela foi toda voltada para essa temática.

Assim, observa-se a preocupação do contexto acadêmico com os avanços da educação no Brasil. Nesse sentido, espaços educativos chamados pela resolução de “disciplinas” devem propiciar uma perspectiva histórico-cultural, a fim de que seja possível um novo olhar sobre as relações sociais e, assim, um novo ponto de vista sobre o contexto educacional. Adiante, serão apresentados os desafios e as possibilidades oferecidas pela disciplina Educação Estética ofertada no segundo semestre de 2017 sob o enfoque qualitativo.

#### **“Disciplina” Educação estética: desafios e possibilidades**

A disciplina Educação Estética foi disponibilizada no segundo semestre de 2017 e teve a presença de 28 (vinte e oito) estudantes. O objetivo da disciplina foi identificar a importância da educação estética no viés dos estudos de Vigotski. Ao total, foram 18 (dezoito) aulas, contabilizando a carga horária de 60 (sessenta) horas.

A metodologia adotada na disciplina foi discussões em torno dos livros de Vigotski: “Psicologia da Arte” e “*Pensamiento y Habla*”, bem como alguns capítulos do livro “Psicologia Pedagógica”. Ademais, os encontros foram ministrados pela professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Normalmente, as aulas contavam com a presença média de 10 alunos por encontro presencial. A disposição das cadeiras em todas as aulas estava em formato circular. Esse formato permitiu maior interação entre os estudantes e a professora, em prol de compreender com mais profundidade os escritos de Vigotski. Além da disposição das cadeiras, a professora permitia a liberdade de expressão e o diálogo constante. Esses fatos contribuíram

para que os alunos pudessem aprender sob os princípios da perspectiva histórico-cultural.

Ao decorrer da disciplina, a relação professor-estudante e estudante-estudante foi horizontal. Dessa forma, não houve relação hierárquica, de dominação, mas sim problematizadora e emancipadora, com respeito à opinião de cada pessoa sobre as temáticas abordadas. Sendo assim, permitiu-se a colaboração entre os colegas, possibilitando um aprendizado mais significativo.

A professora permitia a todo momento da aula que os estudantes colocassem suas perspectivas sobre os livros de Vigotski. Foi possível observar que os estudos do referido autor são complexos e devem ser analisados de forma contextualizada ao momento social que o referido autor presenciou.

Vale destacar que, nas primeiras aulas, alguns estudantes estavam sem entender como seria conduzido aquele espaço educativo sem uma avaliação formal imposta pela professora. Observou-se que parte significativa dos estudantes estavam acostumados com práticas autoritárias por parte de alguns professores universitários, como a entrega de uma ementa fechada, por exemplo.

Depois de algumas aulas, esses alunos relataram que se sentiam mais à vontade com aquela metodologia e que podiam expressar-se de maneira mais crítica e participativa em prol do aprendizado coletivo da turma.

Salienta-se a pertinência do uso da tecnologia móvel no decorrer da disciplina, a fim de facilitar trocas de materiais de estudos, informações de congressos, palestra sobre a temática tratada nas aulas, bem como as próprias informações da disciplina. Entende-se a tecnologia móvel como os celulares ou computadores portáteis utilizados pelos estudantes ao longo da disciplina.

A tecnologia móvel, segundo a Unesco (2014), pode ser utilizada pelo professor para mediar o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, de forma colaborativa. Não há discussão aprofundada sobre as mudanças educacionais que utilizem as tecnologias móveis. Apesar disso, o uso da

tecnologia móvel na disciplina se tornou relevante. A utilização dessa tecnologia foi uma forma de complementação para o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa tem enfoque no trabalho conjunto, promovendo a interação dos participantes. Vigotski (2010) destacou que o indivíduo aprende com ajuda de outra pessoa, obtendo novos conceitos a partir dessa troca de conhecimento. Diante disso, evidencia-se que o trabalho colaborativo auxilia na aprendizagem. O enfoque dessa aprendizagem foi abordado tanto nos encontros presenciais da disciplina em questão quanto em um aplicativo da tecnologia móvel escolhido pela turma para trocas de materiais e avisos.

A colaboração na aprendizagem dos estudantes poderá ser mais eficaz do que quando esses estudantes aprendem sozinhos, conforme defende Brufee (1993), para quem a aprendizagem colaborativa demonstra de maneira evidente que estudantes podem aprender melhor – mais completamente, mais profundamente, mais eficientemente.

Ao final da disciplina, foi sugerido por alguns alunos e com apoio da professora que fosse feito um livro sobre todas as discussões obtidas nas aulas. A maior parte demonstrou satisfação em escrevê-lo, pois foi um acordo mútuo sobre os escritos de Vigotski.

Assim, surgiu o presente livro, fruto de discussões coletivas, sem autoritarismo, com muito aprendizado e discussões dos escritos do ilustríssimo Vigotski. O livro busca ajudar os leitores sobre as principais discussões educacionais, principalmente no que se refere à educação estética. Essa busca não se esgota aqui, os leitores devem estar sempre buscando as fontes primárias de Vigotski e descobrir que cada frase declarada por ele tem um imenso significado para quem quer aprofundar os estudos do autor no contexto escolar. Adiante, serão destacadas algumas percepções dos envolvidos na disciplina, para complementar a análise qualitativa.

### Considerações dos estudantes sobre a temática Educação Estética

A aprendizagem coletiva vivenciada pelos estudantes e professora sobre os escritos de Vigotski, no decorrer das aulas, foi bastante notável e significativa. Entre as discussões, destacaram-se: conceituação da arte, representações do signo, relações humanas e, principalmente, como os assuntos citados relacionam-se com a educação.

O primeiro bloco de declarações foi desenvolvido nas primeiras aulas. O foco foi a caracterização da arte. Assim, destacaram-se os seguintes entendimentos colaborativos dos estudantes:

<i>“O artista organiza os materiais, as formas e os conteúdos. Essa organização é espelhada na cultura. Assim, ele transfere para signos (que as pessoas compreendem pelo seu contexto social). Por fim, impregnam-se nesses signos as emoções”.</i>
<i>“Arte é sentir”.</i>
<i>“Arte é técnica social do sentimento”.</i>
<i>“Relação dialética é arte e vida”.</i>
<i>“Arte é contradição do que deveria ser e o que é, por meio da reação estética, refletindo na catarse, formando o material e conteúdo contraditório”.</i>
<i>“Arte não pode ser concebida como conhecimento, moral, prazer”.</i>
<i>“Arte é equilibradora das emoções”.</i>
<i>“Arte é viver nos campos das emoções”.</i>
<i>“A arte tem como ser função educativa?”.</i>

Nas primeiras aulas, no que tange às impressões acima citadas pelos estudantes e professora, foi possível perceber a relação quase que imperceptível da arte e terapia, tendo em vista que, em diversos momentos, comentase sobre a arte como equilibradora da emoção. Tal fato é abordado nos escritos de Vigotski, pois ele abarca, ao longo de seus estudos, a complexidade dessa relação. Portanto, as discussões acima levaram os estudantes a concluir que a arte não é conhecimento, moral ou prazer.

No decorrer das aulas, o segundo bloco de aprendizagem propiciou continuidade em entender o significado da arte, conforme destacado abaixo:

<i>“Fábula é essência de um fenômeno literário, ou seja, vai estar em toda arte”.</i>
<i>“Arte como artefato das emoções”.</i>
<i>“Fatos conhecidos explicam a fábula”.</i>
<i>“Arte é particularidade da emoção”.</i>
<i>“Arte é provocada pela reação estética de cada pessoa”.</i>
<i>“Arte é dar conta do campo das emoções”.</i>
<i>“Arte requer catarse por meio do equilíbrio das emoções”.</i>
<i>“Movimentos de forças internas organizam nossas emoções pela arte”.</i>

Nos avanços das aulas, novamente, foi observado pela turma o aspecto da arte como sendo vivência das emoções. E, avançando um pouco mais, começou-se a discussão sobre a fábula e o uso dela como fator psicológico. Além disso, começou-se a aparecer o termo “reação estética”.

Por conseguinte, o terceiro bloco foi compilado com o aprofundamento maior dos estudos de Vigotski. Surgiu então a importância da criação do ser humano e como se relaciona com a arte.

<i>“Arte é a necessidade inerente da pessoa humana”.</i>
<i>“Arte ajuda na autorregulação do ser”.</i>
<i>“Arte: instrumento da luta - pela existência”.</i>
<i>“Função educativa da arte: dar vida, além da escola”.</i>
<i>“Elementos pequenos da arte: a arte começa com um mínimo de forma - provoca uma reação estética. Ela, por meio das exigências estéticas, sintetiza algo novo”.</i>
<i>“Menor unidade da arte: análise”.</i>
<i>“Reação estética: como relacionamentos com a arte (afeto e intelecto) e como síntese de emoção”.</i>
<i>“Enredo vai desviando para trabalhar na expectativa das emoções”.</i>

<i>“Imaginação é externalizada pelo ser humano social”.</i>
<i>“Subjetividade é a interpretação e o sentido que trazemos conosco, junto com a vivência”.</i>

Ao longo do processo de ensino, observou-se que os estudos de Vigotski estavam mais aprofundados. Nesse sentido, surge o entendimento da menor unidade para compreender a arte e sua relação com o ser humano. Nessa relação, emerge o quinto bloco, permitindo o entendimento sobre a reação estética ser social e, ao mesmo tempo, ser sentida de forma individualizada.

<i>“Fábula constitui fronteira com a poesia”.</i>
<i>“Fábula vem perdendo quase inteiramente seu caráter artístico para transformar em didático moral nas escolas do Brasil”.</i>
<i>“Reação estética é baseada na emoção”.</i>
<i>“Experiência é a base na formatação artística”.</i>
<i>“Contradição é a propriedade fundamental na formação artística”.</i>

Foi possível observar a questão dos processos superiores mentais que ocorrem no indivíduo a partir do avanço das discussões e com a leitura aprofundada do livro “Psicologia da Arte”. A contradição é observada pelos alunos como o fator que desencadeia a reação estética ao apreciar uma alucinação voluntária do objeto artístico. Dando continuidade, o sexto bloco é compilado:

<i>“Solidão só existe porque somos indivíduo social”.</i>
<i>“Através do outro nos constituímos”.</i>
<i>“Comunicação foi o meio que o homem encontrou para generalizar o mundo”.</i>
<i>“Interpretamos de modo diferente e vivenciamos de maneira diferente”.</i>
<i>“Tudo está em tudo”.</i>
<i>“Ser humano é unidade afeto e intelecto/ser cultural/histórico”.</i>

<i>“Fábula permite que o sujeito se coloque em uma realidade convencional, provocando reações emocionais ou reações estéticas”.</i>
<i>“Somos seres unidade afeto e intelecto”.</i>
<i>“Fábula tenta mostrar fatos ou situações para as crianças através da emoção”.</i>
<i>“Cultura elege signos emocionais (exemplo, preto é cor da morte)”.</i>
<i>“Relações são a base da atividade humana”.</i>
<i>“Brincar é necessidade da criança”.</i>
<i>“Reações estéticas são diferentes em cada pessoa”.</i>

O sentimento de infância começa a surgir na percepção de que as crianças, ao se relacionarem com o mundo, externalizam tal fato por meio da brincadeira. Elas interpretam os signos e significados do contexto social que vivenciam. Nesse momento, surgem discussões como palavras, as quais constituem generalizações das representações sociais. Assim, consolida-se o oitavo bloco:

<i>“Materiais para imaginação: vida, experiência, cultura e diversidade”.</i>
<i>“Entrega voluntária para vivenciar a arte”.</i>
<i>“Educação como vida”.</i>
<i>“Social: apenas como coletivo. Existe onde há apenas um homem e suas emoções pessoais”.</i>
<i>“Função psique superior - forjado no social mais o individual”.</i>
<i>“A educação pode ser vista quando o ser humano possa viver a unidade afeto e intelecto com liberdade”.</i>
<i>“Signos constituem representações e emoções”.</i>
<i>“Toda atividade humana é criação”.</i>
<i>“Criação tem que ter liberdade”.</i>
<i>“Escola está só trabalhando o intelecto, a massificação, ou seja, secando os corações”.</i>
<i>“Escola deve ser vida das diferenças”.</i>

Não há dúvidas de que as últimas discussões foram inovadoras no enfoque do contexto escolar. Considera-se como desafio abordar a concepção de Vigotski, dentro de um espaço limitado – a escola –, bem como discutir o sentimento de infância em currículos pré-definidos sem a participação ativa dos professores.

Portanto, os estudantes compartilharam os assuntos no viés de Vigotski marxista e spinozista. Nessa colaboração, restou inequívoca a ideia da complexidade do pensamento do autor, e que, de fato, a análise sobre os estudos de Vigotski para desconstruir alguns conceitos deturpados, apresentados no decorrer da formação universitária, torna-se uma caminhada ao longo da vida.

Destaca-se que o presente tópico não tem como objetivo esgotar a análise dos blocos compilados por meio da aprendizagem colaborativa que ocorreu na sala de aula da disciplina, tendo em vista que não é possível exaurir as vivências na perspectiva histórico-cultural dos sujeitos envolvidos. Assim, cabe, ao leitor, com base na sua visão de mundo, imprimir sua concepção aos blocos aqui apresentados.

### **Considerações Finais**

O capítulo permitiu aos leitores o compartilhamento de pequenas impressões evidenciadas no decorrer da disciplina educação estética ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O pequeno recorte disponibilizado não teve a pretensão de esgotar os estudos e sim possibilitar novas aprendizagens sobre a temática.

Assim, como cita Vigotski (1999, p. 17): “tudo em nós é social”. Indubitavelmente, os indivíduos dependem um do outro para sua vivência. Essa relação é fundamental em todas as áreas de nossas vidas. Portanto, a discussão da educação com esse foco se torna primordial. Diante disso, a disciplina

Educação Estética analisada possibilitou aos envolvidos a vivência da perspectiva histórico-cultural no processo de ensino e aprendizagem.

### **Referências Bibliográficas**

BRUFEE, K. A. Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and The Authority of Knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Paris: UNESCO, 2014.

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

\_\_\_\_\_. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução PPGE nº 13, de junho de 2017. Câmara de Pós-Graduação. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.



## Sobre as autoras e os autores

**Achilles Delari Junior** é pesquisador independente em psicologia. Estudioso autodidata das contribuições de Vigotski à psicologia, desde 1987. Possui licenciatura em psicologia, desde 1990, e formação de psicólogo desde 1993, ambas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp), na área “Educação, conhecimento, linguagem e arte” desde 2000. Trabalhou 3 anos como professor de psicologia para o ensino médio, na rede pública estadual do Paraná, e 10 anos como professor de psicologia no ensino superior, na rede particular. Concebeu e coordenou projeto de extensão com crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), entre 1998 e 2000. Autor do livro “*Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*”, publicado em 2013, pela editora Alínea. Atualmente, mantém o site “Estação Mir” – [www.estmir.net](http://www.estmir.net) – e coopera com pesquisadores/profissionais do campo da psicologia de diferentes estados do país, em comunicação à distância. Contato: [delari.base@gmail.com](mailto:delari.base@gmail.com)

**Andreia dos Santos Gomes Vieira** é pedagoga formada pela Faculdade JK (2004). Com especialização em Gestão Educacional (UnB, 2011), especialista em Educação Infantil (UnB, 2015), e mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB, 2019). Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando na Gerência de Acompanhamento das Escolas Públicas na Diretoria de Educação Infantil (DIINF/SEEDF). Tem experiência no campo da Educação Infantil como professora, coordenadora pedagógica e gestora. Como pesquisadora tem tratado temas que envolvem a organização do trabalho pedagógico, a subjetividade na perspectiva cultural-histórica, e representações sociais no âmbito da Educação Infantil. Contato: [andreia.pacp@gmail.com](mailto:andreia.pacp@gmail.com)

**Andréia Pereira de Araújo Martinez** é pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB, 2004), com especialização em Educação Infantil (FE/UnB, 2012), mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB, 2013) e doutorado pela mesma instituição (PPGE/UnB, 2017). Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando como Diretora da Diretoria de Educação Infantil (DI-INF/SEEDF). Compõe o Movimento Pro-BNCC do MEC como coordenadora da etapa de Educação Infantil, no processo de revisitação do Currículo em Movimento do Distrito Federal, atuando em sua escrita, revisão e implementação na rede pública de ensino no DF. Faz parte do Movimento Interforum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), registrado no CNPq. Tem experiência no campo da Educação, discutindo música, artes, práticas educativas e currículo, com ênfase nos seguintes temas: Bebês, crianças, infância, educação infantil, arte na infância, educação musical na infância, tendo a perspectiva histórico-cultural como base teórica. Contato: andreiamartinez4gmail.com

**Andressa Urtiga Moreira** é professora/coordenadora pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (desde 2013) e artista. Formada em Artes Plásticas (bacharelado/licenciatura) pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília - IdA/VIS (2009/2010). Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia/UnB (2015) e doutoranda em Psicologia pela UnB. Área de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Educação. Contato: andressamoreiraprof@gmail.com

**Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves** é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2017). É mestre em Música pela mesma instituição (2013). É licenciado em Educação Artística - habilitação em Música pela UnB (2010). É Técnico em Violão/Artes pelo Centro de Educação Profissional (CEP) - Escola de Música de Brasília (2007). Em 2018,

foi redator do Currículo em Movimento da Secretaria do Estado de Educação do DF (SEE-DF) na área de Música. Foi professor substituto da Faculdade de Educação da UnB em 2015 e no primeiro semestre de 2018. Desde 2007, é professor de violão e teoria geral da música no Conservatório de Música e Artes de Brasília (CMAB-DF). É membro pesquisador efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB e pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas Afetos e Política do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOR) da Câmara dos Deputados de Brasília, Distrito Federal. É professor do Curso de Pedagogia da Estácio/ Taguatinga (DF) e Representante dos Docentes da mesma instituição junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Estácio Brasília. Contato: [augustocharan.unb@gmail.com](mailto:augustocharan.unb@gmail.com)

**Carla Patrícia Carvalho de Amorim** é pedagoga pela AEUDF, 1997 e mestra em Educação pela Universidade de Brasília, 2017. Fundadora do Projeto Batucadeiros, atua com música corporal no Instituto Batucar, Recanto das Emas/DF. Como criadora da abordagem educativo musical Batuca Bebê, pesquisa o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, tendo como foco a educação do gesto musical, a partir da música corporal. Ministrou workshops de música corporal no Brasil, em Cabo Verde/África, Suécia e Argentina. Contato: [patriciaamorim722@gmail.com](mailto:patriciaamorim722@gmail.com)

**Daiane Aparecida Araújo de Oliveira** é pedagoga formada pela Universidade de Brasília e mestranda em educação pela mesma instituição. Educadora no Colégio Ciman. Membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq) e membro da ISME - International Society for Music Education. Dedicar-se à pesquisa e estudos em educação musical na teoria histórico-cultural, imaginação e criação na infância, e paisagens sonoras. Contato: [daiane.aao@gmail.com](mailto:daiane.aao@gmail.com)

**Daniele Nunes Henrique Silva** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Titulou-se como mestre em Psicologia da Educação, no ano de 1998, e doutora em Educação, no ano de 2006, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em 2015, fez seu Estágio de Pós-Doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, no Programa de Psicologia Social). É Professora Associada 1, do quadro permanente da Universidade de Brasília (UnB). Está vinculada como professora colaboradora ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/Unicamp) e do Núcleo de pesquisa dialética exclusão/inclusão social (NEXIN/PUC-SP). Membro também do GT Psicologia sócio-histórica e a desigualdade social e o contexto brasileiro (ANPEPP). Atualmente, atua como professora visitante na Universidade de Genebra (UNIGE, Section des sciences de l'éducation). Contato: daninunes74@gmail.com

**Débora Cristina Sales da Cruz Vieira** é doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2015). Especialista em Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2012). Graduada em Letras - Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília (1998). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1997, atuando na docência, coordenação pedagógica e gestão. Tem experiência como pesquisadora na área de Educação Infantil, com ênfase em narrativas infantis, processos imaginativos e literatura infantil. Membro do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal desde 2012. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Imagens e(m) Cena. Contato: deborasalesvieira19@gmail.com

**Fabiana Luzia de Rezende Mendonça** é psicóloga formada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB (1999), Mestre e Doutora em

Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS/UnB (2013/2018). Suas temáticas de estudo estão relacionadas à formação docente; educação inclusiva, com foco nos processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual; imaginação e criação no contexto escolar. Atua como psicóloga do Serviço de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado do DF - SEEDF e na área clínica como terapeuta histórico-cultural e sistêmica familiar no atendimento de crianças, adolescentes e adultos. Atuou como professora de pós-graduação nas disciplinas Psicologia aplicada à Engenharia da Segurança do Trabalho e Fundamentos do Comportamento Organizacional, na Faculdade Anhanguera. Contato: [fabianaluzia.rezende@gmail.com](mailto:fabianaluzia.rezende@gmail.com)

**Fabrcio Santos Dias de Abreu** é pedagogo formado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB (2012), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF-2014), Gnero e Diversidade na Escola (UFG-2015), Gnero e Sexualidade (UERJ-2016) e Desenvolvimento Humano e Inclusão (UnB-2019). Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia/UnB (2015) e doutorando em Educação pela UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE - UnB) e do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural. Contato: [fabra201@gmail.com](mailto:fabra201@gmail.com)

**Heron de Sena Filho**  doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília - UnB; possui mestrado em Educação, pela UnB (2018); Pós-graduação - especialização em matemática para professores, pela UnB (2008); possui Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Matemática pelo Uniceub (1985). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: [hsenaf@gmail.com](mailto:hsenaf@gmail.com)

**Kátia Oliveira da Silva**, mestra em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, graduada em pedagogia pela mesma instituição.

Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com experiência nas áreas de alfabetização e educação infantil. Dedicase a pesquisa e estudos em educação estética, literatura infantil, processos imaginativos, criativos e emocionais na infância. Contato: [katiaoliveiradasilva1983@gmail.com](mailto:katiaoliveiradasilva1983@gmail.com)

**Livia Palhares Pozza** é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Formada em Pedagogia em 2014 e mestra em Educação em 2018 (com auxílio financeiro do Fundo de Apoio ao Ensino, à pesquisa e à Extensão – FAEPEX) pela mesma Universidade, realiza pesquisas nas áreas de arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Contato: [livpozza@gmail.com](mailto:livpozza@gmail.com)

**Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino** é professora Associada I do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Possui graduação em Psicologia Universidade de São Paulo (USP), especialização em Psicodrama (Instituto de Psicodrama Ribeirão Preto), especialização em Filosofia da Psicologia e da Psicanálise – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestrado em Lógica e Filosofia da Ciência (Unicamp) e doutorado em Filosofia (Unicamp). Pós-doutorado na Université Paris 8 e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Compõe o quadro permanente de docentes e orientadores do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (Ceam-UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP-UnB). Tem experiência nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, e de Filosofia, com ênfase em Ética e Epistemologia.

**Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda** é estudante de Doutorado em Educação na Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Possui especialização em Gestão Pública, em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Psicomotricidade; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. É professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do grupo de pesquisa GEPAL - Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto, da Faculdade de Educação da UnB; membro do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural. Membro do comitê diretivo do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF). Contato: auristelamaria@gmail.com

**Marina Teixeira Mendes de Souza Costa** é Doutora e Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP - UnB, 2018/2012). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IP - UnB, 2007) e Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes - UCAM (2003), formada em Pedagogia (FE - UnB, 1996). Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais, atuou também como Coordenadora Pedagógica e Técnica no trabalho pedagógico (1997-2019) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisadora concentra seus estudos naqueles que tratam sobre desenvolvimento, deficiência, infância, unidade corpo-mente, processos criadores, letramento/alfabetização e literatura infantil. Contato:mtmscosta@hotmail.com

**Milena Alves de Sousa** é graduanda em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Educadora musical pelo Instituto Baturar Pesquisadora, pelo PIBIC, do desenvolvimento da musicalidade dos bebês participantes do projeto Batura Bebê, com menção honrosa. Contato: milenapistos@gmail.com

**Patrícia Andréa Osandón Albarrán** é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade

de Brasília (UnB), mestre em Ciência Política pela UnB, especialista em Gestão de Projetos pela Escola de Administração e Negócios (ESAD), e graduada em Comunicação Social, com habilitação em jornalismo, pelo Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Autora do livro *Guerreiros Paraolímpicos Vida e Magia*, lançado pela editora Thesaurus, lançado em outubro de 2008. Atua como pesquisadora, revisora, jornalista e docente, nos temas comunicação, deficiência e gênero. Contato: [patricia.osandon@gmail.com](mailto:patricia.osandon@gmail.com)

**Patrícia Lima Martins Pederiva** é licenciada em Música pela Universidade de Brasília (1987); Especialização em Execução Musical pela Universidade de Brasília (2000); mestrado em Educação (Ensino-aprendizagem) pela Universidade Católica de Brasília (2005); doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2009) e pós-doutorado no Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (linha: Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade na Educação) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq). Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. Contato: [pat.pederiva@gmail.com](mailto:pat.pederiva@gmail.com)

**Priscila Campos Pereira** possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui especialização em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC). Atuou como professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Trabalhou na Escola de Administração Fazendária (Esaf) como designer instrucional. Atualmente, exerce suas funções laborais na Escola Nacional de Administração Pública (Enap) com foco em desenvolvimento de cursos para servidores públicos. Contato: [priscila.pcp@gmail.com](mailto:priscila.pcp@gmail.com)

**Raquel Pereira Pacheco** é Bacharel em Desenho Industrial pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília/UnB (2016), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UnB (2019). Suas pesquisas abrangem principalmente Educação Inclusiva e Autismo, bem como a exploração de como as abordagens de design podem auxiliar na experiência de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas neurodiversas. Atua hoje como designer, com foco em design de serviços. Contato: rppacheco@live.com

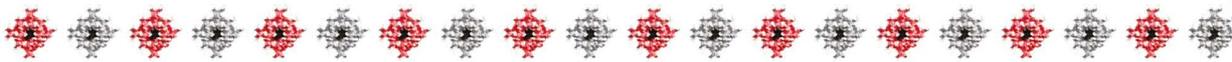
**Raquel Rodrigues Capucci** é psicóloga e bacharel em Psicologia (UnB, 2004) e mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED/UnB, 2017), com foco às relações entre a arte e a vida. Atriz profissional (DRT 2305/GO) desde 2008, com experiência no teatro, TV e cinema, é sócia-fundadora da Sharanga Produções, atuando como professora de teatro para crianças e adultos, diretora, dramaturga, produtora e preparadora de elenco. Seus outros projetos incluem a atuação como pesquisadora acadêmica no Departamento de Saúde Coletiva (UnB, 2018-2019) com financiamento pela FAP-DF, e a participação como Secretária na Diretoria da Associação de Doulas do Distrito Federal (ADDF, 2019) e Instituto Matriusca, onde integra o corpo docente do curso de formação de Doulas (IFB - Unidade Ceilândia) e projetos em favor dos direitos das mulheres. Contato: capuccipsi@gmail.com

**Rejane Matias G. da Silva** é professora formada em Letras Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas (2002) e em Pedagogia (2007). Mestrado em Linguística (UnB, 2007) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano (IP/UnB). Atualmente é professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro colaborador da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Contato: profrejane@yahoo.com.br

**Tatiane Ribeiro Morais de Paula** é doutoranda e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF). Professora e intérprete educacional das séries iniciais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) certificado pelo CNPQ. Contato: tatibiloca@gmail.com

**Valdívia de Lima Pires Egler** é doutoranda e mestra em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília, graduada em Comunicação Social pelo UniCeub, com Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de 2º grau, pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, nas etapas de educação infantil e anos iniciais. Nos últimos anos atuou no Núcleo de Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, no Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE/SEDF). Contato: eglerval@gmail.com

**Vera Lessa Catalão** é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, com pós-doutorado na Universidade de São Paulo. É professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, onde desenvolve pesquisas na área de Educação Ambiental e Ecologia Humana com ênfase na abordagem complexa e transdisciplinar de temas ambientais, especialmente sobre ecopedagogia da água, escolas sustentáveis, educação integral e formação de educadores. Contato: veramcatalao@gmail.com



A genuína preocupação com a educação e o vívido interesse pela arte marcaram a obra de Vigotski e sua produção em uma perspectiva histórico-cultural em Psicologia, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético e na filosofia espinosana. E, como tem sido defendido hoje, é justamente isso que dá a sua produção um caráter inovador e uma perspectiva revolucionária.

Nesse cenário, este livro se coloca como um passo importante na direção da repercussão das instigantes ideias e densas elaborações de Vigotski no necessário e vital movimento de (trans)formação das práticas educativas redimensionadas pela arte, pela estética.

O título nos provoca: Educação estética: a arte como atividade educativa. E nos convoca à reflexão... como podemos compreender a educação quando a arte assume o centro da atividade educativa?

A arte é o social em nós, a técnica social das emoções, sem a qual não há o novo - enuncia Vigotski. A arte e, como também aponta o livro, a educação – que a coloca no centro de sua ação – é trabalho com emoção e imaginação: base para a transformação do homem e do mundo, como escrevi em outros momentos e parcerias. Tem-se, aqui, qualquer coisa que fagulha, a centelha da criação de que também nos fala Vigotski. Está, portanto, no centro o trabalho com e pela afetividade, com e pela vivência no espaço educacional que o transcende.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lavinia Lopes Salomão Magiolino**

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

ISBN 978-65-990019-3-2

