

Organizadoras:

Patrícia Lima Martins Pederiva | Daiane Aparecida A. de Oliveira

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural



 Pedro & João
editores

**Educação Estética:
diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**

**Patrícia Lima Martins Pederiva
Daiane Aparecida A. de Oliveira
(Organizadoras)**

**Educação Estética:
diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**

Copyright © Autoras e autores

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

Patrícia Lima Martins Pederiva; Daiane Aparecida A. de Oliveira [Orgs.]

Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 201p.

**ISBN: 978-65-5869-247-8 [Impresso]
978-65-5869-248-5 [Digital]**

1. Educação estética. 2. Arte. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Vigostski. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Revisão: Christina Velho (christivelho@gmail.com)

Arte da capa: Samuel de Paula (samuel.dipaula@gmail.com)

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

Sumário

Educação Estética Histórico-Cultural	7
Patrícia Lima Martins Pederiva Daiane Aparecida A. de Oliveira	
Quanto tempo o tempo tem?	13
Andréia Pereira de Araújo Martinez	
1 “Liberdade caça jeito!”: leituras e vivências na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como um ato revolucionário	19
Ivete Manguieira de Souza Oliveira Ildete Batista do Carmo	
2 A arte da resistência na resistência da arte: a presença da arte em ambientes escolarizados	45
Milena Alves de Sousa	
3 A concepção de Vigotski para a arte e sua contribuição para a educação intercultural	57
Amanda Aliende da Matta Antonio Sagrado Lovato	
4 Cinema, ensino e aprendizagem: um relato em defesa do espectador na educação para a cultura	71
Angélica Marques Silva de Sousa Marcos Ramon Gomes Ferreira	
5 Arte, infâncias e educação estética: possibilidades curriculares para a Educação Infantil	95
Paula da Silva Moreira	

6	Educação estética na escola da infância: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de constituição humana Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	109
7	Estética e vida: contemplação viva Carolina Rocha Ferreira Iara Txai Pimentel de Souza	123
8	A pluralidade intelectual presente no corpo humano Ana Letícia de Freitas	133
9	Enchendo vazios: um olhar para a vivência artística da criança a partir da poética de Manoel de Barros Bruna Pacheco de Almeida	143
10	Imaginar, brincar e dramatizar: performances narrativas de crianças pequenas em experiência com o conto russo Ludmila e os doze meses Débora Cristina Sales da Cruz Vieira	157
11	O desvio e o desver: as criações imaginárias na infância Kátia Oliveira da Silva	181

Educação Estética Histórico-Cultural

Este livro foi organizado e constituído por meio de diálogos de professoras/es sobre arte e educação estética à luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski. De base marxista e spinozista, o autor bielorrusso interessava-se em compreender fenômenos relativos aos seres humanos e às leis gerais de seu desenvolvimento. Para tanto, enfatizou as influências históricas, culturais, emocionais e estéticas neste processo do constituir-se humano, afirmando que isso somente é possível em meio às relações com outras pessoas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os seres humanos são uma unidade afeto-intelectiva. Tanto afeto quanto intelecto são essenciais para a nossa constituição. Portanto, nos processos educativos, ambos precisam ser considerados enquanto unidade, pois, tanto na resolução de um cálculo matemático, quanto na apreciação de uma música, o nosso corpo uno, pulsa, relaciona-se afetiva e intelectivamente.

A arte para Vigotski (1999) é a ferramenta das emoções, uma atividade exclusivamente humana que possibilita a vivência potente das nossas próprias emoções, particularizando-as, como afirma Pederiva (2009). Nas vivências artísticas, a dimensão emocional sobrepõe-se à intelectiva, afetando todo o corpo. É nesse sentido, que partilhamos a essência de uma educação estética histórico-cultural: de criar possibilidades para que as pessoas vivenciem conscientemente suas emoções. Por este motivo, advogamos a favor da organização de ambientes educativos que tenham como centralidade a vivência estética, superando a concepção de arte como análise de conteúdo, forma, material e sua utilização como prazer (VIGOTSKI, 2003).

Na vivência estética, entregamo-nos voluntariamente aos elementos combinados da música, cinema, literatura, dança, teatro e, por se tratar de uma vivência, a menor unidade pessoa-meio (VIGOTSKI, 2018), a maneira como esses elementos são organizados afeta de modo distinto cada ser humano. Há uma relação dialética, histórica e cultural na vivência estética. É uma vivência singular, portanto, não cabe a nós, enquanto seres humanos, como professoras/es, quantificá-la. Arte é liberdade, liberdade de criar, vivenciar, afetar e ser afetado. Liberdade de sentir, além da apropriação das técnicas e ferramentas culturais relativas a essa atividade, para sua expressão, apreciação e criação.

A vivência na arte amplia as possibilidades de ser, de estar e constituir a nossa humanidade, como organização de seres culturais. O acesso às diferentes culturas, às diferentes artes é um direito de todas e todos.

[...] 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. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Por isso, defendemos neste livro a necessária presença da arte na educação, não somente como um componente curricular estanque, mas como uma vivência cotidiana. Advogamos que a experiência estética esteja imbricada em cada espaço dos ambientes educativos, pois como afirma Vigotski (2003, p. 239) “A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança”.

Além disso, Vigotski (1999, p. 234) aponta que “como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior”. Por isso, é preciso vivenciar as artes enquanto processo educativo, enquanto educação estética, enquanto possibilidade de autorregularão do comportamento, de consciência sobre as próprias emoções.

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 (VIGOTSKI, 1999, p. 239).

As artes e as vivências estéticas são ferramentas potentes de transformação de si e do mundo. Arte é revolução, portanto, uma educação estética faz-se necessária para o movimento da vida, das práticas sociais, de sua constante transformação. É nesse sentido que as/os autoras e autores escreveram seus artigos. O livro é colaborativo e está organizado do seguinte modo:

Com o título “*Liberdade caça jeito*”: leituras e vivências na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como um ato revolucionário”, Ivete Manguiera de Souza Oliveira e Ildete Batista do Carmo realizam a

abertura dos artigos, compartilhando e refletindo sobre as vivências estéticas guiadas no ambiente educativo da Universidade de Brasília que impulsionou a criação desse livro, em uma disciplina da Pós-graduação e Educação, constituída por graduandos em Pedagogia, mestrandos e doutorandos.

Milena Alves de Sousa, em *“A arte da resistência na resistência da arte: a presença da arte em ambientes escolarizados”*, discorre sobre os princípios defendidos na tese de Vigotski intitulada *Psicologia da Arte*. Com esse suporte, reflete sobre algumas vivências educativas na escola e defende a importância de considerar as vivências estéticas das/os estudantes como centralidade da educação estética histórico-cultural.

“A concepção de Vigotski para a arte e sua contribuição para a educação intercultural”, é o título do artigo de Amanda Aliende da Matta e Antonio Sagrado Lovato. Os autores discutem a possibilidade de práticas artísticas nas escolas para fomentar a educação em valores e práticas interculturais, partindo da importância da educação formal na constituição do humano. A autora e o autor compartilham atividades realizadas em uma escola paulistana, em 2015, descrevendo e analisando tais atividades à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Angélica Marques Silva de Sousa e Marcos Ramon Gomes Ferreira no artigo *“Cinema, ensino e aprendizagem: um relato em defesa do espectador na educação para a cultura”*, problematizam a influência do cinema na vida de jovens com o intuito de encontrar possibilidades educativas para essa ferramenta, sem desconsiderar suas funções artísticas.

Em *“Arte, infâncias e educação estética: possibilidades curriculares para a Educação Infantil”*, Paula da Silva Moreira compartilha reflexões a partir das contribuições teóricas de Vigotski sobre arte, educação estética, emoção, criação e imaginação com as infâncias. Nessa ponderação, articula as possibilidades educativas para a Educação Infantil expressas no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, no artigo *“Educação estética na escola da infância: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de constituição humana”*, realiza um resgate histórico sobre a Educação Infantil no Brasil e sua constituição como direito das crianças, que se organiza desde a Base Nacional Comum Curricular em campos de experiências. A autora ressalta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados às crianças, ancorados nos princípios éticos, estéticos e políticos.

Duas autoras, Carolina Rocha Ferreira e Iara Txai Pimentel de Souza, assinam “*Estética e vida: contemplação viva*”. No texto tratam do que há em comum entre o olhar da criança para o mundo e a vivência do ser humano com a arte a partir de uma educação estética, com um fim em si mesma, como propõe Vigotski.

Ana Letícia de Freitas, em seu artigo “*A pluralidade intelectual presente no corpo humano*”, propõe um ambiente pedagógico onde seja possível a constituição e sistematização do conhecimento em uma diversidade plural, que respeite a entidade orgânica da/o estudante como um todo, além de sua cultura e modos de expressão artística, por meio das variadas linguagens existentes.

No artigo “*Enchendo vazios: um olhar para a vivência artística da criança a partir da poética de Manoel de Barros*”, Bruna Pacheco de Almeida dialoga com os elementos estéticos do poema “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros, e a vivência criadora da criança, em especial a artística. A autora ressalta, com base na Teoria Histórico-Cultural, a importância da educação estética para o desenvolvimento infantil.

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, em seu artigo “*Imaginar, brincar e dramatizar: performances narrativas de crianças pequenas em experiência com o conto russo Ludmila e os doze meses*”, analisa processos imaginativos presentes nas performances narrativas de crianças pequenas em atividade com o conto russo *Ludmila e os doze meses*. No texto, a autora faz uma síntese de sua dissertação de mestrado e compartilha parte de sua pesquisa empírica realizada com crianças com idade entre 5 e 6 anos, em uma instituição pública do Distrito Federal.

“*O desvio e o desver: as criações imaginárias na infância*”, de Kátia Oliveira da Silva, encerra o livro na busca de compreender o encontro imaginativo entre o contador, a criança e a história no processo de contação de histórias, e os sentidos subjetivos produzidos neste contexto.

Esperamos que os artigos aqui presentes possam colaborar para a práxis e o fortalecimento de uma educação estética histórico-cultural.

As organizadoras
Brasília, dezembro de 2020.

Referências

PEDERIVA, P. L. M. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Quanto tempo o tempo tem?

O passado não existe e o futuro nunca chega, pois só o presente existe, que sempre se dá no instante do momento vivido, e logo deixa de existir.

Essa é a conclusão do documentário dirigido por Adriana Dutra e co-dirigido por Walter Carvalho, “Quanto tempo o tempo tem”. Filósofos, físicos, sociólogos, historiadores, jornalistas, escritores, poetas, entre outros, exprimem conceitos no documentário para definir o tempo e as possibilidades de sistemas métricos para marcar o transcorrer da vida. O filme também apresenta uma reflexão sobre a influência do tempo na ciência, na tecnologia e na própria definição do ser humano e de sua existência.

O filósofo e escritor Francis Wolff, que participou do documentário, elucida que o presente existe e que o ser humano existe no presente, e assim, não faz sentido dizer que existimos no passado, já que no passado, existíamos no presente. E até mesmo a nossa memória, o que está na cabeça de cada ser humano, está no presente vivido. O fato de lembrar de algo do passado significa viver uma lembrança no presente, já que não conseguimos viajar no tempo e voltar para o passado, para viver novamente o que está em nossa memória. De forma semelhante, o futuro pode ser imaginado no momento presente, mas não pode ser vivido no instante do agora. É apenas uma imaginação presente. Então, alguns filósofos e físicos concluem, “só o presente existe”.

Mas por que toda essa reflexão sobre o tempo?

Porque a história é escrita com a mão do tempo...

Ao ser convidada para escrever o prefácio desse livro, fiquei saudosista diante de um tempo passado que permanece vivo na lembrança do presente, em que o seu enredo se desenvolve em meio a minha história com os encontros provocados na vida, trazendo a lembrança do encontro com a professora Patrícia Lima Martins Pederiva e a constituição da nossa amizade, e também, do encontro com Lev Semionovitch Vigotski e sua Teoria Histórico-Cultural.

Patrícia Pederiva é uma professora que luta de forma íntegra e autêntica por uma educação calcada nos princípios da Teoria Histórico-

Cultural, demonstrando um respeito profundo para o pensamento e a obra de seu principal teórico, que é o Vigotski.

O nosso encontro aconteceu há uma década, no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, no ano de 2010. De lá até o instante presente, vivemos outros encontros, muitos deles, na disciplina realizada pela professora, em que ela discute a Arte e a Educação Estética sob a perspectiva da Teoria de Vigotski. Essa disciplina compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que acontece uma vez por ano, ao longo de um semestre, desde 2013.

A realização dessa disciplina, que oportunizou encontros diversos, deu origem a uma sequência de livros que abordam as discussões vividas no instante presente dos diálogos sobre a arte, seu lugar na escola e na vida, tendo a Teoria Histórico-Cultural como fio condutor das reflexões e do debate.

Tive a oportunidade de participar diretamente das três primeiras turmas da disciplina. A primeira e a segunda turmas (2013 e 2014) originaram o primeiro livro “A escola e a educação estética” (2015), em que participei da organização juntamente com a professora Patrícia Pederiva. Da terceira e quartas turmas (2015 e 2016), assurgiu o segundo livro, intitulado “O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural” (2017), que foi organizado por Patrícia Pederiva, Tatiane Ribeiro Morais de Paula e Daniela Lobato do Nascimento. Da quinta e sextas turmas (2017 e 2018), emergiu o terceiro livro “Educação estética: a arte como atividade educativa” (2020), organizado por Patrícia Pederiva, Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves e Fabrício Santos Dias de Abreu. E a sétima turma (2019), motivou esse novo livro “Educação estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural”, organizado por Patrícia Pederiva e Daiane Aparecida Araújo de Oliveira.

Participei das primeiras turmas da disciplina, da organização do primeiro livro, e tenho artigo publicado em cada um dos livros citados. E agora, tenho a honra de prefaciar esse novo livro. E um misto de sentimentos e emoções emergem, algo que dialoga com os escritos desse livro, pois a arte é a equilibradora de nossas emoções.

Pensar no tempo e tentar compreender que só o presente existe, nos provoca muitas reflexões, pois no tempo presente, as lembranças do que foi vivido ao longo de uma década permanecem presentes. E,

na vivência da disciplina e na leitura dessas páginas, essa vivência se amplifica, e por meio da imaginação, é possível viajar no tempo até um século atrás, quando Vigotski escreveu sua teoria.

Lev Semionovitch Vigotski nasceu, cresceu e viveu em tempos conturbados, e toda essa vivência contribuiu para que ele desenhasse sua teoria. Nasceu em Orcha, mas ainda bebê sua família mudou-se para Gomel, onde passou boa parte de sua vida. As duas cidades fazem parte da Bielorrússia. Vigotski nasceu em 1896 e faleceu em 1934, pouco antes de completar 38 anos de idade, em consequência da tuberculose que atingiu boa parte de sua família. Quando olhamos para o legado que é a sua teoria, é difícil imaginar que tenha vivido entre nós tão pouco tempo.

Até o ginásio, sua educação deu-se toda em casa com a mãe, o que se repetiu com seus sete irmãos. Seus pais eram pessoas muito cultas. Aos 14 anos, Vigotski ganha de seu pai o livro *Ética de Spinoza*, e os escritos desse filósofo provocam fortes influências na estrutura de seu pensamento. Vigotski era de família judaica, e isso impunha algumas limitações na sociedade czarista, bem como a escolha do curso universitário e a futura profissão. Mesmo diante das restrições, consegue cursar duas universidades concomitantemente, entre os anos de 1913 a 1917. Na Universidade de Moscou inicia o curso de Medicina, mas dois meses depois muda para Direito. E na Universidade do Povo, cursa Literatura, História e Filosofia. Vigotski era estudante na época da Revolução de Outubro de 1917. Ainda estudante, é convidado para trabalhar na revista *Novi Put*, que significa novos caminhos ou novos rumos, entre os anos de 1916 e 1917. Essa revista se dedicava as questões judaicas. Vigotski era editor, e também, chegou a escrever algumas colunas. E em alguns de seus textos, apresenta suas reflexões sobre o período da revolução, demonstrando visão crítica e sensibilidade acerca da situação política da época. Vigotski não estava alheio ao que estava acontecendo.

Na conclusão de um de seus cursos escreveu “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”. Um texto profundo, escrito quando tinha apenas 19 anos, e que nos provoca reflexão. Quando conclui os dois cursos, volta para Gomel, e nesse retorno, começa a influenciar a vida cultural da cidade, promovendo turnês de peças de teatro, e lança uma revista literária com seu primo David Vigotski, que terá apenas um único número.

Vigotski torna-se um crítico de arte, escrevendo várias resenhas literárias, além de pesquisar sobre psicologia e educação.

Em sua breve vida, o contexto social e histórico passou por profundas experiências, desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918); a Revolução de Outubro de 1917 e os acontecimentos que a antecederam; as constantes guerras civis até a instalação do poder soviético e da constituição da União Soviética com 15 países, entre eles, a Bielorrússia. Em meio a tudo isso, emergia um grupo de profissionais que almejava uma nova sociedade, um novo ser humano, e uma nova educação. E Vigotski fazia parte desse grupo que, depois, passou a ser perseguido em seu próprio País, durante as mudanças que ocorreram na transição do poder entre Lenin e Stalin.

Mas por que fazer essa breve explanação do contexto histórico em que viveu Vigotski? Porque o tempo passado não existe, mas as marcas provocadas permanecem vivas no tempo presente, na sociedade que desejamos e na educação que sonhamos. Ler os escritos de Vigotski provoca-nos a vivenciar no presente esse sentimento de que algo precisa ser feito, e que mudanças são necessárias; provoca-nos a pensar que ainda é possível realizar o almejado por Vigotski para a educação...

É esse o convite que a professora Patrícia Pederiva nos faz. E o primeiro exercício a ser vivenciado nesse convite, é o da escuta. Na realização de sua disciplina, sempre no primeiro encontro, emerge a necessidade de deixar Vigotski falar por si, e sua fala ecoa provocando inquietações, novas percepções e problematizações acerca do que fizeram com sua teoria, e vislumbrando que é preciso trilhar um caminho para desconstruir os equívocos que surgiram ao longo dos anos, projetando assim, um futuro possível.

Portanto, esse livro emerge do exercício da escuta do próprio Vigotski, que apresentava um olhar sensível para a arte, demonstrando a importância de sua existência em nossas vidas, ao possibilitar uma visão sobre o mundo e o equilíbrio de nossas emoções diante da realidade vivida e vivenciada, em que somos afetados, das mais diversas formas. Vigotski almejou uma educação em que fosse possível a vivência estética, algo ainda um pouco distante da realidade, mas que pode ser sonhada e arquitetada no tempo presente. E as páginas desse livro podem provocar algumas reflexões e apontar alguns caminhos possíveis nesse sentido.

Da escuta e do diálogo com Vigotski, emergem as vozes que deixam seu anonimato para compartilhar suas reflexões entre as palavras que desenham as páginas desse livro, que se torna instigante e singular, proporcionando uma verdadeira vivência estética em quem o lê.

E voltando a reflexão filosófica de quanto tempo o tempo tem, quando o que existe é somente o presente, existindo sempre no instante do momento vivido para logo deixar de existir, eis que a vivência estética é capaz de prolongar essa existência, em meio aos sentimentos que são provocados em cada um de nós.

Aceita o convite para a vivência estética? Basta virar a página...

Andréia Pereira de Araújo Martinez
Brasília, DF

Dezembro de um ano que deixa suas marcas na história,
diante do distanciamento social.

Referências

PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. A. (Orgs.). *A escola e a educação estética*. Curitiba: CRV, 2015.

PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. M. R; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). *O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba: CRV, 2017.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B.; ABREU, F. S. D. (Orgs.). *Educação estética: a arte como atividade educativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

QUANTO TEMPO O TEMPO TEM. Direção: Adriana L. Dutra e Walter Carvalho, Brasil, 2015. 1 DVD (76 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80187187>.

1 “Liberdade caça jeito!”: leituras e vivências na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como um ato revolucionário

Ivete Mangueira de Souza Oliveira¹
Ildete Batista do Carmo²

Resumo: Neste artigo buscamos refletir e evidenciar as infinitas possibilidades de um fazer pedagógico atento à materialidade do mundo e à importância das artes para o desenvolvimento humano. Um fazer fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, numa abordagem crítica e reflexiva sobre o papel, a função e o lugar da arte na vida e na educação. Desenvolveu-se numa disciplina de pós-graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) durante o 2º semestre de 2019, a partir da obra *Psicologia da Arte*, de Vigotski (1999), em que nossas travessias, ao caçar jeitos de liberdade, foram se constituindo em meio aos diálogos, vivências estéticas e compartilhamentos de experiências que favoreceram o aprofundamento teórico, bem como as nossas relações *no* e *com* o mundo. Em um espaço organizado intencionalmente e coletivamente, procuramos compreender a profundidade que existe nas relações cotidianas, a importância do detalhe, da escuta sensível que determina uma atitude ética e estética, de saber valorizar o que nos chega a cada dia, tendo as artes como ferramenta para, e nas vivências, e nas relações com os outros seres humanos, também nos humanizar. Qual a importância da arte na formação do humano? Por que educar o sentido estético desde a infância? A Educação estética está presente na escola? Quais as contribuições de um estudo dessa natureza e com essa organização para a Educação? Estas e outras perguntas permearam os nossos estudos e as nossas vivências.

Palavras-chave: Educação estética. Teoria Histórico-Cultural. Infância. Desenvolvimento Humano.

¹ **Ivete Mangueira de Souza Oliveira** é mestranda em Educação e Especialista em Docência na Educação Infantil pela UnB. Pesquisa a educação, as infâncias, subjetividades e protagonismo infantil. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF), atuante e amante da Educação Infantil. Contadora de histórias, militante e defensora dos Direitos Humanos. E-mail: ivemangueira@gmail.com

² **Ildete Batista do Carmo** é mestranda em Educação pela UnB, pesquisadora na área de educação, infância, subjetividade e relações étnico-raciais. Especialista em: Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Docência na Educação Infantil pela UnB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, militante negra e contadora de histórias. E-mail: ildetebdocarmo@gmail.com

“Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito.”
(BARROS, 2001, p. 32)

Introdução

Luz, câmera, cangas coloridas, gente de toda cor, “raça de toda fé”, ciências, e-menta! Permitam-nos brincar um pouquinho com as palavras. Elas gorjeiam, dizem os poetas. Ao nos lembrarmos de “[...] que do nada poderíamos ter profundidades” (BARROS, 2010, p. 7), revivemos os bons momentos de um tempo em que imaginamos que “[...] o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza, um mundo livre aos poemas” (BARROS, 2001, p. 32), e sentimos em nossos corpos as marcas das boas experiências e da luz do sol que levaremos em nossas bagagens.

No segundo semestre de 2019, iniciamos os encontros da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), organizada pela Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, em parceria com uma turma composta por estudantes da graduação e da pós-graduação.

A ementa da disciplina, clara e inspiradora, trazia como objetivo possibilitar, em uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel, a função e o lugar da arte na educação atual, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Apontando o roteiro daquela jornada e como alavanca desse processo, a leitura do livro *Psicologia da Arte* (1999), de Vigotski. Dessa maneira, os principais pontos de diálogo foram: o tratamento dado às artes na educação e na escola atual; a função da arte na educação, na escola e na sociedade; a relação entre arte e educação; a crítica às teorias da arte; a análise da reação estética; a teoria das emoções; a arte como catarse; a psicologia da arte; e, o sentido social da arte.

Como “estrelas na terra”, fomos convidados a ocupar nossos lugares exercendo nossas condições de seres humanos, aprendentes e ensinantes, e o que a gente quisesse ser, em que até o silêncio e o não ficar, também foram convidados e respeitados. Convite que além de incentivar a autonomia, a formação de pessoas mais críticas e criativas, iluminava e desconstruía crenças e certezas dogmáticas, estáticas, a-históricas, hegemônicas e universais, abrindo as cortinas da vida para a arte como atividade intrinsecamente humana constituída nas relações.

Um chamado que “caçava jeito de liberdade” desenhando infinitos no chão, nas aquarelas do coração, em que as artes poderiam ser decoradas pelas cores, vozes, sentidos, corpos, sons, barulhinhos das folhas secas no chão e do vento sussurrando boas novas aos nossos ouvidos. Pelos abraços nas árvores, as raízes do jenipapo no braço, pelas curiosidades, dúvidas, palavras, gestos, encontros e desencontros... Pela vida, em que cada um e cada uma se sentisse ao mesmo tempo, unidade e um universo imensurável de caminhos no fazer e no viver o presente conjugando o verbo “esperançar não como uma espera, mas como um ato político e fraterno de se levantar, escutar, ir atrás, construir, levar adiante, juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 2014, p. 110-111). Um universo onde também, fosse possível desaprender para aprender de novo, “[...] raspando as tintas com que nos pintaram desencaixotando emoções verdadeiras, *desembrulhar-me, e ser eu*” (CAEIRO, 1993, p. 48), recuperando sentidos em um constante tornar-se como matéria de poesia (BARROS, 2001, p. 11).

Quanta abundância nesse existir! Manhãs cheias de presenças, capturas estéticas de sombras e raios de sol, transformando em artes, a experiência de lermos um livro juntos e arrebatarmos dele tantas aventuras e tantos sentidos que só as artes podem nos proporcionar. Leituras que em diálogo com outras tantas obras e outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a estética, a educação, o teatro, o cinema, a literatura, a música, a química, a mímica, a filosofia, a física, a brincadeira etc., esticaram caminhos, ampliaram olhares, fazeres e práticas. Momentos feitos por todas as mãos e que serão guardados no baú dos sonhos, lembrando dos muitos bons-dias bem quentinhos de segundas-feiras de manhãzinha, não importando se fazia sol ou chuva, como quem acaba de chegar depois de uma longa saudade...!

As vivências ocorreram no âmbito da Faculdade de Educação e em outros espaços multiculturais na UnB, como o espaço-território ocupação do Mestre Zé do Pife debaixo de uma árvore, onde ele, solidariamente, compartilha a sua arte popular: tocar pife; a Maloca Indígena, o Espaço Mimo do mímico Miqueias Paz e o Cine Brasília. As fotos abaixo, ilustram algumas vivências, nos mais variados espaços.

Tirinha 1 – Vivência com o Mestre Zé do Pife (ocupação-árvore-território)



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

Tirinha 2 – Arte Indígena na Maloca - UnB



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

Tirinha 3 – Vivência no Espaço Mimo do mímico Miqueias Paz



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

Tirinha 4 – Vivência na varanda da Faculdade de Educação (UnB)



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

Tirinha 5 – Vivência Aquarela diálogo com a Pedagogia Waldorf



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

Vivências em que a bebê Irene, filha de uma das estudantes, também teve lugar, colo, vínculo e escuta garantidos.

Foto 1 – Mãe e bebê em vivência com o Mestre Zé do Pife



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

As fotografias são um convite à leitura das vivências que serão compartilhadas a seguir. Após o término dessa disciplina, perguntamos às/aos estudantes sobre suas vivências estéticas nos momentos organizados durante o semestre. As narrativas serão compartilhadas, em diálogo com as vivências artísticas organizadas na disciplina, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Vivências estéticas: a organização da disciplina

As portas não tiveram fronteiras e foram abertas para vivermos a riqueza da diversidade. A sala de aula ganhou a rua, árvores, canto, poema, discussões, movimento, magia, mãos dadas. A partir das vivências e aprendizados abriu-se um espaço de possibilidades para o imprevisível, e assim fomos nos constituindo, tanto esses espaços como nós, participantes. Cada encontro trouxe novas linhas, compondo histórias, buscas e um tecer com fios singulares, deixando em mim e em nós (podemos dizer), as marcas de uma ciência de muitas cores em tubinhos coloridos como na imaginação de uma criança brincando com a vida, e as essências de cada um e cada uma e tantos outros. Já não somos mais os mesmos, acreditamos! “A liberdade foi caçando jeito”, trazendo novos olhares, emoções e sinfonias que atravessaram paredes e subjetividades, ganhando os espaços da Universidade e outros para além da sala de aula. Um jeito pensado e organizado pelas mãos, gostos e sabores de todos e que foi se compondo numa tessitura em que a liberdade foi a tônica, e a arte, a ferramenta das nossas emoções. Alicerçada na perspectiva da arte como técnica social do sentimento (VIGOTSKI, 1999), a turma criou as condições para as trocas e as infinitas possibilidades durante um semestre letivo que levaremos para a vida, como nos dizem duas discentes:

— A aula respeitou o corpo em sua integralidade, o nosso corpo uno que não é dicotomizado em afetos e intelectos, corpo e mente. Vivenciei a disciplina de corpo inteiro e isso fez com que eu desse mais sentido aos objetivos propostos na disciplina, e fizesse um compromisso comigo e com todos, para colaborar com as nossas discussões e vivências estéticas. Essa travessia possibilitou que águas mais calmas fossem vivenciadas por mim, criei novas maneiras de ver e viver arte. Consegui compreender teoricamente conceitos sobre arte na teoria de Vigotski; e sob essas lentes, passei a perceber os fenômenos artísticos. Meu olhar para arte e educação estética se ampliou, assim como passei a me relacionar de uma nova maneira com as artes. (Daiane Aparecida A. de Oliveira)

— Foi uma experiência maravilhosa. A minha trajetória na escola e agora na Universidade foi construída por processos que se dizem educativos, mas que me fragmentaram e me encheram de incertezas sobre minha própria potência. Assim, no início da caminhada de estudos com Vigotski tive inseguranças. Mas a maneira da maravilhosa Patrícia Pederiva organizar os espaços educativos me permitiu ter consciência das minhas próprias potencialidades, e de como esses espaços de troca são enriquecidos com a diversidade das pessoas que o compõem. (Milena Alves de Sousa)

Entrelaçando o indissociável entre teoria e prática “[...] jogando pedrinhas nim moscas...” (BARROS, 2001, p. 18), ousamos escutar e falar sobre esse jeito de “caçar jeito de liberdade” na Teoria Histórico-Cultural como ato criador e sobre o universo de relações que fomos organizando e tecendo por meio das nossas vivências e compartilhamentos de experiências. Um jeito de caçar, talvez, o inesperado e entender uma educação que seja habitada por pessoas que reconheçam e valorizem a potência do humano e dos encontros que transcendem as delimitações simbólicas dos espaços institucionais e delineiam formas de ser e de estar no mundo. Tocamos as artes, as palavras, as pegadas, o simples, as tensões, as contradições tão necessárias e importantes para o nosso processo de desenvolvimento, compreendendo que mesmo antes de nascermos um universo de relações compõe nossa história, e que tudo que nos cerca faz parte dessa realidade estética.

Segundo Vigotski (1999), nos constituímos como seres humanos por meio das relações sociais mediadas pela cultura, em que as artes, como equilibradoras de nossas emoções e ação no mundo, têm campo aberto e cada pessoa é única, singular e se relaciona com esse meio de acordo com suas vivências. Com esse olhar, cabe a nós professoras/es, como organizadoras/es do espaço educativo, como propõe Vigotski (2003), pensar e organizar espaços favoráveis às mais diversas experiências, com todos participando do processo educativo, essencialmente criativo, enquanto humanos que somos.

Nas nossas viagens pelo mundo da *Psicologia da Arte* de Vigotski (1999), guiada pelas mãos de uma professora movida pela paixão e o compromisso social e político de ensinar e de aprender, buscamos juntos compreender a profundidade que existe nas relações cotidianas, a importância do detalhe, da escuta sensível que determina uma atitude ética e estética, de saber valorizar o que nos chega a cada dia, tendo as artes como ferramenta para nas vivências e nas relações com os outros seres humanos, também nos humanizar. Como

organizadora do espaço educativo nessa viagem, o convite foi para exercermos essa escuta e dialogarmos com Vigotski: “Deixem o autor falar, vamos escutá-lo, não é fácil a primeira vez, mas temos o tempo que for necessário, quem sabe uma ou muitas vidas... Vamos juntos!” (PEDERIVA, 2019, n.p.).

Convite aceito! Juntos, descobrimos que “[...] um homem riachoso escutava os sapos e o vento abria o lodo dos pássaros e que perder a inteligência das coisas para vê-las era possível e que muita coisa poderia ser feita em favor da poesia” (BARROS, 2001, p. 19) por estarmos ali inteiros:

[...] 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. Isto rejeita radicalmente a concepção da arte como ornamento e leva a duvidar do prognóstico que acabamos de citar. Uma vez que no plano do futuro estarão indiscutivelmente não só a reconstrução de toda a sociedade humana em novos princípios, não só o domínio dos processos econômicos e sociais, mas também a “refusão do homem”, é indiscutível que também mudará o papel da arte. Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz.” (VIGOTSKI, 1999, p. 328-329).

E assim, tomando a arte como uma atividade exclusivamente humana e equilibradora de nossas emoções (VIGOTSKI, 1999), as leituras e escutas foram abrindo caminhos e despertando paixões pelos estudos, criando “jeitos de liberdade” fazendo das nossas salas de aulas espaços de portas abertas para um mundo inusitado de aventura, compreendendo a todo tempo que podemos nos reinventar, recriando a realidade porque nela, também, nos recriamos. Maria Auristela B. A. de Miranda, uma das cursistas de nossa disciplina, relata a experiência provocada pela diversidade estética:

— O formato das aulas foi revolucionário – é revolucionária; a perspectiva da Professora de compartilhar com a turma a responsabilidade pelos encontros, que estão muito além de aulas. Cada uma ser responsável pelas leituras, ter a generosidade de compartilhar entendimentos, dúvidas, materialização da teoria na vida; assim como as próprias relações estabelecidas, de respeito, de saber ouvir e propor-se à fala, não disputando verdades, mas colaborando com a produção de humanidade em cada pessoa. Revoluções que levam ao pensamento e à mudança da minha prática profissional, de que a educação não se faz em disputa de poder

entre papéis (aluno x professor), mas na relação amorosa e generosa entre pessoas. Também foi revolucionária a experiência de uma parte da aula se dar através de vivências estéticas. Como aprendemos ao compartilhar poesia, histórias, canções, pintura, danças, movimentos. E aprendemos emocional e racionalmente, não apenas intelectualmente. Afinal, é o que nos toca que fica indelével e se torna parte de nós. (Maria Auristela B. A. de Miranda)

Leituras que nos levaram a pensar e repensar a educação, em especial a educação institucionalizada, que traz em seu currículo o estudo da arte como campo específico, a partir da constituição de um trabalho na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, onde “[...] é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação” (VIGOTSKI, 2018, p. 116); e que a dimensão subjetiva é inseparável de seu caráter social no contexto de uma determinada cultura.

Nesse sentido, ao tomar pelas mãos a condução e autonomia de nossas histórias e percorrer novas subjetividades tomando a arte, sua forma, seu conteúdo e sua natureza contraditória como fonte de reação estética, podemos alargar nossos olhares e pesquisas sobre o universo artístico, desterritorializando nossos corpos e essências contra os rigores de uma sociedade que busca nos enquadrar e nos moldar de acordo com papéis sociais em sutis, e arraigadas opressões. Dois cursistas partilham suas travessias afirmando:

— Acredito que no meu caso tive uma travessia de expansão de fronteiras, de reconhecimento daquilo que eu vivo e daquilo que eu chamava de arte. Por mais que eu já tivesse um pensamento bem afluído no quesito das artes, o pensamento de Vigotski me permitiu interiorizar o olhar do questionamento do que é arte, então minha travessia foi um belo mergulho para dentro de mim, do meu passado, nas brincadeiras da infância, nas vivências dentro do terreiro de candomblé. Em outras palavras, foi como sair de um rio e mergulhar em um oceano. (Lucas Ferreira dos Santos)

— Pude me debruçar mais na obra do Vigotski, cujo pensamento me identifico cada vez mais. E mais que isso, pude aprender outras maneiras de causar sinapses educativas. A disciplina me possibilitou questionar minha maneira – muito “textocêntrica” – e abrir a mente para novas maneiras de aprender e ensinar. (Amanda Aliende da Matta)

Essas reflexões nos permitem pensar e acreditar na existência e/ou criação de espaços de educação em que podemos fazer da escola territórios, não de conformidades, mas de potentes produções subjetivas, numa ética que afirma, essencialmente, a vida presente em cada ser humano, em sua singularidade e relação com o mundo e se

expressando com liberdade (TUNES, 2011). Espaços onde, desde a mais tenra idade, somos convidados a participar, experimentar, sentir, expressar e refletir sobre nossas emoções por meio da arte, ou das artes, ultrapassando e superando concepções de arte como mera função passiva ou entretenimento, bem como as crenças de que as criações artísticas são para os iluminados, pois quanto mais experiências tivermos, mais repertório teremos para imaginar e criar: “Algo que seria fundamental para uma verdadeira educação estética.” (MARTINEZ, 2015, p. 19). Para Vigotski (1999, p. 315):

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. 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. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se social*; ocorre exatamente o contrário. 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. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, 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 (VIGOTSKI, 2011, p. 315, grifo do autor).

Para o referido autor, todo trabalho artístico envolve experiência social, não é um mero acaso, uma mera reprodução de leis físicas, e não podemos generalizar as reações estéticas a partir do social ou do cultural. Toda experiência é incomparável e singular. A essência da vivência artística está centrada em função de uma vivência emocional que nos propicia a consciência das nossas emoções que são organizadas de modo singular.

Assim, ao vivenciarmos uma experiência estética, temos a oportunidade de suscitar nossas emoções mais íntimas e contraditórias, permitindo-nos dar vazão e superá-las. Segundo Barroco e Superti (2014, p. 30), “[...] essa superação provocaria um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as

emoções mais complexas e conscientes, [...]” não havendo possibilidade de qualquer tipo de controle nem por parte do criador da obra, nem de qualquer outra pessoa, sobre essa experiência. Nesse sentido, duas discentes narram suas vivências estéticas na disciplina:

— A ciência quer explicar o mundo, e Vigotski quer ressaltar que as miudezas não têm explicação, sendo essa a essência da atividade artística. No curso da disciplina fizemos arte, pois vivenciamos momentos de criação, um processo desconfortante que nos tira do lugar-comum. O processo de criação, de vivências artísticas, pode ser desconfortante por suscitar emoções contraditórias, mas a superação dessa contradição possibilita uma nova reorganização emocional, ampliando a nossa consciência enquanto seres humanos. Vigotski diz que “quando a arte entrar na vida, aí sim a vida será arte”. Fizemos arte porque vivenciamos o campo das contradições, assim como na vida cotidiana. As oscilações da vida nos trazem para a vivência emocional, e as contradições são inerentes às artes. Vivenciamos as miudezas da vida que não têm explicação, vivenciamos a essência da arte porque vivenciamos a essência da vida. (Paula da Silva Moreira)

— A experiência estética cumpre a função de educação dos olhos, dos ouvidos, do tato, do olfato, da audição, da gustação e, sobretudo, das emoções. A cada leitura, vivência e estar junto com a professora e os colegas de disciplina, dava-se um aprofundar dessa educação, que não é só para a inteligência, mas para a vida, para a forma de relacionar-se naquele espaço e para além dele. (Maria Auristela B. A. de Miranda)

Nascimento e Sousa (2015) nos trazem a natureza única das artes, o seu processo criativo e a sua capacidade de despertar emoções e reações estéticas, o que nos faz considerar a importância de proporcionar às crianças, desde cedo, experiências que possam provocar suas emoções e favorecer suas criações, uma vez que as obras de arte, segundo Vigotski (1999), carregam em si uma contradição, que suscitam uma contradição emocional, levando ao que ele chama de *catarse*, ou seja, a transformação das emoções ao nível pessoal, sem com isto deixar de ser social. Nascimento e Sousa (2015, p. 29) elucidam:

[...] dada a natureza da arte e os efeitos que ela provoca do ponto de vista da análise psicológica proposta por Vigotski a arte vai cumprir sua função social para qual surgiu e isso vai depender da estrutura da própria obra, ao efeito emocional a que ela se propõe e que é organizado por meio de sua estrutura. [...]. O que está presente em uma obra de arte que faz despertar emoções nos expectadores são justamente as características que o criador apreende do real coletivo e organiza a seu modo em sua criação. Não se trata da transferência dos sentimentos do criador para a obra e do posterior contágio de muitas pessoas pelo sentimento de uma, as emoções provocadas pela arte operam de maneira contrária.

Martinez (2017, p. 29), dialogando com Vigotski, considera a importância da arte para o desenvolvimento das capacidades artísticas, tendo em vista que essas capacidades não são natas, mas se desenvolvem na cultura, nas diversas relações sociais que constituímos desde que nascemos, e propõe que “[...] a criança pode iniciar sua relação com a arte em seus primeiros dias de vida”. (MARTINEZ, 2017, p. 29). Ela afirma também que:

Os acalantos é um exemplo de uma forma inicial de compartilhamento da arte de um determinado grupo social. Os cantos e as histórias são formas de expressão artísticas de grupos culturais que podem ser vivenciados pelas crianças. Em um primeiro momento, as crianças irão ouvir esses cantos e essas histórias, mas em outro momento, podem entoar canções e contar histórias e, podem também, assim como as crianças camponesas de Tolstoi, imaginar e criar as suas canções e suas histórias. Isso é arte? Isso é uma pseudoarte? Talvez não seja arte nos padrões estabelecidos pelos adultos, mas se pensarmos que “a arte é o social em nós”, podemos pensar que se trata da arte que faz parte do contexto das crianças (MARTINEZ, 2017, p. 29).

Assim, por meio da arte, as crianças podem vivenciar sentimentos das mais variadas formas, o que pode favorecer seu processo imaginativo e criativo, superando emoções que têm dificuldades de enfrentar ou negam a realidade. Por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta, a criança cria imitando a realidade, combinando experiências novas com outras já vividas. Nessas vivências ela pode aprender a lidar com seus sentimentos, equilibrando suas emoções e desenvolvendo sua consciência de e com o mundo.

Com o olhar para o humano, Madeira-Coelho (2017) nos alerta que os estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento infantil têm se organizado a partir de dinâmicas e aspectos isolados: nos âmbitos biológico, cognitivo, emocional, social, cultural e ecológico, como grupos estanques de análise. Ainda para a autora, linhas investigativas, como por exemplo, a abordagem da psicologia sociocultural construtivista, dão destaques às interações que ocorrem na relação histórica “indivíduo-contexto sociocultural” como instâncias construtoras e constitutivas do desenvolvimento infantil, ignorando a emocionalidade que permeia as relações humanas. Estes estudos fragmentados da criança, conforme expresso por Madeira-Coelho (2017), tem conduzido, equivocadamente, a educação a desenvolver práxis pedagógicas igualmente fragmentadas, que não atendem nem aos interesses da criança, nem as suas

necessidades. Em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, Kaiser (2017, p. 103) sugere:

Usar de elementos artísticos e estéticos para sensibilizar novos olhares, suscitar questionamentos, problematizar ações e promover um processo dialógico dos processos educativos e criativos da criança no que se refere à produção de sentidos da compreensão do processo de conhecimento e criação, deve ser uma ação constante do professor de educação infantil a fim de qualificar uma experiência. Essa ação dependente do processo dialógico e do nível de conscientização e intencionalidades do professor quanto ao seu papel deve estar ancorada em um aporte teórico que sustente o protagonismo criativo infantil e social para a transformação qualitativa da realidade.

Nessa perspectiva, compartilhamos duas das muitas vivências durante o semestre, em que as expressões da turma revelaram profundas reflexões. Uma delas aconteceu quando a maioria da turma foi ao cinema assistir ao longa-metragem brasileiro *Bacurau* (2019), dos pernambucanos Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. A outra foi com a boneca de origem africana – Abayomi – feita de tecidos e nozinhos amarrados simbolizando os tantos nós que precisamos desatar em nossas trajetórias e nos diversos contextos sociais e culturais.

Vivência estética: cinema

Após a sessão, realizamos discussões teóricas e vivenciais. O filme foi indicado por um dos cursistas, Nicolau Costa Queiroz, que no primeiro dia de aula, ao se apresentar posicionou-se com autenticidade e liberdade sobre o seu gosto pelo cinema e pelas produções audiovisuais, destacando que não gostava de fazer nem receber informações, comentários ou avaliações sobre as emoções vividas pelas pessoas sobre as obras de arte, em especial as cinematográficas, defendendo o direito de ter sua reação estética sem possíveis orientações prévias.

— *Eu acredito que sinopses, trailer e outras formas de spoilers influenciam drasticamente a vivência que tenho vendo um filme. Essa relação raramente acontece em outras expressões artísticas, é algo que me incomoda especialmente no cinema. A primeira vez que assisto um filme é o momento que mais estabeleço conexão com ele, afinal é o primeiro contato que tenho com a história. Se eu assisto um filme já sabendo de muitas coisas que vão acontecer minha experiência acaba sendo diferente, fico tentando adivinhar o momento que alguma coisa vai acontecer, ou até me frustrando por achar que aconteceria de uma maneira diferente. Não deixo de assistir um filme que*

já vi e gostei, mas busco sempre fazer com que meu primeiro contato com um filme seja de certa forma especial. (Nicolau Costa Queiroz)

Em *Bacurau*, vilarejo fictício no meio do nada, o sertão é também, o centro do País. Um sertão com uma imagética e uma estética peculiar – sol forte, o verde dos mandacarus, as estradas de chão batido, e, ao mesmo tempo, indissociáveis da ideia geral de Brasil. Com uma história que se passa no futuro, “daqui há alguns anos”, como é indicado no filme, *Bacurau* (o filme) evocou em nossas memórias uma realidade misturada com realismo e ficção, e a cada minuto de suspense vivido, a cada momento em que os papéis entre oprimido e opressor se invertiam, a plateia vibrava calorosamente. Uma experiência que nos provocou reações estéticas singulares e ao mesmo tempo, coletivas, pois nossa frequência era uníssona e vibrava por uma vingança coletiva, em que cada um e cada uma de porte de suas armas fez suas ligações entre imaginação, criação e realidade, e sua catarse. Após a sessão, discutimos em aula sobre nossas emoções relacionando-as com as nossas leituras com olhar em uma educação estética e nossas interpretações apontaram que em *Bacurau*, só há dois caminhos possíveis: resistir e lutar ou morrer.

A narrativa de Paula Moreira, mesmo seis meses após a conclusão do curso ao relatar sua experiência estética ao assistir *Bacurau*, remete-nos ao que Vigotski (1999) define como base da reação estética ou *catarse* em que, pela tensão provocada pelo enredo, podemos extravasar nossas energias físicas e psíquicas: “É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a *catarse* da reação estética.” (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

*— Eu me lembro que saí do cinema muito impactada e ao mesmo tempo aliviada e esperançosa. Eu acredito que o filme levou a plateia para uma *catarse* coletiva em muitos momentos porque pelo que eu lembro de “Psicologia da Arte”, a arte dá vazão ao que não é possível resolver na vida, então às vezes as emoções não encontram vazão na nossa vida cotidiana, na nossa realidade, e no cinema por meio daquela experiência estética foi possível dar vazão ao que estava difícil de lidar emocionalmente na nossa vida social, cultural e política, principalmente no que se refere às últimas eleições... foi possível que todos juntos e individualmente em suas emoções superassem o desafio de matar ou morrer, e a cidade optou por viver. Esse alívio que eu senti surgiu pela esperança de que juntos podemos superar desafios, mesmo considerando o derramamento de sangue. A minha reação estética foi de espanto e impacto frente às cenas fortes de sangue e morte, e ao*

mesmo tempo me senti aliviada pela força da coletividade e pela importância de cada um na sua singularidade nesse processo de superação em que a comunidade mostrou sua força e seu valor. (Paula da Silva Moreira)

Complementando, a cursista nos trouxe suas interpretações a respeito do Museu da Cidade:

— O museu... geeeeente... era uma cidadezinha bemmmmm pequena, bem interiorana, mas tinha um museu que contava a história daquela comunidade e os algozes não se interessaram em conhecer o museu, mesmo sendo convidados, a gente sabe que um museu conta a história e a cultura de um povo, mas eles, os algozes, não quiseram saber. No final a gente acaba sabendo que o museu retrata a arte e a história de luta e resistência daquela comunidade, mas os inimigos ignoraram a história e a cultura da cidade e não quiseram conhecer o museu. Talvez se tivessem conhecido o museu eles teriam percebido a história de luta e resistência daquela gente de grande valor e não teriam invadido a cidade, aí, para nosso alívio, a história, a arte, a força e a cultura daquele povo não deixou[aram] que os inimigos tomassem a cidade e eu saí aliviada. (Paula da Silva Moreira)

Vivência estética: criação da boneca Abayomi

A vivência com a boneca africana Abayomi também trouxe fortes emoções aos participantes, que tivemos a oportunidade de compartilhar. Privilegiando a nossa história, nós, autoras deste artigo, como responsáveis pela oficina daquela manhã, propusemos à turma, como já era de costume, uma roda para contarmos a história da boneca Abayomi, e juntos confeccionarmos a boneca feita de tecido com os nós estruturais que marcam nossos corpos, e nossas relações. Procuramos conduzir a oficina problematizando a Educação e provocando reflexões sobre os nós estruturais do racismo no Brasil, e buscamos atribuir novos significados a imagem exótica e estereotipada que a apropriação cultural tem feito sobre a boneca Abayomi.

No Brasil, Abayomi é conhecida como aquela que traz a felicidade. No continente africano este brinquedo é comum nas culturas infantis de vários países e grupos étnicos. Na língua Iorubá, Abayomi significa “presente”. Conta a lenda que nos tempos dos antigos na travessia do Atlântico, naqueles porões escuros, úmidos e imundos, foram transportados crianças, adultos e velhos. As crianças não tinham nada com que brincar e, certamente, não entendiam por que estavam acorrentadas, presas, e não eram mais livres para correr pelos campos em frente a suas aldeias ou brincar com seus amigos e irmãos. As mulheres

sábias, como elas são, rasgavam as barras de suas saias, e com as tiras de pano faziam bonecas de nós para acalantar as dores e para reavivar a memória da terra distante diante de um destino incerto.

Por que fazemos Abayomi? Porque nenhum nagô esqueceu sua ancestralidade: ela é guardada e reverenciada. E, assim, com reverências e honras todos foram convidados para entrar na roda. Cada participante recebeu tecidos de várias cores e estampas africanas para confeccionar sua Abayomi, com orientações para que se sentissem presentes naquele momento como ser individual e ao mesmo tempo, plural. Durante a confecção da boneca, a cada nó feito, trouxemos para a roda questões sociais, culturais, raciais e políticas, desconstruindo o mito da democracia racial no Brasil e provocando reflexões sobre os nossos conhecimentos, saberes ancestrais e as questões etnoraciais na Educação. Assim fizemos as nossas Abayomis:

1. *nó da cabeça*, representando a mãe África e nos convidando a deixar que nossos corpos lembrassem dos elos ancestrais com a mãe de todos nós;

2. *nó do corpo e vestido* feito com tecidos africanos, destacando que são mais do que enfeites ou indumentárias coloridas; contam histórias;

3. *nós dos pés* – todo processo de luta e resistências vivido pelos povos na Diáspora africana, representando a construção da riqueza do mundo. O conhecimento científico, espiritual, os valores civilizatórios que abrem oportunidades para outro mundo possível e temos o desafio de fincarmos os pés numa educação antirracista para todos, legitimando e vivendo a Lei nº 10.639/2003³;

4. *nós das mãos* – quais são os nós do Brasil? Um País onde mais da metade da população é negra, que segundo o Mapa da Violência 2017, 53 jovens negros morrem diariamente. Essa representação foi feita usando um saquinho transparente com 53 bonecos negros – demonstrando que o racismo é um nó que mata e que o mito da democracia racial é um nó; a branquitude é um nó, o preconceito, a pobreza, o sexismo, o patriarcado, são nós estruturais.

Temos o desafio de desatar os nós, não esquecendo os nós que o povo negro enfrenta todos os dias no Brasil. Ao finalizarmos a

³ Lei nº 10.639/03 significa inclusão do artigo 26A, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino de História Africana, Afro-Brasileira para toda a Educação Básica em todas as instituições educacionais brasileiras.

confeção da boneca, jogamos ao chão 53 bonecos negros representando os jovens negros que morrem diariamente no Brasil e convidamos todos os participantes para desatar os nós que nos desumanizam, provocando e tensionando as relações de poder existentes nos vários contextos da Educação. A vivência com os corpos negros simbolicamente espalhados pelo chão desataram várias reações que foram expressas e demonstradas pelos participantes, por meio do choro, silêncios, relatos de situações racistas com colegas na Universidade, entre outras. Emoções aqui representadas pelo cursista Nicolau Costa Queiroz:

— Lembro-me bem de como era difícil abrir um sorriso nesse dia, eu gostava de ouvir aquela história, mas as palavras de alguma forma nutriam pela dor e me rasgava o coração criar aquelas imagens em minha mente. Sempre estive muito distante de compreender o quão profunda é a marca da colonização e da escravidão em nossa história, ter a pele branca é estar vendado pra diversos sentimentos que atravessam a vida de tantas pessoas. A vivência que tive com a boneca Abayomi me fez enxergar um pouquinho do que se passou nos corpos de milhões de seres humanos e também ressignificar o tamanho dessa dor. Poucas vezes tinha parado para pensar nos desafios que aquelas mães tinham na criação de suas crianças, enfrentando a angústia de cuidar já sabendo do destino que as aguardava. Foi nesta vivência que eu mergulhei nesses pensamentos e pude aprender tanto com sentimentos dolorosos. (Nicolau Costa Queiroz)

Nesse sentido, segundo Bell Hooks (2019, p. 63):

[...] o multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência da educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.

Vivências estéticas: infinitude de possibilidades

Estas e muitas outras discussões nos levaram a considerar que a tarefa da educação estética, como toda Educação, deve partir da

existência, da possibilidade, da potência da natureza humana, considerando a história de cada um e cada uma em suas vivências. Como isso pode ser feito? Promovendo as experiências estéticas que possam favorecer o desenvolvimento humano, uma vez que a educação por meio da arte pode, quando direcionada para uma educação para a liberdade e para os valores humanos, como propõe Hooks (2019), transformar e recriar a escola, como podemos evidenciar na fala dos cursistas:

— *Considero que participar da turma de “Psicologia da Arte” foi me encontrar e reencontrar em cada detalhe de minha vida, sendo uma trajetória linda, dialógica, com muitas conexões e de transformação. Perceber-me como Ser artística e humana, me deixou ainda mais encantada pelo mundo das artes. Estudar “Psicologia da Arte” na teoria de Vigotski foi também refletir sobre o mundo e nossas realidades, pensar em minha relação com os meios... [...] pois daqui a alguns anos estarei na sala de aula, mas não apenas com conceitos, mas também com seres pensantes, artísticos, corporais, sensíveis, inteligentes... E eu como futura educadora, estarei disposta a aprender mais e mais com cada pessoa que passar em minha vida. As artes transformam, e eu estou em uma contínua transformação artística.* (Stela de Sousa Ramos)

— *Em minha humilde opinião, essa disciplina foi necessária na minha construção como futuro docente. Não a vi como uma travessia, mas sim como uma caminhada. O Samuel de antes não compreendia a necessidade dos processos artísticos para a educação. O Samuel posterior vai sempre carregar essa importância. O formato das aulas foi revolucionário, porque quebrava aquele aspecto acadêmico e trazia o humano. A arte está intrínseca e inerente ao humano. Foi um prazer realizar as oficinas, aprender um pouco com o que cada um de nós pode trazer.* (Samuel Luz)

Martinez (2015, p. 21), em consonância com Vigotski (1999), afirma que:

A arte como atividade humana possui uma função distinta. Ela é um equilibrador do homem com o meio, pois é uma técnica dos sentimentos que prolonga as emoções, ou seja, na arte temos a oportunidade de vivenciar coisas que não vivenciamos na vida real. A arte contribui para a consciência das emoções e nenhuma outra atividade consegue fazer algo semelhante.

Sob esse olhar, busca-se compreender o que somente a arte pode nos provocar como equilibradora de nossas emoções enquanto instrumento cultural. Sua estrutura específica exerce um importante papel no processo evolutivo humano, que pelos processos criativos e de catarse implicados, tanto na produção quanto na fruição, podemos

gerar uma purificação ou transformação dos sentimentos contraditórios em algo novo, pois para Vigotski (2018, p. 34), “[...] as obras de arte podem exercer influência sobre a consciência social por sua lógica interna.”

Barroco e Superti (2014), em estudo resultante de investigação bibliográfica e de um exercício teórico-metodológico sobre a obra *Psicologia a Arte*, de Vigotski (1999), nos trazem entendimento quanto a estrutura da obra e da arte por sua estrutura específica e condição de objeto cultural como favorecedora do desenvolvimento humano:

A arte tem uma estruturação específica, diferenciando-se de outros objetos culturais, como a filosofia e a ciência, embora operando também com signos e significados. Diferencia-se por lidar de modo intencional e por colocar em movimento, sobretudo, as emoções e sentimentos, objetivados nas obras, cuja apropriação pode trazer transformações tanto para as funções psicológicas específicas, como para a consciência. Desse modo a obra de arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer nova organização psíquica ao indivíduo, considerando que oportuniza a vivência indireta de emoções, sentimentos e relações sociais (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 31).

Para a Teoria Histórico-Cultural, segundo Mello (2017), aprendemos quando somos sujeitos de nossas experiências. A autora nos aponta resultados de pesquisas realizadas com crianças pequenas educadas em creche – no Brasil e em outros países –, que confirmam que:

[...] a inteligência e a personalidade dos pequeninhos se formam com as experiências vividas e dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quando decidem, exploram e experimentam. Isto porque, só por meio de sua atividade – de seu agir ativo –, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. [...] O desenvolvimento é uma possibilidade e depende daquilo que os bebês e as crianças pequeninhas vivem e de como se sentem nas experiências que vivem (MELLO, 2017, p. 42).

Barros e Pequeno (2017) consideram a potencialidade dos seres humanos conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural, e defendem um espaço organizado onde as crianças possam imaginar e vivenciar experiências significativas, dada a importância para o desenvolvimento delas:

Por isso, nós professoras e professores, organizamos o espaço educativo de maneira que este seja todo tempo um espaço promotor de novas experiências, de novas trocas e criações. Fazemos isso quando compreendemos que todas as

crianças são ricas em possibilidades. Fazemos isso quando compreendemos, também, que são iguais em seu direito a se desenvolver, mas são diferentes como seres e que percorreram caminhos diferentes, em contextos, famílias e experiências diferentes, com necessidades diferentes e especificidades. [...] a organização do espaço deve expressar nossa intenção educativa de maneira que este ambiente permita diálogo com a vida no seu aspecto real (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83).

Ao considerarem o papel do/a professor/a como organizador do ambiente educativo, definição proposta por Vigotski (2003), Barros e Pequeno (2017) trazem a importância de um ambiente múltiplo de experiências, contando com a participação da criança no processo onde, aliando experiências individuais e coletivas, as crianças são convidadas a observarem e refletirem sobre seu lugar no mundo como partícipes do processo, extrapolando limitações até então existentes.

Reconhecer este lugar como um lugar de ser e de práticas em que todos podem ser protagonistas da ação e da criação do saber, implica romper com práticas pedagógicas deterministas, prontas e acabadas, e mobilizar ações para a construção de espaços de potências como essenciais ao processo criativo e educativo. Promover e garantir a participação das crianças nos diferentes contextos sociais em que vivem, elaborando com elas a possibilidade de conhecer e vivenciar as mais diversas expressões artísticas, e assim, imaginando e criando, e fazendo da arte o que ela representa: a vida.

Nas reflexões sobre as experiências, a cursista Odara Karinne da Silva Pereira Ribeiro, abrindo sua caixinha de memórias afetivas, trouxe-nos a importância dos afetos:

— Foi fantástico para mim cada experiência na disciplina. Não imaginava que iria entrar em contato com tantas emoções. Várias vivências me marcaram, difícil escolher uma. A Abayomi me conectou com muito sofrimento e sentimento de luta. A pintura indígena me trouxe as imagens e histórias da minha avó. Seu Zé do Pife reforçou a certeza de que nasci no DF por um acaso, sou mesmo é do Nordeste. Miquéias Paz, ah!, o Miquéias, como ele me faz recordar meu pai, não só fisicamente, mas no jeito, na fala, exalando amor. Virgílio Soares trouxe para mim a reflexão do quão importante é que todos tenham a oportunidade de vivenciar a musicalidade. É difícil falar apenas de uma vivência. A cada segunda-feira eu saía mais leve, com certeza de que a arte é fundamental para nos entendermos e definir quem somos. (Odara Karinne da Silva Pereira Ribeiro)

Nessa direção, fomos desafiados a pensar e refletir sobre conceitos e práticas já aprendidos, e toda uma perspectiva de

objetividade enraizadas pelo paradigma cartesiano-reprodutivista que se construiu ao longo dos anos como referencial de conhecimento.

As ideias de Vigotski, tão fortes nas expressões das/os estudantes, nos fizeram reconhecer e refletir sobre a formação, o papel docente e o desafio de considerarmos as crianças como seres humanos em constante processo de desenvolvimento nos diferentes espaços sociais. Martinez (2015, p. 19) concorda com Vigotski (2018) quando este afirma que a imaginação é a base para a atividade criadora, e a base da imaginação é a experiência, e neste sentido a autora afirma que “Quanto mais experiências a criança tiver, mais material ela terá para imaginar e criar. Assim, para a criança criar algo, primeiro precisa experimentar e depois imaginar, para em seguida concretizar sua imaginação por meio do ato criador”.

Assim, os espaços devem ser criados considerando-se as dimensões do humano, em que as experiências e as vivências se firmem em observância à amplitude de sua significação, reconhecendo, nestas trajetórias: nossas histórias, identidades, geografias, o direito de ocupar a escola, “desacostumar” nossos passos, a cidade, a ciência, numa perspectiva livre, relacional e de natureza política. É possível que abrir caminhos, juntas e juntos, para promover as mudanças que queremos na construção de uma educação livre das velhas fórmulas e amareladas cartilhas que ignoram que somos seres sociais e que o social está em nós (VIGOTSKI, 1999). Em diálogo com o autor, para Pederiva (2017, p. 9):

A arte, como educação estética, como ferramenta das emoções, como técnica social do sentimento, pelas lentes vigotskianas, é a atividade humana e educativa que pode nos auxiliar nessa transformação. Mas não uma arte reprodutora e, sim, uma arte que crie condições de possibilidade para, em meio às relações entre pessoas, às trocas de experiência individuais, alheias e históricas, de fornecer os materiais necessários para a imaginação e criação.

Contando seus segredos, Paula Moreira, mais uma vez lançou suas linhas tecendo sensibilidades quanto ao formato das aulas e as revoluções que teve a oportunidade de vivenciar desde o primeiro dia de aula:

— A primeira revolução se deu logo no primeiro encontro. No primeiro momento houve uma discussão riquíssima acerca do papel da arte na educação e em seguida fomos convidados pela cursista Ivete Mangueira para uma vivência estética no ambiente externo da Faculdade de Educação. Naquele momento tive a oportunidade de compreender o que é arte enquanto ferramenta emocional. Ivete

propôs que desenhassemos no chão os nossos infinitos particulares usando giz colorido, água, história, música e dança. Nessa vivência me conectei com a minha essência, entendi o poder do agora ao me reconectar com o meu passado, representado pela minha mãe, que virou estrela e é meu anjo querubim, e ao me reconectar com o meu futuro, representado pelo meu filho, que todos os dias me ensina a amar o infinito simplesmente porque é bonito e colorido. Teve contação da história: o Segredo, do Ivan Zigg, e teve ciranda e o samba da utopia. Essas vivências me trouxeram presença, me reconectaram com minha essência e na ciranda me contaram que o segredo da vida é transformar a dor em alegria, que a vida é a mais bonita das utopias e que o infinito é um universo de possibilidades, assim como a arte que expressa além do que é vivido. (Paula da Silva Moreira)

“Liberdade caçou jeito!”

E assim, nossas considerações trazem as marcas do diálogo, da liberdade e de relações respeitosas, carregando em si conotações plurais, críticas, transformadoras e recheadas de intencionalidades e gentilezas. Fizemos e continuamos fazendo a travessia no e com o mundo, em que a arte, como instrumento cultural e social e com toda sua força, marcou em nós suas cores. Ao mesmo tempo em que esvaziamos nossas bagagens nos apropriamos de outras, e vamos, como o poeta, caçando jeitos de liberdade no sentido de construir uma educação, vendo na arte um potencial para a transformação, compreendendo, sobretudo, que o ato criador propiciado pela catarse da arte não pode ser ensinado, mas que podemos, enquanto organizadores do espaço educativo, contribuir para a sua formação e manifestação.

Foi revolucionário tecer em um espaço organizado com os fios da liberdade, junto com pessoas que se permitiram fazer a travessia com o olhar voltado para além de suas janelas e esticando seus horizontes. Como tecelãs que se apaixonam por suas criações, nos despedimos com a voz e o afeto de Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, uma das cursistas que muito contribuiu nessa jornada tão estética e amorosa, como um convite para quem quiser chegar e fazer os voos necessários para derrubar os muros e construir caminhos com os pés e asas do infinito:

— Em 2019 cursei a disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural pela terceira vez, por entender que o estudo das obras de Vigotski é um projeto de vida, como sempre diz a nossa querida mestra Patrícia Pederiva. Cada vez que cursei essa disciplina tive experiências maravilhosas, e pelo caráter dinâmico de cada grupo que convivi, foram experiências distintas. Havia recém-ingressado no doutorado em Artes Cênicas e quis cursar a disciplina também pelos encontros semanais com pessoas queridas que já moravam em meu coração há longa data. Era estar segura

e em família estudando Vigotski (o que é maravilhoso!) e conhecendo também novas pessoas, colegas da pós-graduação e da graduação nessa partilha horizontal de saberes e afetos. O afeto permeou nossas experiências naquelas manhãs de segunda-feira, desde o lanche compartilhado às vivências artísticas conduzidas pelos colegas e seus convidados. E diante de tantas experiências estéticas vividas ao longo do semestre, destaco uma em especial que levarei para sempre comigo, a vivência artística na Maloca. Lembro que cheguei atrasada e deveria estar bem abatida, pois estava vivendo um momento bem delicado na minha trajetória de vida. Não havia cadeiras disponíveis para me sentar, então sentei-me na arquibancada. Patrícia chamou-me para perto dela, cedeu-me o lugar, retirou o colar difusor que estava usando, colocou-o no meu pescoço e me deu um abraço. Aqueles gestos diziam muito sobre sua compreensão de humanidade e de educação, pois não há separação entre o afeto e o intelecto na Teoria Histórico-Cultural, que ela coerentemente se alinha. O texto discutido no dia foi o trecho do livro “Psicologia da Arte” que Vigotski fazia uma análise da obra Hamlet de Shakespeare. Entre os aromas do colar difusor, as mortes na obra de Shakespeare e as palavras de Vigotski, quando vi já estava participando oralmente da aula, da maneira apaixonada de sempre. Nesse dia tivemos também uma explanação do nosso colega da graduação, Samuel, que se dispôs a compartilhar um pouco da sabedoria indígena conosco e realizou uma oficina de pintura corporal, que foi muito potente. Ao pintar minha colega Daiane e me deixar pintar por ela, vi a magia da tinta natural de jenipapo que parecia tão transparente tomar minha pele e marcá-la. E ao olhar essa marca, que a cada dia ficava mais escura nos dias que se seguiam, fazia-me lembrar daquela manhã tão especial e que somos todos parte uns dos outros. No término da aula, devolvi o colar difusor para Patrícia, que o recebeu e coroou esse momento com mais um abraço, que foi retribuído com muita gratidão. Sim!!! Abraços!!! Hoje estamos vivendo um período de distanciamento social e não sabemos quando estaremos novamente sentados em círculo, compartilhando abraços, comidas feitas com carinho, percepções de textos lidos, histórias divertidas e tristes também, mas hoje revivi um pouquinho desses momentos. Gratidão, meninas!!! (Débora Cristina Sales da Cruz Vieira)

E que cada um/uma possa, por meio da arte, conhecer mais sobre si e sobre os seus infinitos particulares, pois... “as coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão. Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão” (ANDRADE, 1959, n.p.).

Foto 2 – Vivência com giz no chão: os infinitos particulares



Fonte: estudantes da disciplina Estudos na Teoria Histórico-Cultural, Faculdade de Educação, UnB, 2019.

Referências

ANDRADE, C. D. Memórias. In: *Poemas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTcwOTM/> Acesso em: julho de 2020.

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. São Paulo: Vitrine Filmes, 2019. Cine Brasília – Festival de Cinema (132 min.).

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

BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, Educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria histórico cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 77-86.

BARROS, M. *Ensaios fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, M. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2003*, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> Acesso em: maio de 2020

CAEIRO, A. (Heterônimo de Fernando Pessoa). O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, F. (1946). *Poemas de Alberto Caeiro*. 10ª ed. Lisboa: Ática, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. Tradução de Marcelo Brandão Cippola. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

KAISER, P. N. Práticas pedagógicas e cultura infantil: criando zonas de sentido. In: PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. M. R.; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). *O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-107.

MADEIRA-COELHO, C. M. Subjetividade, desenvolvimento infantil e emergência do sujeito da linguagem oral: um estudo de caso. In: CAMPOLINA, L. de O.; MORI, V. D. (Orgs.). *Diálogos com a Teoria da Subjetividade: reflexões e pesquisas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 45-59.

MARTINEZ, A. P. A. A Criança, a Escola e a Educação Estética. In: PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. A. (Orgs.). *A escola e a educação estética*. Curitiba: CRV, 2015. p. 15-23.

MARTINEZ, A. P. A. Criança faz Arte? uma reflexão sobre a relação da criança com a arte. In: PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. M. R.; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). *O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-33.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria histórico cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

NASCIMENTO, A. M.; SOUSA, W. F, Cultura, arte popular e experiência estética. In: PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. A. (Orgs.). *A escola e a educação estética*. Curitiba: CRV, 2015. p. 25-41.

PEDERIVA, P. L. M. Apresentação. In: PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. M. R.; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). *O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba: CRV, 2017. p. 9-11.

PEDERIVA, P. L. M. *Aulas de Estudos na Perspectiva Histórico-cultural*. Faculdade de Educação, UnB, 2019. (Comunicação Oral).

TUNES, E. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

2 A arte da resistência na resistência da arte: a presença da arte em ambientes escolarizados

Milena Alves de Sousa¹

Resumo: O seguinte artigo objetiva atestar a presença das experiências estéticas nos ambientes escolarizados que foram pesquisados, observados e vivenciados. Presença que acontece por meio de movimentos de resistência organizados pelas/os estudantes. Em contrapartida, pretende-se mostrar que as atividades ditas “artísticas”, organizadas pelas/os docentes, tendem a reduzir-se a um funcionalismo da arte com o objetivo de desenvolver aspectos secundários como cognitivos, ou conteudistas. A arte tratada neste artigo é a atividade propriamente humana que se configura como ferramenta das emoções, uma necessidade da humanidade que se constitui como unidade, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, dialogando com a obra *Psicologia da Arte*, e outras escritas por Vigotski, e com alguns versos de Manoel de Barros. Por meio desse diálogo, as atividades organizadas pelas/os docentes como ditas “artísticas” não são em essência atividades artísticas, todavia, os agentes de maior promoção de experiências verdadeiramente artísticas são as/os próprias/os estudantes, que se valem da marginalidade e subversão para possibilitar experiências estéticas.

Palavras-chave: Experiência Estética. Arte. Escola. Educação estética.

¹ **Milena Alves de Sousa** é educadora e pesquisadora no Instituto Batucar, graduanda do curso de pedagogia pela Universidade de Brasília, membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e do projeto de pesquisa e extensão Universidade e Escola Sem Muros. Pesquisadora do desenvolvimento da musicalidade pela Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski. E-mail: milenapistos@gmail.com

O fundamento filosófico

A consciência da necessidade de vestir os óculos da unidade é fundamental em toda a caminhada com, ou pela, Teoria Histórico-Cultural. Vigotski explica-nos que “[...] o método [...] é o da unidade.” (VIGOTSKI, 2018, p. 38). O olhar para cada ser humano e seus processos de desenvolvimento é sempre um olhar para unidade que o compõe (VIGOTSKI, 2003).

Cada pessoa é uma unidade de diversas camadas de composição, é afeto-intelecto, biológico-social, corpo-mente, e nessas relações complexas se desenvolve cada ser humano em sua particularidade. A particularidade surge da relação que é estabelecida com o que já é material, o cultural, pois “Tudo em nós é social” (VIGOTSKI, 1999, p. 17). Sendo assim, é na relação que a humanidade se constitui em cada um. Não no eu, mas no nós (VIGOTSKI, 2018).

Por isso, quando se fala de desenvolvimento nessa perspectiva, sempre se considera a ação do imprevisível, do impalpável e do inquantificável (VIGOTSKI, 2018). O desenvolvimento é um processo que se dá por meio das relações sociais que promovem mudanças qualitativas no ser humano (VIGOTSKI, 1999, 2003, 2018). Não se pode mensurar todo o valor de uma relação, quanto afetar e ser afetado, e de que maneira isso ocorre. Desconsiderar a humilde afirmação anterior é, certamente, reduzir os processos humanos a mero comportamentalismo e a uma mecanicidade ideal que nada diz respeito à humanidade que nos constitui.

Se considerarmos esse ser humano em seu princípio de unidade é imprescindível estabelecer que “[...] todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo.” (VIGOTSKI, 2018, p. 145). Todas as facetas humanas participam da unidade desse ser, portanto, o desenvolvimento de cada uma delas é parte de um mesmo processo, e participa da afirmação da existência completa desse ser. Assim, o desenvolvimento nas esferas de corpo, mente, afeto e intelecto são igualmente essenciais no desenvolvimento da pessoa como um todo.

A vida da arte na arte da vida

*“Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições”
(Manoel de Barros)*

Nessa conversa, é a esse ser humano de completude que nos referimos, cuja individualidade é fruto das relações socioculturais, e que o desenvolvimento é um processo guiado pelas relações de cada faceta humana.

Ainda nesse caminho, delineamos a arte não como área de conhecimento ou disciplina com conteúdos obrigatórios, como afirmam os documentos legais de bases, parâmetros e diretrizes educacionais que vigoram hodiernamente em nosso País. Mas, a partir de Vigotski (1999), definimos a arte como a ferramenta social das emoções. “Isto mostra 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). No afetar e ser afetado pelo mundo é a arte a equilibradora dos afetos.

Na vivência artística, o peso está na esfera emocional, ela é a guia na catarse. Assim, a importância maior está no afeto e não no intelecto. Só compreendemos a arte com a ênfase que Vigotski nos apresenta quando consideramos que todos os processos do desenvolvimento humano estão interligados, sendo assim, o desenvolvimento da esfera emocional significa um desenvolvimento holístico do sujeito.

A arte, então, é mais que uma atividade humana, é uma necessidade. Em uma sociedade extremamente racionalizante, como as capitalistas ocidentais, que menosprezam ou desprezam as questões emocionais, a vivência da arte é resistir em ser inteiro.

Se a vida da arte está na arte da vida, e não há vida sem arte (VIGOTSKI, 1999) e se a educação está na vida (VIGOTSKI, 2003), não há possibilidade de existir uma educação verdadeira sem arte.

Tem-se, erroneamente, a premissa de que a escola promove a arte apenas, pelo fato de considerá-la legalmente uma disciplina obrigatória, em toda a Educação Básica. No entanto, relato aqui meu olhar sobre as atividades ditas artísticas que participei durante minhas vivências como educanda de escolas da rede pública durante toda a minha trajetória na educação básica, também das vivências promovidas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em meu estágio docente, que

aconteceu em uma escola da rede pública do Recanto das Emas (DF), no ano de 2019. Exponho, ainda, as vivências como Batucadeira², atuando como educadora musical em uma escola de ensino fundamental, também da rede pública de ensino, no Recanto das Emas (DF), no ano de 2014.

As reflexões e olhares que trago aqui são motivados pelo carinho que tenho pelo chão da escola, pela esperança de que, como professoras/es, temos oportunidade de lutar por esse espaço, como um espaço público de democratização de experiências e saberes humanos para todos os seres que ali adentrem. Um lugar de libertar-se coletivamente. Por essa utopia que nos move, esses sonhos sonhados coletivamente, essa responsabilização coletiva pelo que almejamos que seja melhor no constante vir-a-ser que nos caracteriza como humanos (FREIRE, 1987). É assim que trazemos nossos questionamentos para diálogo, para que sejam contestados, avaliados, repensados, e por fim contribuam de alguma forma para a práxis docente das/os professoras/es que conversarem com esse texto, para que a arte seja verdadeiramente vivida na escola.

Essa é então uma leitura das atividades ditas artísticas, que se realizam nesses ambientes escolares experienciados, constatando-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado rumo à promoção da vivência da arte nas escolas, portanto, um longo caminho rumo a uma educação verdadeira.

Arte não é conhecimento

*“Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada;
mas quando não desejo contar nada, faço poesia”
(Manoel de Barros)*

A arte não é racionalizável e não é quantificável. A arte não é entendida, nem compreendida, arte é sentida, no sentido do ser que só faz sentido no nós, a arte é um sentido de ser.

Em uma sociedade onde a razão é central, devido à herança cartesiana de que a razão é o único caminho para o encontro da verdade, tem-se como resultado uma compartimentação dos sujeitos e uma valorização exacerbada dos processos racionais. No entanto, a vivência artística não é racional. A emoção é a essência da experiência artística.

² O Batucadeiros é um projeto de música corporal que nasce em 2001, fundado por Patrícia e Ricardo Amorim e mais 12 jovens do Recanto das Emas, que deu origem ao Instituto Batucar.

Nas experiências vividas por mim, evidenciou-se que grande parte das atividades artísticas daquelas escolas focaliza a interpretação das obras de arte, ou até mesmo, das próprias emoções suscitadas pela obra. Perguntas como “O que você entendeu dessa obra de arte?”, “O que o autor quis dizer com esse verso?”, “O que aprendemos com essa obra?” são centrais durante as atividades, e são sintomáticas da falsa ideia que se tem da arte como conhecimento.

Todavia, “[...] toda interpretação é uma incompreensão, ou seja, os processos de pensamento, que o discurso do outro suscita em nós nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem com o falante” (VIGOTSKI, 1999, p. 49). É impossível captar a essência da experiência artística por meio de racionalização.

Nunca sabemos nem entendemos porque essa ou aquela obra foi do nosso agrado. Tudo o que imaginamos para explicar o seu efeito vem a ser um artifício tardio, uma racionalização ostensiva de processos inconscientes. A própria emoção continua um enigma para nós. A arte consiste justamente em esconder a arte, como diz um provérbio francês (VIGOTSKI, 1999, p. 18).

Não excluímos completamente os processos intelectivos da vivência da arte, pois em qualquer vivência os indivíduos estão por inteiro, imersos na relação, a unidade que são participa da vivência. No entanto, “Os processos intelectuais vêm a ser apenas parciais e componentes, auxiliares e acessórios no encadeamento de ideias e palavras que é a forma artística.” (VIGOTSKI, 1999, p. 41-42) e como, “[...] só em sua forma dada a obra de arte exerce o seu efeito psicológico.” (VIGOTSKI, 1999, p. 41), os processos intelectuais se mostram, também, presentes, mas não essenciais na vivência da arte.

A partir das reflexões sobre e através das experiências vividas, percebemos que a grande consequência da racionalização da arte e da falsa ideia de arte como conhecimento é a padronização das reações estéticas. Nas estruturas de aula mais comuns, nos ambientes observados, para cada pergunta feita pelas/os professoras/es, existe uma resposta padrão (até mesmo, pronta no livro didático), que indicaria uma boa compreensão da obra por parte da/o estudante, ou um bom aproveitamento da atividade proposta. Entretanto:

Uma vez que não se trata do conteúdo que o autor inseriu na obra, mas daquele que o leitor traz de sua parte, é perfeitamente claro que o conteúdo dessa obra de arte é uma grandeza dependente e variável, uma função do psiquismo do homem social, e modifica-se com esse psiquismo (VIGOTSKI, 1999, p. 45).

A reação estética está sujeita ao psiquismo da própria pessoa que vivencia a arte, é na relação desta com a obra de arte, em sua dialética entre conteúdo, forma e material, em que a faísca da catarse é acesa. O autor é apenas um indivíduo social, que a partir de suas experiências com o que já foi materializado, que tem acesso por meio da cultura, recombina elementos para a reelaboração, que é um genuíno processo de criação (VIGOTSKI, 2009).

O autor não tem nenhum controle sobre as reações que a relação com a obra suscitará, pois são as experiências anteriores de cada ser humano que permitem a internalização de sentidos que são constituídos socialmente que corroborarão para a catarse na relação com a obra. Por isso, a arte é a ferramenta social das emoções, pois os sentidos e sentimentos suscitados na relação dialética conteúdo/forma/material das obras são elaborados socialmente. Mas, são internalizados de maneira singular em cada pessoa, em sintonia com suas vivências.

Assim, ao relacionar-se com uma obra, toda e qualquer reação é legítima. O ato de deslegitimar alguma reação é também, deslegitimar a existência dessa pessoa, pois sua reação estética é fruto de sua existencialidade (SOUSA, 2019).

Por isso, pedimos com avidez, a exemplo de Barros (2010), sempre que desejar contar alguma coisa, não faça nada; mas quando não desejar contar nada, então poderá fazer poesia. A educação estética só será verdadeira poesia quando as/os professoras/es deixarem de querer contar qualquer coisa, deixarem de querer pontuar, deixarem de querer controlar, e possibilitar a suas/seus estudantes o ato de voar.

Arte não é procedimento

*“Repetir repetir - Até ficar diferente
Repetir é um dom do estilo.”
(Manoel de Barros)*

A repetição é parte do processo de criação. Sempre criamos a partir dos elementos que já nos foram apresentados, por meio da herança histórico-cultural a que temos acesso (VIGOTSKI, 2009). “Aprender, ter experiências, é uma constante em nossas vidas, que acontece em meio ao trabalho, no cotidiano das atividades humanas,

entre seres que naturalmente se desenvolvem uns com outros.” (REZENDE, 2018, p. 16).

No entanto, a cada vez que há a repetição, há a possibilidade de novas combinações desses elementos. O ato de criação artística é uma prática intencional de organização de material/forma/conteúdo de maneira que essa relação dialética conflitante faça emergir sentidos sociais e culturais na catarse. Porém:

O pensamento escolarizado só permite a reprodução dos mesmos elementos que são fornecidos como material para a imaginação. O que diverge da imitação é tido como erro e recebe uma avaliação negativa. Ocorre a constante desvalorização da criação. Apesar deste mecanismo de controle não retirar de cada indivíduo as suas capacidades, restringe a possibilidade de exercício do processo de criação, que também deve ser exercitado (PEQUENO, 2015, p. 12).

Dessa forma, como percebido nas vivências nas escolas que aqui nos referimos, a instituição escolarizada limita o ato criador por meio da avaliação negativa de tudo que foge à repetição pura. Em muitas atividades de pintura, por exemplo, além de estamparem um desenho pronto, recebe punição quem pintar fora das linhas, e são impostas até mesmo as cores a serem usadas. O que define o valor da obra, nessa lógica, é a boa técnica motora usada na produção, e não há lugar para a recombinação de elementos.

Na verdade, o cerne da questão na arte não está na técnica. A técnica e o procedimento são importantes na manipulação do material e estruturação da forma para fazer emergir, e conflitar, com o conteúdo. Mas, o procedimento e a técnica, em si, não são o foco único e primeiro da criação artística, pois “É patente que nesse caso todo procedimento não é fim em si mesmo, mas ganha sentido e significado em função da meta geral a que está subordinado.” (VIGOTSKI, 1999, p. 66). Dessa forma:

[...] o procedimento pelo procedimento, o procedimento tomado em si mesmo, não orientado para coisa nenhuma, não é procedimento, mas um truque. [...] o procedimento da arte tem um objetivo que o define integralmente e não pode ser definido senão em conceitos psicológicos (VIGOTSKI, 1999, p. 64).

Muitas das atividades ditas artísticas nas experiências vividas por mim são apenas mero truque, pois enfocam no procedimento e na técnica que não estão orientados a uma finalidade maior, como se o procedimento tivesse fim em si mesmo. Por vezes, as/os professoras/es acabam por valorizar o resultado material da obra

das/os estudantes, tomando por parâmetro padrões estéticos embebidos pelas relações políticas desiguais que legitimam a arte da elite, e inferiorizam qualquer outro tipo de arte. “A instituição escolarizada não paralisa e não impede a capacidade criadora das pessoas, mas realiza o seu controle social por meio da legitimação entre o que é certo e o que é errado.” (PEQUENO, 2015, p. 12).

Pensando a arte como processo, não cabem juízos de valor. As quantificações e julgamentos sobre obras de arte e tipos de arte são meras questões de expressão das relações de poder, relações políticas desiguais. A arte é constitutiva da natureza humana, e essencial para o desenvolvimento e o equilíbrio dessa humanidade, se o direito a essas vivências é moralmente impedido, com imposições de juízo de valor, a existência dessa humanidade é também, impedida.

Por vezes ainda, outros objetivos de desenvolvimento podem ganhar maior evidência transformando-se em prioridade nas atividades ditas artísticas nos ambientes escolarizados.

Como já foi dito, conversando com Vigotski (2018, 2003), não se pode pensar o desenvolvimento como compartimentalizado, mas “[...] todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo.” (VIGOTSKI, 2018, p. 145). Por isso, o desenvolvimento motor e cognitivo é um processo que acontece constantemente junto às demais atividades socioculturais realizadas pela criança.

Colocar o desenvolvimento motor e cognitivo da criança como centro de uma atividade dita artística é desvirtuar por completo toda a essência da arte na atividade, pois como já esclarecemos, a essência da experiência artística é a vivência social das emoções. Todas as outras facetas dos indivíduos, também, se desenvolvem já que são uma unidade, e todo desenvolvimento de um elemento desencadeia o desenvolvimento de toda a unidade. Mas, o centro da atividade não pode deixar de ser a esfera emocional.

A arte resiste

*“Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos*

como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.”
(Manoel de Barros)

A verdade mais bela, e que faz nossos corações baterem forte e a raminha da esperança persistir, é saber que a arte resiste. A arte é uma necessidade humana. O ato criador é o que ainda nos permite viver como humanos. Assim, apesar de toda a desvirtuação do que é realmente a atividade artística, é possível vê-la brotando pela marginalidade, como uma rama indesejada que brota no canto apertado do muro, e floresce.

Nas atividades puramente artísticas presentes nas escolas as crianças são as promotoras. Mesas, paredes e contracapas dos cadernos são o material para as mais belas pinturas. Escondidas embaixo de cada carteira, vemos os vestígios da arte que resiste, em forma de rascunhos de desenhos e dobraduras, ou mesmo na cantiga que começa ínfima e baixinha, como um sussurro, e vai ganhando corpo a cada um que vai cantando junto na hora de copiar do quadro. Devido à imensa proximidade, essas manifestações, por vezes, são identificadas como brincadeira, mas:

Entre nós nem de longe a imensa relação que existe entre as brincadeiras infantis e os versos infantis já foi entendida por nós. Quando apreciam, por exemplo, um livro para crianças pequenas, os críticos não raro se esquecem de aplicar a esses livros critérios de jogo, ao passo que a maioria das canções infantis conservadas no povo não só surgiram de brincadeiras como por si mesmas são uma brincadeira: brincadeira com palavras, brincadeira com ritmos, sons... Em todas essas confusões observa-se, no fundo, uma ordem ideal (VIGOTSKI, 1999, p. 327).

À primeira vista pode-se defender um distanciamento completo da realidade nestas atividades artísticas, pois as canções, os desenhos e dobraduras não seguem as ordens e sequências normativas, da sintaxe, ou do uso das linhas e formas, no entanto,

Só recentemente os estudiosos atentaram para o fato do enorme papel desempenhado na arte infantil por aqueles “disparatados disparates”, “divertidos despropósitos”, que se obtém no verso infantil pela transposição dos mais corriqueiros fenômenos da vida (VIGOTSKI, 1999, p.327).

Mas essa reelaboração dos elementos da realidade apresenta uma profunda compreensão das normas reais, e uma quebra intencional que faz com que a criança experimente o controle sobre a relação com o mundo (VIGOTSKI, 1999). A vida está presente na arte como a arte está na vida. Se viver uma verdadeira arte é desperdício, então confesso “Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas.” (BARROS, 2018, p.25).

“Apesar destes esforços, a instituição escolarizada não consegue transformar as pessoas em objetos completamente passivos, visto que o processo de criação é uma característica humana.” (PEQUENO, 2015, p. 12). A arte continua manifestando-se nas ações das crianças, apesar dos esforços de levá-las à passividade, pois “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.” (FREIRE, 1996, p. 14).

As tentativas da instituição escolar de podar e punir manifestações autenticamente artísticas podem gerar um desequilíbrio das crianças com o ambiente, afetar as crianças e não permitir que se desenvolvam plenamente no ambiente, e como afirma Vigotski (2009, p. 40): “O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

Conclusão

*“É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.”
(Manoel de Barros)*

Talvez a prática da pseudo-arte como conhecimento ou procedimento seja mais fácil de ser organizada como atividade escolarizada, pois se encaixa na lógica capitalista hodierna. No entanto, é preciso que a verdadeira arte, a ferramenta social das emoções, seja vivenciada. Os índices de doenças psicossomáticas e anomias sociais relacionadas aos distúrbios emocionais, como os suicídios, a cada dia crescem, por consequência, também, dos indivíduos adoecidos que as instituições educacionais produzem.

A vivência da arte como atividade social das emoções promove o desenvolvimento da esfera emocional dos indivíduos que se constituem como unidade (VIGOTSKI, 1999). Em uma unidade todos os

elementos estão em relação constante, assim, se a esfera emocional desenvolve-se, o indivíduo desenvolve-se, também, holisticamente (VIGOTSKI, 2003, 2018).

As crianças já têm vivido arte, o que as/os professoras/es precisam fazer é escutá-las, e aprender com elas.

Referências

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2010.

BARROS, M. *Memórias inventadas / Manoel de Barros*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEQUENO, S. N. F. *Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO*. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

REZENDE, M. S. *A folia do Palmital: experiências que tecem a musicalidade*. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUSA, M. A. *Existencialidade batucadeira: Educação, Vida e vivência musical em meio à percussão corporal no Instituto Batucar*. Brasília, 2019.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

3 A concepção de Vigotski para a arte e sua contribuição para a educação intercultural

Amanda Aliende da Matta¹

Antonio Sagrado Lovato²

Resumo: O presente artigo pretende discutir a possibilidade do uso da arte nas escolas para fomentar a educação em valores e práticas interculturais. Partimos da ideia de que a educação formal é ferramenta ideal para apoiar a constituição do humano. E a arte, enquanto ato criador de superação e provocadora de catarses, é meio de equilibrar o humano e apoiar a constituição de uma nova sociedade. Enquanto agentes ativos e resistentes, as/os professoras/es podem proporcionar a vivência da arte no processo de elaboração dos aspectos humanos de suas/seus estudantes. Os casos estudados serão as atividades realizadas pelo Movimento Entusiasmo na EMEI Gabriel Prestes, escola paulistana, em 2015. Será feita uma descrição destas atividades, e uma análise de cada uma delas a partir da Teoria Histórico-Cultural e das obras *Psicologia da Arte* (1999) e *Psicologia Pedagógica* (2003), de Lev Semionovitch Vigotski.

Palavras-chave: Educação intercultural. Psicologia da Arte. Psicologia Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural.

¹ **Amanda Aliende da Matta** é mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Mestranda em Educação em Valores e Cidadania na Universidade de Barcelona. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB. Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (2016), licenciada em História e Pedagogia. E-mail: amanda@damatta.me

² **Antonio Sagrado Lovato** é mestre em Cinema documental pela ESCAC – Universidade de Barcelona, graduado em Engenharia de Gestão pela Universidade Federal do ABC (2014) e licenciado em Pedagogia. É fundador da Vekante Educação e Cultura, idealizador do documentário "Quando sinto que já sei" (2014) e cofundador do Movimento Entusiasmo. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: aslovato@gmail.com

O presente artigo pretende discutir a potencialidade da arte intercultural na educação, a partir do estudo de uma experiência específica: as saídas ao território realizadas pela Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes (EMEI), situada no bairro da Consolação, na capital de São Paulo, em parceria com o Movimento Entusiasmo³ em 2015. A análise será feita a partir dos estudos de Lev Semionovitch Vigotski, apresentadas nos livros *Psicologia da Arte* (1999) e *Psicologia Pedagógica* (2003). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Naime Silva, coordenadora pedagógica da EMEI Gabriel Prestes na ocasião da realização das vivências, e André Gravatá, membro do Movimento Entusiasmo.

Primeiro, apresentaremos uma descrição das experiências analisadas: as saídas ao território para um cortejo de maracatu e para o cemitério. Exporemos o conceito de reação estética para Vigotski, e o papel da arte na vida humana; mencionaremos, especialmente, a relação da criança com a arte. Proporemos uma leitura de que a interculturalidade é uma forma de contradição estética em si mesma, e por isso, potencial criadora de catarses. Em seguida, discutiremos a relação entre arte e educação, e a função da educação estética. Em especial, abordaremos a tarefa de professoras/es, por meio de uma analogia ao crítico da arte mencionado por Vigotski. Por fim, concluiremos com uma análise da experiência da EMEI a partir da teoria de Vigotski.

Experiências na EMEI Gabriel Prestes com o Movimento Entusiasmo

Em 2015, a EMEI Gabriel Prestes já se encontrava em um ciclo de transformações internas. A partir dos valores autonomia, solidariedade e responsabilidade, a Gabriel Prestes começou seu processo de ruptura e construção de um novo currículo e Projeto Político Pedagógico. Buscava-se uma aproximação aos valores da criatividade, protagonismo infantil e pertencimento ao território. Para isso, a proposta foi a de trabalhar a arte e novas maneiras de explorar o espaço, conhecer, educar e cuidar os fazeres e culturas infantis.

³ Movimento de intervenções urbanas e educacionais. O Entusiasmo criou e correalizou a Virada Educação e diversas ações poéticas e explorações pelo território do centro da cidade de São Paulo.

A proposta inicial do Movimento Entusiasmo, enquanto coletivo atuando na cidade, era fazer do centro da cidade de São Paulo - especialmente a região da praça Roosevelt - uma comunidade de aprendizagem, mobilizando essa proposta a partir de algumas escolas da região. A aproximação com a EMEI Gabriel Prestes ocorreu a partir da proposta de criar experiências artísticas coletivas nesse espaço.

Foi realizada uma longa preparação de professoras/es, a partir, especialmente, de rodas de conversa, de escuta e de levantamento de questões e propostas. Experiências de exploração do território já estavam sendo realizadas com pequenos grupos da escola da infância, por exemplo, em saídas para a feira de rua.

A visita ao cemitério

A primeira saída da escola da infância para o cemitério realizou-se com o apoio de muitos agentes: os pais de algumas crianças, a equipe da escola, os colaboradores do Movimento Entusiasmo e uma pesquisadora acadêmica. A atenção exigida com as crianças é grande, já que a escola e o cemitério visitado estão localizados em plena Avenida da Consolação, espaço movimentado e bruto da Paulicéia.

O Cemitério da Consolação é onde estão enterrados grandes nomes da burguesia paulistana. Cada rua do cemitério guarda sepultados muitos que originaram diversos nomes de ruas de São Paulo, inclusive, um grande conhecido da literatura infantil, Monteiro Lobato. Apesar de pouco conhecido por seu lado estético, o cemitério é também um grande e importante museu da cidade. Ali, encontram-se esculturas representativas de diferentes movimentos, além de obras de grandes artistas como Victor Brecheret.

A visita tem, portanto, múltiplas dimensões e sua escolha não é acaso. Levar as crianças ao cemitério é não só confrontar as narrativas e questões da vida e da morte, mas também, oportunidade de estudar história e arte a partir de experiências muito distintas das convencionais.

Um outro elemento que diferencia essa experiência pode ser verificado, ainda que de forma secundária, no curta metragem que documenta este processo - Inventolhar⁴: são as câmeras digitais

⁴ Documentário que propõe reflexões sobre o olhar para a educação, para a cidade e para nós mesmos, realizado pelo Movimento Entusiasmo em 2015.

empunhadas pelas crianças. Elas registraram fotos do que se destacava aos seus olhares, produzindo um material que, posteriormente, foi utilizado numa investigação sobre o olhar da criança, e contribuindo de forma ativa com suas observações.

Outra importante contribuição de toda esta experiência educativa foi o exercício da própria função educadora nesse processo. Francivaldo Gomes, o “Popó”, coveiro do cemitério, foi o educador que conduziu a experiência – as/os professoras/es da escola da infância participavam da atividade, também, como espectadores, educadores e cuidadores. Popó costuma dizer que tem o cemitério na “palma de sua mão”: sabe todas as histórias de seus enterrados, as histórias das obras de arte ali presentes, e por isso, adora conduzir experiências educativas no cemitério. De forma muito acolhedora, guiou o processo com muito afeto, respeitando e estimulando a curiosidade e o aprendizado das crianças.

A proposta era que a visita proporcionasse “olhos livres” para que as crianças pudessem descobrir o inusitado, como diz Severino Antônio, poeta, educador e um dos entrevistados do Inventolhar.

O cortejo de maracatu

Uma outra saída realizada por profissionais da educação e parceiros da escola da infância foi um cortejo pelas ruas do entorno. Partindo do desejo do Movimento Entusiasmo e abraçada pela escola, a proposta contou com a participação do grupo de maracatu Mergulhatú, principal condutor da atividade.

Subindo pela Avenida da Consolação e passando por todo o amplo quarteirão onde está inserida a escola EMEI Gabriel Prestes, crianças, professoras/es puderam colocar-se no espaço público. Ao se ocupar a rua, a proposta artística é também uma intervenção no espaço, provocando novas relações das crianças com a cidade e com o território. A partir de muita escuta das crianças, foi possível perceber como o cortejo proporcionou uma dimensão de experiências únicas e amplas. Interessante, também, perceber como essa experiência gerou reverberações na cidade.

O fato de colocar a criança como centro de uma ação-intervenção artística nas ruas da cidade, especialmente de uma cidade como São Paulo, que não têm seus espaços públicos em geral pensados para a

presença e as interações das crianças, é uma provocação importante. Essa questão evidencia-se em alguns trechos do registro pela reação das pessoas da via pública.

Por fim, um outro elemento importante da experiência é relatado também por Severino Antônio (2015), que avalia o cortejo como uma escolha que traz de volta para a escola o elemento da poesia. Na sua opinião, de forma geral, a escola hoje ficou apenas com a poética (ciência da poesia), deixando de lado a verdadeira dimensão artística da poesia. Crítica especialmente o abandono do ritmo, que em sua visão, é trazido de volta por uma experiência que tem o cortejo como centro da ação.

A arte na vida: contradição, catarse e crianças

Vigotski, em seu livro *Psicologia da Arte*⁵, explica o que é a reação estética, o que a arte nos provoca e porque o humano sente sua necessidade. Para isso, desconstrói duas teses majoritariamente aceitas em sua época: de que a arte provocaria um contágio de sentimentos e de que representaria uma forma de economia das emoções. “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.” (VIGOTSKI, 1999, p. 328-329).

A partir dos estudos de diferentes formas de arte (fábulas, novelas e tragédias), o autor defende que a característica essencial da obra de arte é que nela “sempre há certa contradição subjacente, certa incompatibilidade interna entre o material e a forma” (VIGOTSKI, 1999, p. 199). Essa contradição interna da arte pode existir na prosa como contraste entre a linguagem utilizada e os fatos narrados; na poesia, entre cadência e fraseamento; na escultura, entre material e forma assumida (por exemplo, a dureza do mármore com a leveza e suavidade de tecidos retratados).

É essa contradição que nos gera surpresa e causa o efeito estético, e é nisso que a arte se diferencia do simples contágio de emoções. Enquanto um grito de pavor gera o contágio e a ampliação

⁵ *Psicologia da Arte* é uma dissertação defendida por Vigotski em 1925, mas que apenas foi publicada como livro 40 anos depois, em 1965.

da emoção *medo*, que passa de uma pessoa para uma coletividade, a arte causa emoções complexas e particularizadas.

A vivência estética parte de uma reação comum, que pressupõe excitação, elaboração e resposta (VIGOTSKI, 2003, p. 229). A percepção sensorial e a excitação, componentes do mero contágio, se resolvem na primeira fase dessa reação. Em seguida, há uma demanda de elaboração em dois planos para o espectador da arte: fazer uma síntese dos elementos artísticos em uma unidade, e em seguida compor esse trabalho criador associando esta obra, para vivenciar sua representação. Por fim, gera uma resposta “predominantemente adiada” (VIGOTSKI, 1999, p. 320), um estímulo à ação que pode ou não se concretizar.

Para além da simples complexidade da emoção estética, que ultrapassa a emoção comum, a arte tem a característica de sintetizar opostos e causar uma transformação qualitativa: “[...] a lei da reação estética é uma só: 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.” (VIGOTSKI, 1999, p. 270). É como se a arte causasse o estímulo a grupos musculares opostos ao mesmo tempo: nos fizesse girar simultaneamente para a direita e a esquerda, ou levantar e abaixar um peso (VIGOTSKI, 1999).

Esse curto-circuito causado pela contradição artística é denominado *catarse*. Vigotski explicita que não é possível definir claramente *catarse*. Ela seria uma conversão de paixões da tragédia em inclinações virtuosas, uma passagem do desprazer para o prazer, ou mesmo uma forma de cura, tranquilização da emoção.

Mas, 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 tanto 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 (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

Catártica, a reação estética demanda um alto gasto de energia em seu primeiro momento: o de apreensão e emoção estética primários. O artista ativamente busca dificultar a arte, criar contradições na estrutura interna da obra, para causar essa forte descarga energética. Secundariamente, no entanto, isso permite ao espectador vivenciar

uma catarse que lhe possibilita uma mudança qualitativa, um aprendizado real. E, dessa forma, existe uma economia subordinada de emoção: vive-se, por meio da arte, algo que seria ainda mais difícil de se viver na realidade.

Vimos que, no efeito primário imediato da arte, tudo aponta mais para a complexificação em comparação com a atividade não artística, logo, se for aplicável a lei do menor esforço, ela o será provavelmente ao efeito secundário da arte, às duas consequências, mas nunca à reação estética diante da obra de arte (VIGOTSKI, 1999, p. 255).

Esse esforço que deve ser realizado pelo indivíduo na reação estética necessita de um dispêndio de energia por sua parte. E, por isso, a criação e a arte surgem, necessariamente, de uma energia não aplicada pela pessoa em sua vida, uma *sobra* de energia, que não consegue se realizar nas atividades cotidianas.

Vigotski associa o sistema nervoso a uma estação ferroviária que tem muitas vias de chegada, mas apenas uma de saída. Sempre ocorreria uma luta cruel dentro da ferroviária para determinar qual seria o trem que sai, e apenas uma parte muito pequena da energia potencial é efetivamente usada na atividade final. Toda essa energia concentrada precisa encontrar uma válvula de escape, e só há duas possíveis: a sublimação ou a neurose.

A arte apresenta a possibilidade de sublimação. É um “mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não realizadas na vida e é uma acompanhante inevitável de toda existência humana, em algumas de suas formas.” (VIGOTSKI, 2003, p. 232). É a maneira como o sistema se equilibra com o meio.

Por isso, a arte é tão importante. Ela possibilita uma maneira de voltarmos a nos equilibrar com o meio, restabelecendo o funcionamento do nosso sistema, ao mesmo tempo em que possibilita que essa energia excedente seja gasta de uma maneira útil, produzindo uma nova sinapse e síntese em nossas vivências. “A sublimação executa de formas socialmente úteis o que o sonho e a doença realizam de forma individual e patológica.” (VIGOTSKI, 2003, p. 232).

Na brincadeira, a criança sempre transforma criativamente a realidade. [...] E essa transformação da realidade na brincadeira sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança. [...] Uma história artística, assim como a brincadeira, é o educador estético natural da criança (VIGOTSKI, 2003, p. 243).

Essa forte demanda da criança pela arte é derivada pela força dos impulsos diretos e criativos típicos da idade. E é a concretização das criações artísticas empreendidas que realizam, no momento, o potencial dessa energia excedente. Porém, a essência dessa arte infantil é diferente da adulta (VIGOTSKI, 2003), e para garantir que a reação estética se consolide como um hábito permanente de sublimação do inconsciente é necessária a educação. “Para educar esteticamente alguém, deve-se criar nessa pessoa um canal permanente de funcionamento correto que deriva e desvia a pressão do inconsciente para necessidades úteis.” (VIGOTSKI, 2003, p. 232). A educação é responsável por criar o hábito na criança de viver a sublimação estética como canal permanente de alívio e canalização da pressão.

Estética, cognição, moral e sentimento

Só quando compreendemos esse caminho [da arte como catarse e resultado do que excede a vida] podemos compreender o valor cognoscitivo, moral e emocional da arte. Todos esses, sem dúvida, podem existir, mas sempre como componentes secundários, como uma espécie de seqüela da obra de arte que só surge depois de realizar por completo a ação estética (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

A catarse estética organiza nossas emoções e nos proporciona uma transformação pessoal qualitativa, um aprendizado. E essa transformação pode conter outros valores que não apenas estéticos: cognitivos, morais e emocionais. Porém, eles são componentes secundários do efeito da arte, e não primários.

Isso pode ser explicado por duas perspectivas: a não redução da arte a uma moral e o valor intrínseco da arte. É importante ressaltar que a arte não pode ser reduzida ou objetificada em uma moral ou conhecimento. Uma fábula ou uma poesia, por exemplo, não podem ser reescritas ou recontadas a partir do que se considera sua moral ou sua ideia central: elas deixariam de ser arte. E, deixando de ser arte, deixariam de causar a reação que causam.

Vigotski (1999) ilustra essa ideia com uma história de Tchekov, em que um pai tenta explicar para seu filho que este não deve fumar. O pai apresenta seu caso logicamente: refere-se a casos de doença em sua família, alega que o fumo é seu e não da criança, mas tudo em vão. Durante a noite, conta um conto triste em que um filho morre por fumar e causa a desgraça de seu pai. Este conto possibilita a organização dos sentimentos da criança, que vive com a família ficcional suas dores e

sofrimentos. O pequeno vive uma catarse e, finalmente, aprende com a vivência estética (a escuta do conto) o que antes não havia aprendido a partir de argumentos puramente morais de seu pai.

O aprendizado, no entanto, não poderia ser simplificado em uma lição. Ele foi proporcionado porque, mais do que ouvir uma informação, a criança vivenciou a possibilidade, por meio da fantasia, de toda uma história, carregada de emoções, e se desenvolveu. A incorporação do efeito moral (ou cognitivo, ou sentimental) será proporcional à intensidade da emoção causada pela impressão estética, a partir do processo íntimo de vivência do espectador da arte.

As contradições nas vivências interculturais da EMEI Gabriel Prestes

As duas vivências realizadas pela EMEI Gabriel Prestes e o Movimento Entusiasmo em 2015 têm força estética porque são permeadas por contradições catárticas. Ao confrontar não apenas forma e material ou linguagem e conteúdo, mas também, culturas que costumam ser separadas pela racionalidade moderna da cidade grande, as vivências artísticas proporcionaram contradições que provocam sentimentos de transformação e um impulso a ações futuras.

Em ambas as experiências, as crianças atuaram em um duplo papel: eram espectadores da arte apresentada e criada por outros (escultores, músicos) e também, artistas (fotografaram o cemitério, cantaram e dançaram o maracatu, propuseram suas poéticas à cidade). Assim, tiveram a oportunidade de viver os dois lados da arte (como seu criador e como seu espectador).

No cemitério, encontra-se a contradição artística mais clara: as estátuas de mármore que decoram os túmulos. Nelas, a oposição entre a estrutura da forma artística e seu conteúdo é evidente: a rígida pedra é transformada em leves contornos de formas suaves.

As próprias propostas de atividades geram também, uma série de contradições. Elas são baseadas na junção de diferentes culturas e símbolos culturais, unidos de forma igualitária na criação de uma experiência nova. Possibilitar que as crianças, um símbolo da vida e suas potencialidades, visitem o cemitério, lugar atribuído por nossa sociedade à morte, coloca em diálogo conceitos que poderiam ser opostos (vida e morte), na criação de novos significados e signos.

Também, buscar aprendizado, beleza e sensibilidade onde se costuma sentir dor e tristeza.

O cortejo de maracatu, ao ser um passeio pelo centro de São Paulo, propõe um novo diálogo entre a cultura da infância, poética, leve e lúdica, com a racionalidade dura e mecânica da cidade. E, no exemplo mais claro de interculturalidade, oferece uma tradição negra e de conotação religiosa, criada por pessoas escravizadas, a uma cidade que ainda não superou seu paradigma escravagista e que vive o genocídio da população negra.

Professoras, professores e a educação estética

“[...] 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” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Como já descrito, a arte tem o importantíssimo papel de destinar de maneira útil a energia excedente do indivíduo, provocando uma catarse que o transforma qualitativamente. Essa organização das nossas emoções estrutura, também, o nosso comportamento, com uma orientação para o futuro: leva-nos a aspirar a algo, ainda que não nos conduza a uma atividade concreta e imediata. “Por isto a arte pode ser denominada reação predominantemente adiada, porque entre a sua execução e o seu efeito sempre existe um intervalo demorado.” (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

A primeira relação entre arte e educação já está aí definida: o potencial de organização das emoções e comportamentos que a arte possui é de imenso valor para a educação. E também, seus componentes secundários de síntese cognitiva, moral e sentimental.

Se “ensinar o ato criador da arte é impossível”, isso não quer dizer que não se pode “contribuir para a sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 1999, p. 325). Assim, cabe à educação estética consolidar a arte como hábito permanente de sublimação e ensinar técnicas artísticas necessárias para o desenvolvimento de sua criação. O ensino e a aprendizagem da arte é parte do processo de humanização do qual os indivíduos devem participar.

[...] quando se fala da educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivos fundamentais são

aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

O papel do/a professor/a nesse contexto é o de fazer uma crítica materialista, que demanda duas etapas: apoiar a força organizadora da catarse e conservar a arte como arte. Ao contrário do que se costuma entender como o papel da crítica na arte, e em consonância com Vigotski, o/a professor/a não deve interpretar a obra, explicá-la para o espectador, antes mesmo que ele dela desfrute.

Pelo contrário, a/o docente, para Vigotski, deve realizar um papel de crítico e atuar após a vivência estética. A intervenção deve ocorrer “quando a arte já celebrou a sua vitória sobre a alma humana e quando esta alma procura um impulso e uma orientação para agir” (VIGOTSKI, 1999, p. 321). Assim como Horácio em Hamlet de Shakespeare, o/a professor/a surge após a realização da catarse, e enumera suas causas de maneira que o espectador, agora sem a forte influência da emoção e surpresa, tem o tempo e o motivo para desenvolver consciência do processo pelo qual passou (VIGOTSKI, 1999, p. 294). A/o docente, desempenha o papel de organizador das vivências artísticas para fazer consciente a catarse, por sua vez, o desenvolvimento da consciência possibilita a regulação das emoções.

O/a professor/a da EMEI Gabriel Prestes tem o papel de criar e organizar vivências significativas e que proporcionam oportunidades reais de aprendizado para as crianças. É um/a docente-investigador/a, em processo de transformação para apoiar a transformação da escola da infância.

Nas vivências estéticas conduzidas com o Movimento Entusiasmo, o/a professor/a realizava um papel do crítico citado por Vigotski. Além de acompanhar e participar das experiências, inclusive como educador e cuidador das crianças, foi responsável pelo momento pós-saída ao território.

Na volta das saídas, as/os professoras/es da EMEI Gabriel Prestes realizavam rodas de conversa com as crianças para refletir sobre as experiências. Em vez de preparar as crianças para a vivência, a lógica é a contrária: após a vivência da catarse estética, apoia-se a constituição racional sobre o que foi vivido, para que se possa incorporar a sublimação.

[o segundo objetivo do crítico da arte] consiste em conservar a ação da arte como arte, não permitir que o leitor disperse as forças suscitadas por ela e lhe

substitua os impulsos vigorosos por insípidos preceitos protestantes, racionais e moralizadores (VIGOTSKI, 1999, p. 322-323).

Depois de apoiar estudantes/espectadores em seu processo de desenvolver sua consciência da catarse vivida – permitindo-lhe incorporar a transformação, a sublimação, o/a professor/a deve endereçar não mais as reações causadas pela arte e sim as suas características estéticas, “valorizar as qualidades estéticas da obra em questão” (VIGOTSKI, 1999, p. 322-323). Neste momento, pode-se educar para a técnica de cada arte, ensinando as/os estudantes a apreendê-la. Assim, proporciona-se apenas o necessário para o desenvolvimento das aptidões criativas: não se limita a criação própria das/os estudantes, mas sim, lhe proporciona a cultura de suas percepções artísticas (VIGOTSKI, 2003).

A arte na educação intercultural: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

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 como apenas coletivo [...] 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. [...] 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 instrumentos da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

A educação formal é uma das possíveis ferramentas para apoiar a constituição do humano. Isso porque, de acordo com Vigotski, um humano torna-se humano pela relação social com seus pares. O componente que nos diferencia dos animais seria exatamente o social e o cultural em nós, e o nosso desenvolvimento depende intrinsecamente de nossas relações com o outro e o meio. O processo humanizador seria aquele no qual o homem aprende e incorpora a bagagem cultural e histórica da humanidade, e a escola da infância pode ser a instituição responsável em nossa sociedade por organizar esse processo, apesar de não ser a única a educar.

Porém, essa constituição humana, não necessariamente, responde aos valores nobres ou moralmente superiores. Pelo contrário: sendo a sociedade fruto e, ao mesmo tempo, criadora das

condições histórico-culturais, e sendo o modo de produção econômica definitivo na estrutura da sociedade, a tendência é que a educação formal, estatal, responda aos interesses da classe dominante. E, por isso, os saberes escolares fomentados pelo Estado burguês contribuem para a adaptação cega do homem a sua realidade - e à supremacia de uma cultura hegemônica sobre outras formas de viver.

A arte, por outro lado, quando criada fora do pragmatismo ideológico hegemônico (apesar do contexto de suas condições histórico-culturais), é chave para a formação do novo humano. No conceito de Vigotski, a arte como técnica de sentimentos, que surge de um ato criador de superação e socialização do sentimento, é meio de equilibrar o humano e apoiar a constituição de uma nova sociedade. Enquanto agentes ativos e resistentes, professoras/es podem proporcionar a vivência da arte no processo de elaboração dos aspectos humanos das crianças.

Elemento fundamental da arte, como já explicado, é o estabelecimento de contradições. E essas contradições são chave, também, na interculturalidade. Entendemos interculturalidade como o estabelecimento de relações de reciprocidade entre diferentes culturas, e na nossa sociedade essas inter-relações, quase inexistentes - uma vez que a regra é a sobreposição de alguns sobre todos, compõem uma contradição intrínseca, uma inversão dos valores sociais hegemônicos (MCLAREN, 2000a, 2000b).

As vivências estéticas da EMEI Gabriel Prestes exploraram essas contradições interculturais em suas vivências estéticas: união das culturas da criança e do adulto, referências rurais na Paulicéia, saberes populares na escola da infância. Assim, agregam um valor de transformação social a uma experiência de transformação pessoal. Proporcionam a sublimação de uma energia agressiva gerada nas crianças pela violência simbólica da sociedade, e a vivência poética de sua superação.

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. [...] E essa poesia de 'cada instante' é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Essa vivência poética, essa beleza cotidiana, não é um simples embelezamento culturalmente limitado: é a reelaboração criativa da realidade. É a possibilidade de iluminar o cotidiano com a transformação

do ordinário no criativo. E, se a educação produz a seleção social da personalidade da criança (VIGOTSKI, 2003), a educação estética intercultural pode apoiar a criação de uma nova cidadania.

Referências

Inventolhar. Direção de André Gravatá, Antonio Sagrado e Daniel Ianae. Produção do Movimento Entusiasmo. 2015. Digital. Disponível em: https://youtu.be/_1dic6TN8aQ

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Tradução: Bebel Orofino Schaefer. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000a.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

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

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Artmed, 2003.

4 Cinema, ensino e aprendizagem: um relato em defesa do espectador na educação para a cultura

Angélica Marques Silva de Sousa¹

Marcos Ramon Gomes Ferreira²

Resumo: Este artigo aborda o cinema pelo ângulo de uma famosa analogia, o mito platônico da caverna. A ideia é problematizar a influência do cinema na vida dos jovens a fim de encontrar possibilidades de educação para essa ferramenta sem desconsiderar suas funções artísticas. Dessa forma, destacam-se questões relacionadas à indústria cultural, à emancipação do espectador e a educação para cultura. Nesse sentido, o artigo detalha uma pesquisa qualitativa validada com o uso de questionários e rodas de conversa. Trata-se de um estudo de caso realizado com 34 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Informática do IFB, campus Brasília. O resultado demonstrou ser possível articular o cinema à educação formal desde que o espectador não seja visto como um elemento passivo, e sejam mantidas as características típicas de sua relação com a obra de arte. São elas: a afetividade, o debate em torno dos filmes e, por conseguinte, a produção de novas visões de mundo. Por fim, o artigo exhibe a criação de um produto educacional baseado nesta pesquisa, que desmistifica os benefícios da pedagogização do cinema.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Cinema. Espectador. Educação.

¹ **Angélica Marques Silva de Sousa** é mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/IFB Campus Brasília. E-mail: angelica.sousa@ifb.edu.br

² **Marcos Ramon Gomes Ferreira** é doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília. E-mail: marcos.ferreira@ifb.edu.br

Introdução

“Mas, para o meu gosto, foi Robert Nozick que propôs a versão mais perfeita do mito platônico da caverna, ao sugerir o experimento mental da máquina de experiências.”

Juan Antonio Rivera

No livro *O que Sócrates diria a Woody Allen*, Rivera (2013) relata que a experiência de Douglas Quaid em *O Vingador do futuro* (1990) é uma espécie de mito platônico da caverna, pois, no filme, a empresa *Rekall Inc.* possibilita vários tipos de vivências ilusórias por meio de uma máquina que injeta experiências artificiais no cérebro. Porém, está incluso no pacote o convencimento da mente para que não diferencie as saborosas lembranças fictícias daquilo entendido como realidade. Partindo da visão de Rivera (2013) é possível deduzir que o cinema, a máquina da ilusão, também funciona tal como o mito da caverna, na medida em que obras fílmicas nos trazem vivências que nos fazem perceber o mundo. No entanto, a experiência diante de um filme, especialmente os de obras de ficção, é passível de dicotomia, pois, tanto pode significar valores inverídicos — projeções retorcidas de uma realidade mais complexa — quanto pode melhorar nosso entendimento sobre a sociedade. Assim, propomos a seguinte reflexão: assistir aos filmes nos permite sair da caverna, pensar além do que nos cerca, ou nos faz permanecer nela, numa cadeia ideológica imposta pela indústria cultural?

Em circunstâncias escolares interessam ainda as seguintes questões: qual o papel da escola na mediação desse conflito? É possível educar um indivíduo para vivenciar os produtos culturais em sua plenitude ilusória sem descaracterizar sua função artística? A fim de verificar o quanto rende essa reflexão às instituições de ensino preocupadas com a formação para cultura³ e o desenvolvimento do senso crítico, é necessário entender como os jovens associam as obras cinematográficas ao seu conceito de mundo. Diante dessa proposição foi realizada uma pesquisa com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília utilizando questionários e rodas de conversa. O intuito foi captar as percepções

³Referente a perspectiva de Gramsci: a cultura produzida tanto pela ideologia dominante, que constitui a hegemonia, quanto pelos valores oriundos de expressões marginalizadas.

indispensáveis à criação de um produto educacional destinado a valorizar a leitura de filmes fora da caverna, porém isento da típica depreciação escolar quanto a obras cinematográficas, qualificadas como puro entretenimento.

Durante a pesquisa, os jovens esboçaram seus valores afetivos e culturais sobre o cinema dentro e fora da escola. O resultado demonstrou que pensar sobre filmes, principalmente em contextos externos às instituições formais de ensino, ocorre por hábito. Ainda assim, alguns trejeitos da indústria cultural a respeito da percepção da realidade também foram revelados. Com isso, foi concebida a ideia de um produto educacional destinado à formação cultural da/o estudante articulando ao contexto escolar os filmes que integrassem seu universo socioafetivo. Logo, as linhas que compõem este artigo evidenciam a trajetória na concepção deste produto, problematizando o cinema enquanto projeções distorcidas da realidade, a grata missão de ser espectador, o papel da escola na formação do espectador e, por fim, as impressões das/os estudantes a respeito desse famoso produto cultural, que revelam sentidos muito além da alegoria imaginada por Platão.

Projeções retorcidas

Desde o início do século XX a discussão sobre a constituição da cultura e a formação das preferências ocupa espaço e atenção dos pesquisadores da comunicação, filosofia e educação. Enquanto na nomenclatura estabelecida por Umberto Eco (2015) alguns autores se situam do lado dos apocalípticos, identificando uma degeneração na formação do público e nos produtos culturais, outros se encontram entre os integrados, avaliando o desenvolvimento técnico e os benefícios do acesso a mais cultura como um sintoma positivo da contemporaneidade. Mario Vargas Llosa (2012), em uma publicação relativamente recente, sintetiza um dos lados da questão quando afirma:

Por outro lado, algumas afirmações de Cultura-mundo me parecem discutíveis, como o fato de essa nova cultura planetária ter desenvolvido um individualismo extremo em todo o globo. Ao contrário, a publicidade e as modas que lançam e impõem os produtos culturais em nossos tempos são um sério obstáculo à criação de indivíduos independentes, capazes de julgar por si mesmos o que apreciam, admiram, acham desagradável e enganoso ou horripilante em tais produtos. A cultura-mundo, em vez de promover o indivíduo, imbeciliza-o, privando-o de lucidez e livre-arbítrio, fazendo-o reagir à “cultura” dominante de

maneira condicionada e gregária, como os cães de Pavlov à campainha que anuncia a comida (VARGAS LLOSA, 2012, p.16).

Para Vargas Llosa (2012), a maioria das obras fílmicas com grande alcance popular — os filmes ditos hollywoodianos, por exemplo — são instrumentos integrantes de um modo de vida superficial. Desta maneira, são máquinas puras do entretenimento que corroboram para autossatisfação. Vistos nesta crueza, filmes caracterizam-se, quase que predominantemente, como ícones sólidos do consumismo presentes na cultura de massa. Porém, pior ainda, estão aqueles que os assistem, os sujeitos dessa situação, pois sequer podem ostentar o status de espectador — segundo Munsterberg (1983, p. 20), “o espectador não é um elemento passivo, totalmente iludido” — afinal, são apenas seres dominados pela ideologia vigente, que para fugir da frustração proporcionada pelo trabalho alienado, ou algo parecido, recorrem a obras cinematográficas para interromperem o tédio de suas vidas, ainda que por um curto espaço de tempo.

Partindo disso, todo o aparato do cinema diversão é realizado com esse propósito: nos atirar, momentaneamente, em uma vida sem angústias, ou até com angústias, desde que não seja a nossa. Ironicamente, um filme ilustra muito bem essa ideia, talvez por não ter o estilo hollywoodiano. Em *Fahrenheit 451* (1966), François Truffaut utiliza a intertextualidade para transformar o livro homônimo, de Ray Bradbury (1953), em imagens e sons. No filme, assim como na obra literária, a televisão está pronta para emanar os sentimentos corretos aos habitantes de uma sociedade onde os livros, densos se comparados ao conteúdo televisivo proposto pelo estado, são inimigos mortais do bem estar. Portanto, são proibidos e perseguidos até sucumbirem ao fogo dos bombeiros designados para procurar e queimar tais objetos nesse rearranjo futurístico da profissão. A diferença entre o livro e a obra cinematográfica está no poder de alcance da segunda, pois nela, as imagens são doadas instantaneamente e em massa, enquanto no livro, a aparência ocorre no tempo de cada leitor de forma gradativa baseada numa relação entre a obra e o imaginário. Truffaut (1966), portanto, ironiza o meio imagético, pois utiliza a instantaneidade em um belo filme para criticar o papel das imagens na formação de espectadores cegos, dopados pela diversão em tela.

Mas essa forma de analisar o cinema não encerra a questão em torno da recepção do produto estético. É preciso lembrar que para Vigotski (2001), “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 12). Por isso, não é razoável pensar a lógica do desenvolvimento estético nos termos da *arte pela arte*, de maneira desvinculada da realidade psicossocial. O ser humano é um ser histórico, integralmente conectado ao mundo e aos outros. A perspectiva da simplificação do conhecimento, desenvolvida desde a Revolução Científica, nos faz supor que cada pessoa pode viver, sentir e experienciar coisas a partir de si mesma. Vigotski (2001), no século XX, e com uma visão de mundo que abarcava mais do que a realidade imediata, observou que a condição psicológica é parte inerente a nossa situação sociológica. Logo, é preciso observar com cuidado as tentativas de limitar o efeito da obra artística a um campo único: social ou psicológico, por exemplo.

Ainda assim, a fim de cumprir a missão de refúgio, análoga a entidade televisiva, é fato que muitos filmes são constituídos de representações simbólicas, ícones de desejo intangíveis ao espectador, os quais se desprendem da tela como sócias, imitações, uma vez que são inadaptáveis a vida real. Para exemplificar essa perspectiva, é possível considerar a representação das mulheres no cinema, pois, conotadas em filmes, elas se tornam objeto do desejo dos homens, ao mesmo tempo em que tentam (em vão, já que é impossível ao sócia tornar-se seu modelo) transformar-se em tal objeto, atando-se, por conseguinte, numa armadilha perpetuada pelo discurso dominante e seus instrumentos difusores, sendo o cinema um deles. Cabe aqui, a fim de elucidar o caso, a metáfora proposta por Teresa de Laurentis (1984) por meio do fragmento de um conto de Ítalo Calvino, em que o cinema, numa analogia bastante pertinente, torna-se a cidade de Zobeide:

Naquela direção, após seis dias e seis noites, alcança-se Zobeide, cidade branca, bem exposta à luz, com ruas que giram em torno de si mesmas como um novelo. Eis o que se conta a respeito de sua fundação: homens de diferentes nações tiveram o mesmo sonho - viram uma mulher correr de noite numa cidade desconhecida; ela era vista de costas, tinha longos cabelos e estava nua. Sonharam que a perseguiam; eles corriam de um lado para o outro e a perdiam de vista. Após o sonho, eles partiram em busca daquela cidade; nunca a encontraram, mas encontraram-se uns aos outros e decidiram construir uma

cidade como a do sonho. Na disposição das ruas, cada um refaz o percurso de sua perseguição; no ponto em que haviam perdido o rumo da fugitiva, dispuseram os espaços e as muralhas de modo diferente do sonho, a fim de que ela não pudesse novamente escapar (LAURENTIS, 1984, p. 96).

Laurentis (1984), utilizando a alegoria de Calvino, problematiza o cinema como um aparato discursivo, que retrata como a linguagem (da civilização ocidental) aprisiona as mulheres enquanto sujeito histórico e não as representa como sujeito teórico. Logo, o cinema “é um significante imaginário, uma prática de linguagem, um movimento permanente de representações” (Laurentis, 1984, p. 98). Dessa maneira, a autora adverte: o cinema não é a máquina de sonhos da caverna de Platão, pois, obviamente, ele é apenas um instrumento inanimado em que a significação ocorre por motivos externos a sua existência.

Sobre esses motivos, Adorno e Horkheimer (1947) reforçam o cinema como a máquina dos desejos intangíveis — o apetrecho de negócios da indústria cultural propositalmente dotado de uma técnica impecável necessária a ilusão. E assim, não por acaso, para o espectador a realidade é uma extensão da aparência. Por esse ângulo, um produto audiovisual torna-se um entretenimento vazio, repetitivo e alienante, destinado a divertir aqueles donos de um trabalho instrumentalizado e deplorável. Vale lembrar que tal situação não é restrita aos trabalhadores ou aos pobres, porque abrange toda uma sociedade imperfeita, problemática, desigual e viciada nos meios de comunicação de massa, conforme as palavras de James Baldwin expostas em *Eu não sou seu negro* (2017), documentário sobre o doloroso racismo estrutural nos EUA:

A indústria é obrigada, por causa da forma que é construída, a apresentar ao povo americano uma fantasia que autoperpetue a vida americana. É difícil distinguir esse conceito de entretenimento do uso de narcóticos. [...] Assistir TV durante um certo tempo, é aprender algumas coisas assustadoras sobre a noção de realidade dos americanos. Estamos cruelmente presos entre o que gostaríamos de ser e o que realmente somos. E não podemos nos tornar o que gostaríamos de ser enquanto não nos perguntamos: “Por que a vida que vivemos neste continente é tão vazia, tão maçante e tão feia?” Estas imagens não são criadas para perturbar, mas para tranquilizar. Elas também enfraquecem nossa capacidade de encarar o mundo como ele é, e nós mesmos como nós somos (BALDWIN, apud PECK, 2017).

Diante disso, produtos audiovisuais parecem não contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, e, honestamente, é possível

concordar com essa perspectiva, se considerarmos as inúmeras cópias que compõem os gêneros ação e comédia romântica, além do cenário de dominação invasor da atmosfera após o lançamento dos filmes do momento – vide a tormenta sobre a coleção *Vingadores* (2012-2019), e o polêmico *Coringa* (2019). No entanto, é exatamente nesse apocalipse cultural, cheio de entretenimento duvidoso semelhante ao besteiro *As branqueias* (2004), que reside o terreno propício para o resgate do espectador. Em um ensaio lúcido e responsável, Albuquerque (2017) enuncia, recordando Walter Benjamin (1994), que por meio da reprodução técnica, a arte se tornou mercadoria, porque perdeu sua aura e ganhou em troca o valor de exposição; a experiência com os produtos audiovisuais é pobre de si, pois, trocamos nossas narrativas genuínas para nos deleitar nos relatos rasos da comunicação de massa; o mundo está interessado por demais em representar, tal nos alerta Debord em *A Sociedade do espetáculo* (1967). Contudo, Albuquerque (2017) reconheceu que os fenômenos da massificação arraigados a indústria cultural não devem ser abolidos ou ignorados, mas adaptados, ou seja, deve-se reciclar os sentidos do entretenimento em prol do senso crítico (vale aqui a analogia com a reciclagem do lixo):

Na concepção de Benjamin (1994), retiradas das experiências de Brecht no teatro, o cinema, assim como os meios de comunicação em massa, poderia ser usado para “refuncionalizar”, ou seja, reaproveitar a capacidade da obra de arte dentro da indústria cultural em uma perspectiva educativa e conscientizadora contra a própria alienação e dominação. Essa educação permitiria usar dos próprios produtos culturais para questioná-los e criticá-los, fazendo também assim uma crítica não somente à cultura e sim a toda estrutura da sociedade capitalista industrial (ALBUQUERQUE, 2017, p. 143).

Assim, trata-se da subversão de uma ideia ardilosa difundida no senso comum que estabelece: a compreensão da imagem é rápida e indolor ao menos para o típico filme do Adam Sandler⁴. Logo, não é preciso desperdiçar tempo com esse passatempo insignificante para a formação humana. Nesse sentido, Albuquerque (2017) traz uma fórmula interessante em que a ressignificação das imagens cinematográficas, até então utilizadas de forma frívola e

⁴ Adam Sandler é um ator norte-americano conhecido por estrelar filmes caracterizados como entretenimento de baixo valor artístico. Há o senso comum estabelecido de não ser necessário refletir sobre eles porque servem somente para passar o tempo.

mercadológica, eliminará a superficialidade implícita na percepção de filmes como alívio do estresse social. No entanto, a aplicação dessa medida tem valor somente se o universo do espectador for assimilado, e não menosprezado. Isso implica considerar os filmes *blockbusters* na constituição de um pensamento crítico reflexivo durante a vivência com os produtos culturais.

Contudo, lidar com o cinema privilegiando somente esta possibilidade caracteriza revés, pois instrumentaliza a obra de arte na medida em que desconsidera as características estéticas dos filmes para, em troca, dedicar-se apenas a uma mensagem hegemônica escancarada que prevalece, não apenas nos filmes hollywoodianos, mas na sociedade como um todo. Na prática, troca-se o conjunto da experiência fílmica pela suspeita de passividade de quem assiste aos filmes. E assim, nega-se a autonomia do espectador, pois “parte do pressuposto de que o aluno/espectador é passivo, portanto, manipulável, e que o cinema, orientado pelo e para o mercado, estaria a serviço da alienação” (ALMEIDA, 2017, p. 7). Nesse sentido, para que a resignificação seja válida é necessário compreender o espectador como um ser ativo na cultura em que está inserido.

É por esse motivo, que em sua *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) discute questões filosóficas da estética (sobre a percepção e fruição da obra de arte, por exemplo), recorrendo a Platão e outros autores clássicos, mas não perde de vista o interesse pela realidade mesma. Ainda que a estética, desde sua instauração como disciplina no século XVIII, sempre tenha considerado aspectos psicológicos da sensibilidade, no decorrer do desenvolvimento filosófico da disciplina, as atenções acabaram se direcionando para um interesse no processo de normatização do fazer artístico. Assim, temas como a *hierarquia das artes* ou a *função da arte* tornaram-se muito mais comuns do que estudos sobre a percepção estética. Vigotski (2001), contudo, leva a sério a questão da estética como elemento da sensibilidade⁵, evidente quando afirma que:

Tudo indica que o efeito dessas emoções é inteiramente diverso quando produzido pelas obras de arte, e essa mudança estética do efeito da emoção, que vai da fonte do angustiante à fonte do prazer, é o problema cuja solução só pode ser obtida através da análise da vida inconsciente do espírito (VIGOTSKI, 2001, p. 83).

⁵ Vale lembrar que a própria palavra estética remete a tudo aquilo que afeta aos sentidos, e não só a percepção do belo.

A emoção artística implica, portanto, em uma luta interna, de cunho dialético (VIGOTSKI, 2010, p. 345) que promove o desenvolvimento do que denominamos educação estética. A arte encontra seu propósito como atividade voltada para a vida, e não para o extramundano. Todas as teorias estéticas do século XVIII e XIX (representadas por Schlegel, Kant, Hegel, Schopenhauer, dentre outros), destacavam, de uma forma ou de outra, a presença do indizível. Vigotski, por outro lado, busca na arte um elemento de aprendizado na vida, que encontra como consequência o desenvolvimento da autonomia como condição de libertação estética.

O espectador autônomo

A luz de Rancière (2012, p. 75), a obra de arte possibilita dissensos (desentendimentos) entre as várias ficções paralelas deste mundo, incluindo nossa sublime realidade, a fim de desestruturar o senso comum e forjar o senso comum polêmico. O autor é enfático quanto a fabricação do real: “a relação entre arte e política não é uma passagem da ficção para a realidade, mas uma relação entre duas maneiras de produzir ficções” (RANCIÈRE, 2012, p. 75). Todavia, a política mantém o consenso, a ficção mais aceita a qual chamamos de realidade, enquanto “as práticas da arte [...] contribuem para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível” (RANCIÈRE, 2012, p. 75).

Por esse ângulo, o desejo de orientar espectadores para que questionem os filmes perpetuadores da ordem vigente é mais paternalista do que necessário. Além do mais, a “refuncionalidade” da obra de arte dentro da indústria cultural proposta por Albuquerque (2017) e a descrição de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o cinema como a aparato dos desejos intangíveis não são incorretas, mas redundantes. Isso acontece porque o dissenso abarca ambas as perspectivas e outros conflitos próprios da arte. Nesse sentido favorece a desestruturação constante do que é demasiado aceito, enquanto mantém essa mesma demasia em um processo de eterna indecisão. Logo, não é sem mais nem menos que as fantasias da *Marvel Studios*, por exemplo, possam colaborar para desconstruir o racismo, ainda que o objetivo principal seja uma grande bilheteria — lisura feita por esse estúdio ao explorar a lógica da visibilidade exaltando a cultura negra em *Black panther* (2017).

Nessa relação dissensual entre o espectador e a obra de arte, Rancière (2012) compactua com o seguinte ponto de vista: o espectador não é distraído o suficiente para não perceber as intenções da imagem, ou seja, não existem os coitados enganados pela indústria cultural. Isso invalida as intenções escolares afeitas a estabelecer certo didatismo quanto ao cinema. Logo, são dispensáveis as pretensas explicações sobre o ponto de vista do diretor ou as paranoias quanto a formação dos valores morais. Tais intenções são incompatíveis com as funções artísticas dos filmes, porque segundo o autor, as alterações provocadas pela reflexão de uma obra de arte não são imposições imediatas e previsíveis, pois surgem do dissenso, ou seja, de ideias desconfiguradas, ruminadas por tempo indeterminado, mas que oferecem possibilidades para tornar factíveis novas paisagens em nosso mundo. Isso tem relação, por exemplo, com as obras do *Monty Python*, besteiros ingleses dos anos 1970 e 1980 que satirizam dogmas sem definir quais transformações surgiriam nas religiões e em que tempo isso aconteceria. Nos dias atuais, é possível enxergar uma igreja católica menos conservadora. Contudo, não é possível apreciar de imediato qual foi o papel do *Monty Python* e de outras obras nesse acontecimento.

Nesse sentido, o autor critica o imediatismo social cobrado das artes ao mesmo tempo em que explica porque os espectadores não reagem automaticamente após interagirem com alguma obra⁶. O ponto de vista de Rancière (2012) é imprescindível para compreender o papel das artes na formação do espectador. Todavia, em se tratando de educação formal a maior preocupação diz respeito ao cinema enquanto comunicação de massa, circunstância em que é possível encontrar os filmes que seduzem as/os estudantes, as desvirtuantes obras da cultura pop, muitas vezes, consideradas não artísticas e que constituem o modelo da hegemonia, ou seja, as sombras na caverna. Essa cisma é semelhante a crítica de Vargas Llosa (2012, p.37) que estabelece a cultura-mundo como nociva e corruptiva, pois privilegia a alienação. Ainda que o autor em questão coloque uma ênfase exagerada sobre tema, é fato que esta é a tônica do discurso dominante na crítica à cultura de massa.

⁶ Pois, como afirma Rancière, “as imagens da arte não fornecem armas de combate. Contribuem para desenhar configurações novas do visível, do dizível e do pensável e, por isso mesmo, uma paisagem nova do possível. Mas o fazem com a condição de não antecipar seu sentido e seu efeito” (RANCIÈRE, 2012, p. 100).

Dessa forma, para que as/os estudantes não percam a referência sobre o que é arte e cultura, a escola foge do entretenimento massivo (filmes hollywoodianos, geralmente), dando preferência aquilo que é reconhecido como culto e erudito. A intenção é ter certeza que haverá reflexão, já que nesta lógica, a cultura de massa leva ao pensamento automatizado. No caso do cinema, as obras populares perdem espaço. E então, Bergman e Kubrick entram na sala de aula na tentativa de ilustrar o verdadeiro lado artístico da sétima arte. Contudo, a ação de procurar filmes que fogem do comum é desnecessária para alcançar o dissenso e as mudanças sociais dele advindas. Isso porque desconsidera que o mais importante na relação entre um filme e um espectador não é o grau de erudição da obra, mas a interação sincera, algo realmente capaz de produzir significados.

Pensar o cinema como um produto de mero entretenimento pressupõe a aceitação de uma perspectiva de mão única, como se um produto artístico pudesse, independentemente de qualquer outra circunstância, ser apenas uma única coisa. No entanto, como afirmou Vigotski (2001), a arte se estabelece a partir de um conflito entre conteúdo e forma, conflito interno, suscitado tanto pelas emoções ativadas pela obra de arte, quanto por aquelas que surgem do espectador:

É nessa unidade entre sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio de antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa (VIGOTSKI, 2001, p. 272).

Esse embate desencadeia um processo de investigação interna, suscitada pelo contato com a arte. A educação estética, nesse sentido, mostra-se muito mais efetiva como condição para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo, do que como uma forma de, simplesmente, permitir a apreciação de produtos artísticos. Acreditamos que o contato com a arte envolve sempre mais do que apenas acessar determinados conteúdos em uma obra específica. Na verdade, o conjunto de possibilidades é imenso e é ingênuo acreditar que a arte alcança todas as pessoas da mesma maneira.

Nesse sentido, recorreremos ao filósofo Julio Cabrera (2005), que demonstra outro aspecto essencial nessa situação: a afetividade. Cabrera (2005) não descaracteriza o cinema como espetáculo das

massas, mas atribui a ele a mesma função de esclarecimento pela qual a filosofia é reconhecida. Porém, o cinema conta com um componente em particular para construir argumentos, a emoção, um atributo que faz refletir, essencialmente, pela experiência com um filme. A emoção é o elemento facilitador da compreensão de conceitos, normas e situações exibidas em obras cinematográficas. Ela sustenta o “conceito-imagem” (CABRERA, 2005, p. 13), a ideia principal de um filme, que pode ser representada por personagens, cenas, diálogos ou o próprio filme. O autor exemplifica que o valentão Quint de *Tubarão* (1975), aquele que é devorado pelo tubarão quase indestrutível, é uma metáfora da relação entre o homem e a natureza. Nesse exercício filosófico, o cinema é um instrumento metafórico, mesmo em filmes realistas, que nos transmite mensagens sobre o mundo. Contudo, a mensagem é disseminada apenas se houver interação logopática entre filme e espectador, isto é, se for estabelecida uma conexão afetiva que comunique ideias independente da qualidade estética da obra.

O conteúdo filosófico-crítico e problematizador de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor, e esse efeito pode ser causado por filmes que, vistos intelectualmente, não são “obras-primas” do cinema. Ao contrário, se não conseguirmos uma relação logopática com uma das consideradas “obras primas” (se não conseguirmos a unidade afetiva, por exemplo, com *Cidadão Kane*, de Orson Welles), dificilmente conseguiremos entender plenamente o que esse filme pretende transmitir, no plano dos conceitos filosóficos desenvolvidos por meio de imagens. Podemos ter boas experiências filosóficas, por outro lado, vendo a série *Cemitério maldito*, filmes japoneses de luta ou filmes pornográficos de classe B, por mais que isto possa escandalizar o professor universitário ou o crítico de cinema “especializado” (CABRERA, 2005, p. 16).

Dessa maneira, torna-se evidente que qualquer obra cinematográfica é uma fonte de pensamento. Logo, o mais interessante na relação entre espectador e cinema é o sentido resultante dela, não o status artístico dos filmes. Por conseguinte, em circunstâncias escolares, a suspeita do olhar automatizado, essa passividade atribuída aos espectadores do cinema enquanto mídia massiva, deve ser revertida por outra discussão: verificar como estudantes interagem com os filmes de seu universo sócio afetivo, como é o dissenso vivido por eles nos espaços informais de educação, quais novas visões de mundo podem surgir dessa interação tão subestimada no meio escolar.

Percepções de um grupo de estudantes do Instituto Federal de Brasília

Os 34 participantes desta pesquisa qualitativa, uma conciliação entre os instrumentos questionários e roda de conversa, têm entre 17 e 19 anos, são estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Brasília. Pertencem a uma geração em que os aparelhos de DVD são dispensáveis, os streamings presentes e os torrents circulam nos lares como amigos clandestinos. Por isso, assistir a filmes é um hábito. Do total de participantes da pesquisa, 10 assistem aos filmes (no cinema ou em casa) uma vez por semana, sete, duas vezes por semana e, cinco, todos os dias. O ano é 2019. As/os estudantes preencheram os questionários sem resistência, e a questão de maior dificuldade indagava qual o filme preferido. Isto representa a geração a qual a fonte para filmes é inesgotável. Precisamente, a abundância é tanta que escolher a obra mais significativa torna-se uma tarefa ingrata. A intenção dessa pergunta refere-se a descoberta dos filmes que abrangem o universo sócio afetivo dos participantes a fim de confrontar as respostas a outros dois sentidos: o filme essencial, aqueles que todos devem assistir, além das obras vistas na escola.

As respostas sobre o filme preferido revelaram a diversidade impulsionada pelos poucos obstáculos ao acesso de obras cinematográficas. Dessa forma, surgiram na pesquisa o besteirol indefensável, *As branqueiras*; o entretenimento garantido pela ação, *Velozes e furiosos*; o clichê comédia romântica, *Marley e eu*; o Anime, *A viagem de Chihiro*; a ficção científica, *Interestelar* e *A origem*; o clássico, *De volta para o futuro* e *Matrix*, o clássico nacional, *Cidade de Deus* e *Auto da Compadecida*; além claro, dos desenhos animados, *Toy story*, *Rango* e *Wall-e*; e dos super-heróis, *Vingadores* e *Pantera negra*.

A novidade ficou por conta do filme recomendável ao outro. As respostas à pergunta “Cite um filme o qual você considera essencial que todos assistam e diga o porquê?” revelaram certa unidade referente a preocupação em transmitir significados. Contudo, é possível dividir as indicações das/os estudantes em duas partes:

1) As condicionadas a contextos sociopolíticos: autocracia, *A onda*; direitos civis nos EUA, *Selma*; imperialismo, *Avatar*; Comunismo, *A fuga das galinhas*; revoltas brasileiras, *Uma história de amor e fúria*; corrupção,

Tropa de elite 2: o inimigo agora é outro; Guerra fria, Alerta lobo; combate ao machismo, Doce vingança; desigualdade social, Era uma vez.

2) As ligadas aos valores morais: motivação, *À procura da felicidade; superação, Extraordinário; amor verdadeiro, Um amor para recordar; respeito a vida, Até o último homem; combate ao bullying, Koe no Katachi; valores cristãos, A paixão de Cristo; honra, Mulan; esperança, O menino que descobriu o vento; trabalho em equipe, Sky High: super escola de heróis e Batutinhas.*

Ainda que o preenchimento dos questionários tenha acontecido em meio a uma conversa descontraída, o cinema na escola como tema da pesquisa influenciou as respostas dessa questão. Isso explica o cuidado na indicação dos filmes. Os participantes não encararam a coleta de dados como uma troca de figurinhas, ao invés disso, incorporaram o propósito escolar de compartilhar conhecimentos com alguém. No entanto, o intuito da pergunta era captar quais figuras cinematográficas estão prontas para serem repassadas e discutidas independente da educação formal. Logo, nesse momento da pesquisa, não foi possível captar uma das dádivas do cinema, o aprendizado espontâneo. Por outro lado, tais respostas conjugadas com a roda de conversa demonstraram que estudantes corroboram com a ideia do cinema de massas como propulsor na formação de visões de mundo desde que exista negociação entre valores. Em uma comparação bastante pertinente, um estudante mencionou que até mesmo na conjuntura hollywoodiana é possível que isso aconteça, pois, basta escolher filmes sobre a mesma temática, mas com perspectivas divergentes. O jovem ativo arrebatou tal raciocínio com duas obras sobre a Segunda Guerra Mundial: *Sniper Americano* que defende a visão dos EUA e, do lado japonês, *Cartas de Iwo Jima*.

Quanto ao cinema no contexto do Ensino Médio Integrado, transparece a lógica mais retrógrada e conhecida pela maioria dos espectadores: o cinema emerge na sala de aula para ilustrar conteúdos relacionados às disciplinas ou problematizar valores morais — a Literatura e a temática *antibullying* destacaram-se nos questionários, já os filmes relacionados ao conteúdo sócio-histórico foram amplamente lembrados na roda de conversa com os títulos *O Germinal* e *A onda*. Sobre as atividades realizadas com o filme, prevalece a explicação de um/a professor/a ou palestrante, a roda de conversa e a mesa redonda. As duas últimas têm a preferência das/os estudantes.

Já o uso questionários e a produção de relatórios, embora também recorrentes, contam com a rejeição. Nota-se que a preferência das/os estudantes por rodas de conversas sobre filmes corrobora com a visão de Rancière (2012) sobre a produção de dissensos. Afinal, os debates afloram e problematizam as perspectivas atuais e futuras na constituição da realidade.

Não por coincidência, a parte mais favorável, animada e produtiva desta pesquisa aconteceu nas rodas de conversa, pois, embora tenha sido difícil enfrentar os burburinhos e cativar a atenção dos vários pensantes ali presentes, foi no debate que a franqueza sobre o cinema na vida interna e externa a escola veio à tona. Nesse sentido, a influência da cultura-mundo transbordava na opinião dos jovens participantes. Assim, antenados e conscientes da incongruência do cinema na representatividade das minorias, algumas/alguns estudantes opinaram sobre o marco do longa *Pantera negra* na sociedade. Segundo eles, antes dessa inovação no universo branco e heterossexual predominante nos filmes sobre quadrinhos, negros apareciam no cinema convencional como escravos, coadjuvantes, seguranças e traficantes. Porém, hoje ocorre mudanças visíveis no *mainstream*, já que a próxima Pequena Sereia será estrelada por uma atriz negra.

Outro aspecto interessante agregado às discussões diz respeito aos filmes, aparentemente inadequados à moral escolar por conter certa marginalidade, tal como nudez, palavrões, mocinhos nada admiráveis, drogas e sexo. Um estudante confessou que o escandaloso anticonsumista *Clube da luta*, por sinal um dos seus favoritos, foi descoberto na escola, mas não na sala de aula. Já outro, contou com entusiasmo que encontrou na biblioteca a comédia brasileira *O homem que desafiou o Diabo* — as aventuras do valentão Ojuara em um sertão cheio de lendas, xingamentos e putas. Quando questionados sobre a possibilidade desse tipo de filme integrar o cotidiano escolar, ambos não rebateram o conteúdo desaforado das obras. Ao invés disso, recomendaram uma espécie de negociação: apresentar os termos, ou seja, aquilo que foge do politicamente correto, e evitar a obrigatoriedade. Essa proposta é coerente, mas na educação formal torna-se transgressora, pois não é possível negociar tendo em vista o histórico escolar de moralizar por meio de filmes; isto é, exibir uma mensagem, em um formato aceitável, em uma lógica confortável que não produza interferências na moral da história. Assim, as instituições de ensino se

mantêm no controle e, nessa relação utilitária, a diversidade é desprezada, o dissenso se perde e o cinema torna-se um recurso pedagógico enquanto a arte entra na fila de espera.

O que discutimos aqui se aplica aos filmes como *O jogo da imitação* (2015) e *A batalha das correntes* (2019). Obras que, de tão didáticas e inofensivas, parecem ter sido feitas para serem exibidas na feira de ciências da oitava série ou nas aulas sobre temas como a Segunda Guerra Mundial e as invenções de Thomas Edison. Independente da qualidade técnica ou artística, os filmes com cara de fábula são os instrumentos das ações moralizadoras que contagiam as/os estudantes contribuindo para um círculo vicioso que estabelece os limites no convívio entre o cinema e a escola. Com relação ao IFB, na vida dos participantes, não é diferente. Quando se indagou sobre o cinema na escola enquanto aprendizado sobre ele, ou aprendizado por meio dele, não houve proposições distintas das fórmulas usuais referentes à complementação de conteúdos, à ilustração dos valores morais e à variação do estilo das aulas.

“Deixar a aula mais divertida!”, alguém vibrou. Foi nesse momento que houve um silêncio sobressalente, o primeiro do debate. O silêncio foi quebrado por uma estudante que arrematou: “Vocês estão falando dos filmes chatos?”. Na verdade, falávamos sobre como a escola pode ser um ambiente propício para a sétima arte. De qualquer forma, a junção do silêncio com esta pergunta nos mostra que as expectativas são baixas. É possível interpretar que o motivo seja o medo dos filmes chatos — as obras destoantes do universo socioafetivo das/os estudantes — e a dificuldade de enxergar o cinema — o entretenimento sagrado, a garantia de diversão das horas vagas — encaixado no ambiente cartesiano escolar. Dessa maneira, ninguém apontou o caminho para conciliar o cinema enquanto arte, com seus ônus e bônus, à educação formal. Porém, algumas pistas surgiram, uma delas é o relato das/os estudantes a respeito da consternação que sentiram quando outra turma foi levada para assistir *O infiltrado na Klan*, enquanto eles não tiveram a oportunidade de experienciar uma sessão por inteiro, ou seja, no cinema. Outro indício vem dos questionários, 20 dos 34 participantes assinalaram que nem todos os filmes precisam de leitura crítica, mesmo que eles tenham demonstrado na roda de conversa o quanto não só apreciam, mas interpretam qualquer mídia. E ainda, houve o momento em que

estudantes se referiram a *Cidade de Deus* como realidade, ou a insistência de outros na afirmação “cinema é só entretenimento”.

Mas vale frisar que a crença na condição passiva do espectador não é algo que eclodiu de maneira absoluta no discurso das/os estudantes. E nesse sentido, eles estavam em consonância com a análise de Vigotski (2010). Para o autor, quando fruímos uma obra de arte (quando assistimos a um filme, por exemplo), estamos também imersos em um processo criativo. Esse processo, certamente, difere da dinâmica do diretor ou do roteirista, mas envolve, ainda assim, a sensibilidade estética, que não é uma exclusividade do artista profissional. Por isso, Vigotski (2010) afirma que “ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador” (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

Talvez seja exatamente esse ímpeto criativo que as/os estudantes percebem quando se deparam com filmes que aguçam sua atenção. Não se trata de mera vinculação ao aspecto de entretenimento, mas também, um processo de envolvimento estético com a obra. Ninguém assiste a um filme sem pensar, sem se entregar, sem sentir. A estética está em todas as etapas do processo de fruição, e pressupor que só algumas pessoas (por meio apenas de obras específicas) poderiam ter experiências estéticas, é defender em alguma medida a noção romântica do artista como gênio e do espectador como alguém que precisa ser dotado de grande capacidade intelectual para extrair o que a arte tem a oferecer. Não. A arte é para todos, justamente porque se conecta com o nosso pensamento emocional.

É importante destacar os sentidos desses sinais. Há uma certa confusão entre o que é cinema, entretenimento, realidade e arte, entre o que é diversão e o que é cultura. Seguindo o pensamento de Vargas Llosa (2012, p. 20), a cultura foi trivializada; com o advento das novas tecnologias, a quantidade substituiu a qualidade e, agora, a alta cultura divide importância com os filmes besteiros norte-americanos. Dessa maneira, as/os estudantes consumidores de cultura não têm apego a referências separatistas. Por ironia, para eles, a educação formal — tradicionalista, erudita e cientificizada — parece apartada desse mundo. Contudo, isso não significa que eles mereçam “orelhas de burro”. Ao contrário, merecem apoio a fim de trazer às instituições formais a diversidade de seus pensamentos.

Tal diversidade é defendida por Rancière (2012, p. 47): essa ampliação e democratização da cultura, em especial das imagens, é, desde o século XIX, uma preocupação daqueles acostumados a ditar o ritmo e o rumo das coisas (as elites), já que os pobres têm, desde então, o mesmo privilégio, ou seja, a capacidade de reinventar a vida. Isso gerou na elite o medo do desconhecido, das imprevisíveis e novas formas de vida. Nessa lógica, se é possível atribuir um papel à escola quanto ao uso do cinema, este é o de eliminar o paternalismo, alimentar a diversidade e aproveitar as funções típicas da arte como um todo, mesmo as caracterizadas como cultura de massa, em prol da conciliação com os espectadores e suas visões de mundo.

Cinema, educação para cultura e produto educacional

Grande parte da tarefa árdua de articular o cinema à escola vem da possibilidade de pedagogizar algo desnecessariamente, ou seja, tornar administrável pela educação formal algo que funciona muito bem sem ela, pois não depende dela para caminhar de encontro às análises críticas. Do contrário, não haveria infinitos sites, blogs, vídeos no Youtube e conversas nas redes sociais sobre a função da Arlequina na vida do Coringa ou a evolução das personagens femininas no *Walt Disney Animation Studios*. É por isso que Almeida (2017) relata que muitas das propostas encontradas sobre o cinema na escola são fiascos os quais não só não ultrapassam a barreira da complementação dos conteúdos, como são ineficazes quanto a transmissão dos sentidos de um filme.

Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico. É essa operação que constitui o que tenho chamado de pedagogização do cinema (ALMEIDA, 2017, p.7).

É necessário acrescentar, conforme nos lembra Almeida (2017, p. 6), que as instituições de ensino acompanharam as elites na distribuição da cultura e na formação de tendências até o século XIX,

contudo, a partir do século seguinte houve a ruína desse monopólio. Dessa maneira, por tradição, por ser inevitável enfrentar uma concorrência desleal, por ser bem sucedida no modelo disciplinar (controle de corpos) e por oferecer o domínio do código da língua materna a escola tende a pedagogizar as manifestações culturais muito influentes, subversivas e externas a ela. É assim com as culturas urbanas — o rap, o grafite — e os meios de comunicação de massa.

Nessa lógica, como quando um organismo expulsa um corpo estranho, o grupo investigado nesta pesquisa demonstrou ser plenamente consciente das tentativas de pedagogização da cultura externa a escola. Isso ficou claro já no primeiro debate em que a autonomia rebelde proposta por Rancière (2012) se apresentou como por clarividência. Porém, no momento em que uma proposta de produto educacional foi apresentada, o discernimento a respeito de algo que não deve ser pedagogizado se tornou duramente concreto.

Se no primeiro encontro, os limites do cinema no IFB esbarraram nos filmes relacionados às disciplinas e a moral escolar, no segundo ficou claro o desinteresse em chafurdar um blog destinado a discutir o cinema no contexto educacional com ênfase no protagonismo das/os estudantes. O blog foi batizado de “Coringa da educação”⁷ em homenagem ao filme do momento e a marginalidade do cinema nas instituições de ensino. Havia um texto de apresentação, outro discutindo a banalização da violência nos filmes e uma enquete sobre os assuntos para os próximos textos. O produto educacional foi reprovado no quesito usabilidade, não houve a navegação espontânea e o deslumbre de se discutir cinema. Este elemento presente no debate anterior foi substituído pela necessidade de aproveitar o momento com internet para se conectar ao mundo externo a escola. A enquete obteve como vencedora o tema “Tecnologia dos filmes”, referente a possibilidade de aprender técnicas cinematográficas. Quanto aos comentários nos demais textos, de tão sem graça e evasivos, foi possível captar a obrigatoriedade ou o mau humor dos autores. Diante disso, o produto foi reformulado, porque não bastou problematizar os filmes do universo social e afetivo do estudante.

Já que alguém problematizando os filmes por eles se mostrou contraproducente, o blog tornou-se uma homenagem ao espectador. Uma coletânea de conteúdos dedicados a destacar os filmes e as ideias

⁷ <https://ensinocoringa.com/>

que surgiram em maior número nos debates e nos formulários desta pesquisa. Assim, há postagens sobre a realidade em *Cidade de Deus*; os conflitos sobre *Tropa de elite*, um dos produtos culturais de grande impacto no Brasil; e a desconstrução do argumento das palestras motivacionais em *À procura da felicidade*. Os textos são baseados nas discussões, mas carregados do estilo do autor, ou seja, são opiniões pessoais destinadas a ampliar o debate sobre a relevância do cinema em nossa cultura, logo, a intenção é jamais reduzir os relatos a uma lição determinista.

Como se trata de um produto para refletir as possibilidades de inserção do cinema na educação profissional e tecnológica, o conteúdo restante — composto por infográficos, política de uso e entrevistas sobre ações realizadas com a sétima arte na escola — é um convite ao abandono das práticas referentes a pedagogização e a exclusão do espectador enquanto ser ativo. É aqui que chegamos à educação para cultura como ela é, sem fetiches quanto a implosão da cultura-mundo e o advento da cultura erudita.

Ora, os jovens possuem pensamento autônomo. Sim, eles consomem a cultura-mundo, mas isso não significa a abolição do pensamento autêntico sobre ela. É como exalta Girish Shambu (2020), são construtores da nova cinefilia, “enxergam o cinema como parte de um projeto mais amplo de ativismo cultural” que afronta a velha cinefilia comandada por homens heterossexuais brancos. As/os estudantes desta pesquisa comprovaram: o jovem não é marionete. O produto educacional fruto desta pesquisa é um alerta para este fardo. No entanto, cabe pensar nas possibilidades de inserção do cinema em outros aspectos da vida, seja lúdico ou profissional. Não à toa, os participantes demonstraram entusiasmo em sair da resenha fílmica e adentrar-se nas técnicas cinematográficas durante o Ensino Médio Integrado.

Quanto a refutar a ideologia dominante, é significativo ter em mente que essa é uma tarefa transversal, pois o discurso imposto, a massificação, não está presente apenas no cinema ou em qualquer imagem publicitária. É como diria Júlio Cabrera (2005, p. 5) a respeito do espírito pagão e transformador da filosofia e da arte: “Não sei até que ponto as pessoas são conscientes de como a filosofia pode massificar e mesmo criar as suas próprias massas e de como a arte, em geral, e o cinema, em particular, podem esclarecer e liberar”. Todavia e especificamente, pedagogizar e instrumentalizar um elemento

rebelde como o cinema significa transformar sua capacidade artística nas sombras da caverna, independentemente da posição ideológica.

Considerações finais

São muitas as discussões, paralelas à educação formal, que ocorrem a respeito da necessidade de transformação do cinema em benefício da sociedade — o embranquecimento da Cleópatra em Hollywood ou o machismo durante as gravações de *Azul é a cor mais quente* (2013) e *O último tango em Paris* (1972) — ou sobre a necessidade de transformação social em benefício do cinema — de quem é a culpa da idolatria popular endereçada ao capitão Nascimento de *Tropa de elite* (2007) e às travessuras corruptas de Jordan Belfort em *O lobo de Wall Street* (2013)? Da sociedade ou dos filmes que a irradia? São dissensos. Confusos porque ocorrem em meio ao vício no entretenimento, às intenções dos cineastas e aos valores morais, e, também, insubordinados porque ocorrem isentos de obrigatoriedade, institucionalização, tempo para findar-se e resultado previsível.

Dessa forma, introduzir um elemento subversivo como o cinema na educação formal da mesma maneira que se ensina Belas Artes ou Trigonometria e, ainda, esperar que os resultados sejam frutíferos é uma atitude, no mínimo, ingênua. Sobre isso, durante um dos debates uma estudante alertou: “Assim não vai dar certo! A escola tem que mudar!” Embora exista concordância com essa exclamação, não é objetivo deste artigo definir quais mudanças são necessárias ao nosso sistema para que rompa com o cartesiano escolar. Contudo, é possível finalizar nossa defesa do espectador e do cinema com alguns fatos percebidos nesta pesquisa: as atividades cinematográficas as quais podem ocorrer por meio de projetos, cineclubes ou disciplinas optativas devem contar com a espontaneidade. O investimento na autonomia, bem como na depuração do gosto vem da transmissão do cinema como um todo, ou seja, da apropriação de sua técnica e da sua lógica enquanto arte, indústria e meio de comunicação de massa. Apesar de existirem tentativas bem sucedidas no que concerne a complementação de conteúdos e a moralização, filmes são experiências estéticas que vão muito além do discurso do/a professor/a ou palestrante, portanto, obrigar, moralizar e pedagogizar

o cinema devido ao medo da alienação é um círculo vicioso útil apenas para cavar um abismo entre o espectador e a educação formal.

Referências

A BATALHA DAS CORRENTES. Direção: Alfonso Gomez-Rejon, EUA, 2019. 1 DVD (105 min.).

ALBUQUERQUE, G. G. “Tenho uma imagem, logo existo”: a arte do espetáculo e a pobreza da experiência no contexto do fetiche da imagem. In: ALBUQUERQUE, G. G.; VELASQUES, M. C. C.; BATISTELLA, R. R. C. (Orgs.). *Cultura, politecnicia e imagem*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 127-145.

ALMEIDA, R. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 3, p. 1-27 abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100107&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 dez. 2019.

AZUL É A COR MAIS QUENTE. Direção: Abdellatif Kechiche, França, 2013. 1 DVD (179 min.).

BLACK PANTHER. Direção: Ryan Coogler, EUA, 2018. 1 DVD (134 min.).

CABRERA, J. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Brasília: Rocco Digital, 2005.

CORINGA. Direção: Todd Phillips, EUA, 2019. 1 DVD (122 min.).

DE LAURETIS, T. Através do Espelho: mulher, cinema e linguagem. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 96-122, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15993/14488>. Acesso em: 14 nov. de 2019.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EU NÃO SOU NEGRO. Direção: Raoul Peck, EUA, Suíça, França, Bélgica, 2017. 1 DVD (96 min.).

FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut, Inglaterra, 1966. 1 DVD (112 min.).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento: fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 57-79.

MUNSTERBERG, Hugo. A atenção. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

O CORINGA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: ensinocoringa.com. Acesso em: 9 maio 2020.

O JOGO DA IMITAÇÃO. Direção: Morten Tyldum, EUA, Reino Unido da Grã-Bretanha, Irlanda do Norte, 2014. 1 DVD (114 min.).

OVINGADOR do futuro. Direção: Paul Verhoeven, EUA, 1990. 1 DVD (113 min.).

O ÚLTIMO tango em Paris. Direção: Bernardo Bertolucci, França, Itália, 1972. 1 DVD (136 min.).

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2012.

RIVERA, J. A. *O que Sócrates diria Wood Allen: cinema e filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2013.

SHAMBU, G. Tradução de “Por uma nova cinefilia” (Girish Shambu). Tradução: Ingá Maria e Rodrigo de Abreu Pinto. Título original: The New Cinephilia. *Revista cinética*, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/nova/traducao-de-por-uma-nova-cinefilia-girish-shambu/>. Acesso em: 4 maio 2020.

TROPA DE ELITE. Direção: José Padilha, Brasil, 2012. 1 DVD (115 min.).

TUBARÃO. Direção: Steven Spielberg, EUA, 1975. 1 DVD (124 min.)

VARGAS LLOSA, M. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

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

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VINGADORES. Direção: Joss Whedon, EUA, 2012. 1 DVD (141 min.).

5 Arte, infâncias e educação estética: possibilidades curriculares para a Educação Infantil

Paula da Silva Moreira¹

Resumo: Para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski a educação desempenha um papel relevante por possibilitar o acesso aos bens culturais da humanidade, bem como o nosso processo de constituição humana, enquanto seres culturais. Neste texto, apresentamos as relevantes contribuições teóricas de Vigotski acerca da arte como atividade educativa na infância, considerando as crianças como pessoas históricas e culturais que não só têm o direito de se apropriar da produção cultural historicamente elaborada pela humanidade, como também, têm o direito de criar, produzir e de se desenvolver integralmente. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e, portanto, consideramos a importância de um currículo voltado para as escolas das infâncias que respeite as especificidades e evidencie a identidade desse momento da vida, tendo em vista a vivência da arte numa perspectiva de educação estética. Nesse sentido, a intencionalidade deste texto foi compartilhar reflexões a partir das contribuições teóricas de Vigotski sobre a arte, a educação estética, a emoção, a criação e a imaginação para as infâncias, em articulação às possibilidades educativas para a Educação Infantil expressas no Currículo em Movimento do Distrito Federal. Em suma, nesta proposta textual buscou-se ampliar a discussão teórica e curricular com ênfase nos temas acima relacionados, tendo como base a seguinte questão: Não seria então, o papel da educação, numa perspectiva estética, promover o encontro entre arte e infâncias?

Palavras-chave: Arte. Infâncias. Teoria Histórico-Cultural. Currículo. Educação Infantil.

¹ **Paula da Silva Moreira** é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2003). Especialista em Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2015). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1998, com experiência nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização e Coordenação Pedagógica. E-mail: paulamoreira.educ@gmail.com

Introdução

Enquanto seres humanos, nascemos biologicamente predispostos à humanização, processo que se dá por meio das relações com outros seres humanos e pela cultura. As relações sociais constituem-se como o princípio do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a arte como uma atividade essencialmente humana, tem papel vital para o desenvolvimento da sociedade. Considerar a arte na perspectiva de Vigotski (1999) é considerá-la como mobilizadora de afetos, equilibradora das emoções e como uma forma de ser e estar no mundo.

Na infância, a arte e a educação desempenham funções relevantes para o desenvolvimento humano, por ser um momento da vida em que se inicia esse processo de humanização. Portanto, vale salientar, esse processo que envolve apropriação cultural² não se dá de maneira passiva pela criança, pois, enquanto ser social, histórico e cultural, ela também é produtora de cultura.

Considerando a arte como expressão cultural e sua importância para o desenvolvimento infantil, esse texto justifica-se por evidenciar as expressivas e significativas contribuições de Vigotski acerca de desenvolvimento, imaginação, criação, emoção, educação estética e arte com ênfase às infâncias e às possibilidades educativas. Tendo em vista as possibilidades educativas na Teoria Histórico-Cultural, o artigo também pretende responder a seguinte questão: Não seria então, o papel da educação numa perspectiva estética, promover o encontro entre arte e infâncias?

Arte na Teoria Histórico-Cultural

A arte é uma atividade cultural que possibilita aos seres humanos a ampliação de conhecimento de mundo. Apropriar-se do que foi elaborado culturalmente ao longo da história da humanidade nos constitui como seres humanos, e de certa forma, nos instrumentaliza para atuar no mundo.

A vivência da arte na educação de crianças numa perspectiva estética proposta por Vigotski em *Psicologia da Arte* (1999), em *Psicologia*

² “Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.” (SMOLKA in VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Pedagógica (2003) e em *Imaginação e criação na infância* (2009), possibilitaria, de acordo com o autor, a consciência das emoções, pois nas palavras dele, “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade do qual incorpora ao ciclo da vida os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Segundo Vigotski (1999), a arte está para a vida como o vinho está para a uva, pois a arte recolhe da vida o seu material, mas produz além desse material. De acordo com o autor, o efeito da arte é complexo e diverso, sendo possível encontrar nela um efeito catártico que não é possível encontrar na vida cotidiana, ou seja, embora a arte retire da vida cotidiana o seu material para a criação, os seus efeitos em termos emocionais e culturais no desenvolvimento dos seres humanos, e por conseguinte, da humanidade, reverberam de maneira muito mais ampla e duradoura do que podemos mensurar. Martinez corrobora com o argumento de Vigotski ao explicitar a função da arte e suas contribuições para a consciência das emoções:

A arte como atividade humana possui uma função distinta. Ela é um equilibrador do homem com o meio, pois é uma técnica dos sentimentos que prolonga as emoções, ou seja, na arte temos a oportunidade de vivenciar coisas que não vivenciamos na vida real. A arte contribui para a consciência das emoções e nenhuma outra atividade consegue fazer algo semelhante. Por isso a arte é necessária (MARTINEZ, 2015, p.21).

É importante salientar que a arte, enquanto atividade humana, mobilizadora de emoções, guia o nosso ser e estar no mundo. Contudo, a essência dessa atividade não consiste em explicar o mundo, mas sim, de outra forma, em vivenciar emoções. Nenhuma explicação é capaz de explicitar a emoção que sentimos ao vivenciar a arte. A singularidade da arte consiste em nos equilibrar no mundo, na vida. E é essa singularidade que diferencia a arte de outras atividades humanas, pois, além de mobilizar a vivência de emoções, possibilita uma organização interna que nos equilibra no mundo. A existência da arte consiste em ser vivenciada e não em ser explicada, racionalizada. “Portanto, a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida do ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

A centralidade da obra de Vigotski está na constituição humana e no seu processo de desenvolvimento. Em sua obra *Psicologia da Arte* (1999), o autor afirma que a arte é uma questão psicológica, ou seja, humana, e que enquanto seres humanos, somos uma unidade afeto-

intelecto. Para Vigotski (1999), a arte não é moral, conhecimento e prazer, é expressão, criação, processo e humanização.

Educação estética, criança e infâncias

Os conceitos relacionados à infância e à criança não é algo único, universal. Foram constituídos ao longo da história da humanidade e relacionam-se com a cultura, com a história de diferentes contextos sociais, e por isso, é possível utilizarmos o termo infâncias com objetivo de considerar, respeitar e valorizar essa diversidade.

Culturas são diversas e é no contexto cultural de cada sociedade que as práticas sociais referentes aos cuidados e educação de crianças são estabelecidas. As crianças manifestam interesse pela atividade artística muito cedo e necessitam da educação para entender e atuar no mundo que acabaram de chegar. Em todas as culturas, e em diversos contextos, a educação é prática social relevante nesse processo.

A criança, enquanto ser social em desenvolvimento, se constitui nas relações que estabelece com o outro. Desde o seu nascimento, a criança convive e está inserida em diversas manifestações culturais ao mesmo tempo em que produz cultura.

Por meio de brincadeiras, traços, formas e cores, a criança expressa o seu desenvolvimento, suas emoções e seus processos de aprendizagem. Na perspectiva vigotskiana, o corpo da criança é um corpo afeto/intelectivo. Essa concepção rompe com dicotomias relacionadas à cognição/emoção, pensamento/sentimento para propor e enfatizar o princípio da unidade como impulsionador do desenvolvimento infantil, pois “tanto sentimento quanto pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

A educação estética vai além do ver ou fazer artístico, pois se refere às sensações, sentimentos, marcas que a arte suscita subjetivamente em cada criança, enquanto sujeito de direitos, protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagens. Tendo em vista as contribuições de Vigotski é possível dizer que a arte nos potencializa no processo de constituição enquanto seres humanos, e por isso, é tão importante vivenciá-la no processo educativo. Quanto mais experiências artísticas significativas, maiores também serão as possibilidades imaginativas e criativas das crianças. O autor ainda ressalta: “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da

riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material que se criam as elaborações da fantasia³” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Dessa forma, percebe-se que a educação estética tem fim em si mesma, sendo que seus objetivos consistem em oportunizar às crianças vivências artísticas significativas que contribuam para a consciência das emoções na infância. Considerando os estudos de Vigotski (2003) é possível afirmar que oportunizar na infância uma educação pautada pela arte, numa dimensão estética, permitiria às crianças ter consciência da singularidade de suas emoções, possibilitando inclusive, os processos de autorregulação com implicações para os mais diversos aspectos do desenvolvimento humano.

As vivências artísticas desenvolvidas no processo educativo, ainda hoje, são utilizadas para atingir objetivos diversos ou para ensinar “conteúdos” considerados mais importantes pelos adultos, ou seja, ficam em segundo plano, e dessa forma, as necessidades e as demandas das crianças, muitas vezes, não são consideradas como deveriam, e a arte tampouco é reconhecida como uma atividade educativa com um fim em si mesma. Outro aspecto ressaltado por Vigotski está diretamente relacionado ao fato de que a pedagogia tradicional reduz a vivência estética ao prazer da obra de arte, do sentimento do agradável.

Portanto, vemos que a pedagogia tradicional se deparou com um beco sem saída com relação aos problemas de educação estética, ao tentar lhe impor fins completamente alheios e impróprios; assim, primeiro perdeu de vista sua própria importância e depois encontrou resultados opostos aos que esperava (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

A tentativa de utilizar a arte no processo educativo, desconsiderando a perspectiva estética, gerou, e ainda gera, equívocos que necessitam ser revistos, para que assim, a arte e as infâncias ocupem, verdadeiramente, o seu lugar de importância na cultura e na educação. Sobretudo tendo em vista que, educar

³ “Vigotski usa sem distinção os termos, imaginação, de raiz latina, e fantasia, de raiz grega. Na história das ideias, encontramos os dois termos como sinônimos ou com significados mais específicos. Dependendo do campo de conhecimento e do referencial teórico em questão, a palavra imaginação pode estar mais ligada à formação de imagens sensoriais e/ou mentais; e fantasia mais relacionada ao devaneio e à ficção.” (SMOLKA in VIGOTSKI, 2009, p. 14).

esteticamente na infância consiste em proporcionar vivências que evidenciem processos de produção cultural e expressão da criança.

Outra contribuição importante que Vigotski traz em seus estudos sobre arte é o conceito de catarse. Nas palavras do autor, “a arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (VIGOTSKI, 2003, p. 235).

Em outras palavras, a catarse ou reação estética promove a superação de emoções contraditórias que a arte suscita em nós, e essa superação por ser complexa psicologicamente, possibilita a consciência de nossas emoções e impulsiona o nosso desenvolvimento. “Aqui está a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Processos de imaginação e criação

Vigotski (2009) denomina de atividade criadora aquela em que o ser humano cria algo novo. O autor ainda esclarece que no comportamento humano há dois tipos de atividade bem diferenciadas. Uma tem como base a repetição, que conserva a experiência anterior, facilitando a reprodução. Outra tem como base a criação, que consiste na combinação e reelaboração de elementos em um novo componente ou situação. A atividade reprodutora está diretamente relacionada com a memória, já a atividade criadora se relaciona com a capacidade combinatória que o nosso cérebro faz a partir das experiências vividas.

Com base nas considerações de Vigotski sobre as atividades de reprodução e criação, Martinez (2015) faz uma reflexão:

Nessa breve introdução, percebemos que ambas as atividades são importantes para o desenvolvimento humano. Uma proporciona adaptação e outra ruptura. Adaptação e ruptura em relação ao meio histórico-cultural que circunda o homem. Ambas as atividades têm sua importância para humanidade, no entanto a atividade reprodutora tem conquistado um espaço considerável no ambiente escolar (MARTINEZ, 2015, p. 15-16).

Nossa constituição humana em sua base biológica traz elementos tanto da reprodução, quanto da criação, e ambas são importantes para o desenvolvimento, mas há no processo educativo uma ênfase maior na atividade reprodutiva em detrimento da criadora.

Nesse sentido, não é improvável encontrar instituições educativas que despotencializem os processos de imaginação e criação infantis, inclusive nas propostas voltadas ao campo da arte, com ênfase à atividade reprodutora. Nesses casos, essa despotencialização não traz implicações apenas para os aspectos culturais e artísticos da sociedade. Vigotski (2009, p.14) diz que “na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”.

Pensar em arte na infância na perspectiva de educação estética em que a criação e a imaginação tenham o seu devido valor, e ao mesmo tempo lidar com todas as pressões internas e externas no processo educativo, é um desafio contemporâneo. Pederiva (2017), faz considerações pertinentes nessa perspectiva e aponta possibilidades:

A arte como educação estética, como ferramenta das emoções, como técnica social do sentimento, pelas lentes vigotskianas, é a atividade humana e educativa que pode nos auxiliar nessa transformação. Mas não uma arte reprodutora e, sim, uma arte que crie condições de possibilidade para, em meio às relações entre pessoas, às trocas de experiências individuais, alheias e históricas, de fornecer os materiais necessários para a imaginação e criação (PEDERIVA, 2017, p. 9).

No livro *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) argumenta que fazer novas combinações a partir do velho é a base da criação, sendo possível identificar esses processos desde a primeira infância, melhor expressos pelas crianças em suas brincadeiras. O autor ressalta, também, que a imaginação criadora depende de experiências anteriores, portanto, nesse aspecto, a imaginação da criança se difere da imaginação do adulto, salientando que ainda é comum o argumento de a imaginação da criança ser mais rica do que a do adulto. Esse argumento é considerado por Vigotski um equívoco, pois na realidade, mesmo a criança tendo uma quantidade menor de experiências e seus interesses serem mais simples e elementares em comparação aos do adulto, ela confia muito mais na sua imaginação.

As especificidades de um currículo para Educação Infantil e as possibilidades de educação estética

Currículo é um conjunto de práticas e saberes organizados de forma que garanta o desenvolvimento integral de seres humanos no processo

educativo. É um caminho, uma rota que norteia possibilidades educativas. Essas práticas e esses saberes são permeadas por concepções historicamente constituídas pela cultura. As concepções de determinada sociedade referentes à cultura, educação, criança, infância permeiam o processo de elaboração de um currículo.

Elaborar em currículo para as infâncias em suas possibilidades educativas envolve pensar na Educação Infantil considerando que:

A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar as brincadeiras e interações e o cuidar e educar, no tempo singular da primeira infância (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 52).

No Distrito Federal, o currículo foi um documento elaborado em 2014 de maneira coletiva e colaborativa, sendo nomeado de Currículo em Movimento. Em 2018, o documento foi revisitado com objetivo de fazer atualizações propostas pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), considerando também, demandas apresentadas pela sociedade em constante mudanças e transformações. Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação-SEEDF estão ancorados na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, que consideram o ato educativo como um processo que se dá por meio das relações sociais e da apropriação do patrimônio cultural historicamente elaborado pela humanidade.

Tendo em vista a base teórica, os documentos legais e norteadores, o Currículo em Movimento tem como objetivo orientar e subsidiar as práticas educativas das instituições de Educação Infantil do Distrito Federal. No entanto, cada instituição educativa de Educação Infantil, a partir do currículo e de outros documentos, tem autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica com o intuito de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês e às crianças de 0 aos 6 anos de idade, numa perspectiva de desenvolvimento integral.

As propostas pedagógicas das instituições educativas que ofertam Educação Infantil devem se pautar nos princípios éticos, estéticos e políticos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010) e nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se propostos pela BNCC (2017). Dos seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento emergem os cinco campos de experiências no novo arranjo curricular do Currículo em Movimento da SEEDF (2018): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa nova proposta curricular visa considerar os interesses, saberes e experiências infantis, bem como a conexão dinâmica entre diferentes e múltiplas linguagens, para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

O Currículo em Movimento está voltado aos direitos de aprendizagem das crianças como uma expressão de direitos humanos. Os campos de experiências estão ancorados nesses direitos e em cada um dos cinco campos de experiência constam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa organização curricular parte do princípio de que todas as crianças têm direito à aprendizagem e rompe com uma visão escolarizante na primeira infância, mantendo o foco no desenvolvimento das crianças e no respeito aos direitos, saberes e expressões infantis.

Ao analisar o Currículo em Movimento da SEEDF é possível perceber que a organização curricular em campos de experiências respeita as especificidades das infâncias e valoriza as diversas manifestações e expressões das crianças. Percebe-se, também, que há em todos os campos de experiências vários objetivos de aprendizagem que contemplam uma diversidade de possibilidades educativas numa perspectiva de educação estética, em consonância com a abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Vale pontuar que, nos campos de experiência: Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação, estão expressos de maneira mais evidentes as possibilidades educativas naquela perspectiva.

O ponto de vista que norteia este currículo aposta justamente nas imensas possibilidades e potencialidades das crianças e de suas infâncias. É necessário conhecê-las em seus afazeres, linguagens, invenções, imaginações, brincadeiras e cuidados (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 24).

Nesse trecho do Currículo em Movimento é destacado o protagonismo infantil como um exercício de cidadania:

A constituição da sociedade deve ser permeada pelo pleno respeito às crianças em constante processo de valorização infantil, com a garantia de diferentes

formas de sua participação, tanto no planejamento como na realização e avaliação das atividades que elas participam no contexto da instituição que oferta Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

A instituição educativa na primeira infância deve ter como intencionalidade o desenvolvimento integral das crianças, e é um dos espaços sociais que pode garantir às crianças os seus direitos de participação ativa ao compartilhar seus saberes e ao ter acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade.

Segundo Vigotski, a/o docente é quem organiza o espaço social educativo (2003), e o Currículo em Movimento também parte dessa premissa. O documento expressa que os profissionais na escola das infâncias devem pensar os materiais, ambientes e as rotinas para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio de vivências significativas.

A instituição que oferta Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidade de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar cultura, de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

O arranjo curricular organizado em campos de experiências conforme está proposto pelo Currículo em Movimento, considera e respeita as especificidades das infâncias e favorece a vivência das emoções por meio de vivências artísticas.

Teoricamente essa proposta curricular supera paradigmas educacionais, mas sua materialização somente se torna possível no processo relacional entre adultos/adultas e crianças na escola das infâncias. Lopes (2018) considera que a produção de novos saberes e conhecimentos na Teoria Histórico-Cultural é possível quando “as atividades são organizadas para que se possa criar outras criações, ressignificar sentidos, inventar, imaginar e com isso transformar o que todos já sabem e conhecem. Transformar e ser transformado. Metamorfoses...” (LOPES, 2018, p. 92-93). As considerações deste autor são relevantes, dialogam com a proposta de educação estética teorizadas por Vigotski, e com as orientações norteadoras do Currículo em Movimento.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber que os estudos de Vigotski contribuem de maneira muito singular e significativa sobre a relevância da arte enquanto atividade educativa para as infâncias.

Cada criança tem em si um universo de potencialidades e as vivências artísticas podem desenvolver suas potencialidades, além de oportunizar seu desenvolvimento emocional no processo de apropriação e criação cultural. Nessa perspectiva, configura-se a importância de um olhar e de uma escuta sensível às crianças para contemplar suas demandas e necessidades infantis proporcionando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.

A arte na educação, em uma perspectiva estética seria um caminho possível ao desenvolvimento subjetivo de cada criança em sua singularidade, enquanto sujeito de direitos e protagonista de sua infância, aprendizagens e desenvolvimento. Ao partirmos do princípio que as crianças são seres de possibilidades e as infâncias um tempo privilegiado de brincadeiras, descobertas e experimentações, teremos um terreno propício para potencializar o desenvolvimento da imaginação e da criação por meio da educação estética. Um espaço educativo voltado para as crianças e que desenvolve uma prática baseada nos princípios éticos, políticos e estéticos expressos na DCNEI (2010), tem um compromisso com as infâncias ao proporcionar às crianças vivências de processos.

A educação estética constitui-se como um pilar de qualidade na Educação Infantil, pois em sua estrutura há a conexão entre afeto e intelecto na concepção da inteireza, e a valorização dos processos que constituem adultos/os e crianças com um olhar sensível para a arte, não do produto. Estética é um fluxo de criação e de humanização. A vida é um meio de criação e nesse sentido, uma educação pautada por questões estéticas evidencia a vida, ao dar visibilidade aos processos das crianças.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a educação estética possibilitaria à arte o seu devido lugar na educação, pois enquanto patrimônio cultural da humanidade se constitui como uma janela aberta para uma nova educação, de fato, inovadora e emancipadora.

Todavia, para avançarmos em práticas educativas na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é necessária uma escola das infâncias que invista e incentive docentes para assumirem uma postura

diferenciada numa perspectiva investigativa, para assim, confrontarem as práticas excessivamente padronizantes que desconsideram o pensar, o sentir e o agir das crianças. Esses modelos marginalizam a questão artística e cultural no processo educativo como algo secundário ao desenvolvimento simbólico-emocional das crianças, negligenciando assim, às crianças, o direito de ter uma educação na perspectiva da integralidade.

O Currículo em Movimento dialoga com os estudos da arte na referida teoria e revela em sua proposta que o âmago da intencionalidade educativa deve estar no desenvolvimento das crianças em diversos âmbitos, por meio de vivências significativas.

A existência de leis e os documentos norteadores, como o Currículo em Movimento, são coerentes com as especificidades das infâncias, sinalizam avanços educacionais e apresentam possibilidades educativas na perspectiva da educação estética. Mas, isto não significa que as pessoas das instituições educativas materializem tais propostas e as vivenciem conforme está descrito ou regulamentado. Para efetivar a educação estética no contexto educativo, em conformidade com a Teoria Histórico-Cultural, é necessária a constituição de um novo caminho, de um novo processo que articule o lugar do possível e o lugar do sensível, que equalize pensamento e sentimento sem perder de vista a qualidade humana, considerando nesse percurso, os processos individuais e coletivos tanto de adultos/os, quanto de crianças.

A proposta de educação estética na teoria de Vigotski encontra-se, justamente, na pedagogia do encontro, em que adultos/os e crianças estão juntas/os no processo educativo e, portanto, abertas/os ao inusitado, para a surpresa e para o novo que a vivência artística pode proporcionar. E esta abertura ao novo requer um movimento que se distancie da atividade reprodutora na qual estamos habituadas/os, e se aproxime da atividade criadora numa perspectiva de equilíbrio entre ambas. Esse movimento, por si só, é complexo por romper com paradigmas no âmbito educacional historicamente cristalizados. No entanto, por meio dessa ruptura revela-se a abertura de um novo caminho que pode materializar, enfim, o encontro entre arte, infâncias e educação.

Portanto, com a abordagem das questões teóricas e curriculares apontadas nessa reflexão, é possível responder sim! Com o apoio da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o papel da educação, numa

perspectiva estética pode, e deve, promover o encontro entre arte e educação, impulsionando o desenvolvimento de nossa humanidade e subjetividades. Reunir arte e infâncias é um encontro potente, fundante da unidade integradora entre realidade-possibilidade-sensibilidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2017.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2018.

LOPES, J. J. M. *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINEZ, A. P. A. A Criança, a Escola e a Educação Estética. In: PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. A. (Orgs.). *A escola e a educação estética*. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 15-23.

PEDERIVA, P. L. M. Apresentação. In: PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. M. R.; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). *O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba: CRV, 2017. p. 9-11.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

6 Educação estética na escola da infância: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de constituição humana

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda¹

Resumo: Neste artigo, discorremos sobre a Educação Infantil no Brasil e sua constituição como direito das crianças, que se organiza desde a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017, em campos de experiências. Isso significa que na base da educação coletiva em espaços não domésticos encontram-se os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ancorados nos princípios éticos, estéticos e políticos, assegurando a não fragmentação da cultura humana em disciplinas ou áreas do conhecimento. As crianças têm direito a se apropriar do patrimônio cultural da humanidade, articulando os saberes do seu cotidiano com aqueles acumulados e sistematizados no curso da história, com fins não preparatórios para a alfabetização, mas a sua constituição como seres humanos. Esta nossa discussão se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, que empreende uma busca profícua pelo entendimento da humanidade e sua constituição partindo da arte, posto que Vigotski iniciou sua trajetória de pesquisa no campo da crítica literária, da qual jamais se apartou. Com efeito, figura entre as qualidades que diferenciam os humanos dos outros animais, sem dúvida, a experiência estética. No papel de professoras/es da primeira infância, ajudemos as crianças a verem o mundo para além da obviedade e literalidade das vivências e acontecimentos; a escutá-lo, senti-lo e transformá-lo por meio dos recursos da arte.

Palavras-chave: Campos de Experiências. Crianças. Educação estética. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

¹ **Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda** é mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da UnB. Professora da SEEDF. Pesquisadora do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq/UnB) e do Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Compõe o comitê gestor do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal – FEIDF e integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. E-mail: auristelamaria@gmail.com

Iniciando a conversa

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, há três possibilidades de existência sobre este planeta: a mineral, a animal e a social. A grande questão de pesquisa de Lev Semionovitch Vigotski, fundador da referida teoria, era identificar o que nos faz passar da existência animal (porque somos animais) à existência social. O desenvolvimento humano segue, pois, duas linhas: a natural (biológica) e a cultural, e no cerne do desenvolvimento cultural, encontra-se a educação.

Portanto, para essa teoria, a educação desempenha um papel imprescindível na constituição dos seres que nascem com o potencial para a humanidade, mas que se tornam humanos a partir da apropriação do patrimônio cultural produzido no curso da história. Isto se dá por meio de instrumentos e signos, na relação de colaboração com outros seres humanos, por meio de experiências diversificadas.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, a respeito de suas especificidades e identidade, tem-se discutido bastante. Embora ainda haja práticas de repetição do modelo de escolarização do Ensino Fundamental (exigência de que as crianças permaneçam sentadas, caladas e realizando atividades de mesa: registro gráfico de letras e números), no centro da discussão da implementação da Base Nacional Comum Curricular para essa etapa está o protagonismo infantil e a organização do currículo em campos de experiências.

Isso significa que o currículo para essa etapa de educação não se submete a grades de horários nem se prende a conteúdos ou áreas do conhecimento. Mas, buscando garantir os direitos das crianças (brincar, conviver, conhecer-se, participar, explorar e expressar-se), visa promover experiências cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança e a apropriação da cultura humana, com fins não a uma intelectualização vazia, mas a sua constituição como ser humano.

A escola da infância

A educação da primeira infância em instituições coletivas não domésticas no Brasil passou por diversos momentos, tendo objetivos igualmente diferentes. A lei federal nº 4.024/61 intitulava essa etapa como Ensino Pré-Primário, para oferta em escolas maternais e jardins de infância. A lei nº 5.692/71 não utilizava mais o termo “pré-primário”,

uma vez que organizou o Ensino em 1º e 2º Graus, mas manteve a sugestão (uma vez que a obrigatoriedade se estendia dos 7 aos 14 anos), de oferta de matrículas para menores de 7 anos em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

O termo jardim de infância é a tradução de *Kindergarten*, o sistema educacional criado por Fröbel na Alemanha. Destinava-se ao atendimento de crianças de 3 a 7 anos de idade, entendidas como plantinhas que precisavam ser tratadas amorosamente pelas jardineiras (professoras), e por meio de dons (jogos ou brinquedos) receber formação religiosa, cuidados com o corpo, observação da natureza, passeios, exercícios de desenho, canto, poesia.

De acordo com Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (2015), o primeiro jardim de infância no Brasil instalou-se no Rio de Janeiro em 1875, destinado ao desenvolvimento intelectual dos filhos das camadas mais abastadas e promovido pela iniciativa privada. Mesmo o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, embora pertencente à rede pública, “atendia aos filhos da burguesia paulistana” (KUHLMANN JR., 2015, p. 82). Ainda nos finais do século XIX já recebia críticas por seu caráter elitista e segregador.

A escola maternal foi criada na França em 1848 como alternativa para as desgastadas salas de asilo, configuradas como guarda ou depósito de crianças pobres. No entanto, apenas em 1879 voltou-se a discutir a substituição de nomes e práticas, e em 1881, definitivamente, foi adotado o termo Escola Maternal, em busca de um caráter educativo inspirado nos ideais de Fröbel.

Curiosamente, em 1908, a primeira escola maternal de São Paulo foi fundada por Anália Franco com a justificativa de que o modelo fröbeliano não atendia às necessidades das crianças brasileiras. Indicava como finalidades da escola maternal a educação moral (e não religiosa conforme o modelo de Fröbel) e a intelectual, a fim de preparar a criança para ingressar na escola primária (KISHIMOTO, 1986).

O modelo da creche surgiu e se difundiu na Europa juntamente com a revolução industrial que permitiu a entrada das mulheres no mercado de trabalho, em fins do século XVIII e início do XIX. Diferenciava-se dos asilos de infância ou casas de proteção aos órfãos de então pelo caráter social de amparar bebês e crianças bem pequenas durante a jornada de trabalho de seus responsáveis.

No Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (2015), a primeira creche foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, para filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Mas ainda em 1879 já fora publicado um artigo dividido em seis partes intitulado “A creche” (asilo para a primeira infância), em que se apresentava a preocupação com os bebês nascidos após a lei do ventre livre. Portanto, por aqui as creches surgiram no início do século XX, com o objetivo assistencialista de acolher filhos de indigentes e órfãos, em caráter de internato e não apenas de atendimento diurno, como acontecia na Europa. Espalharam-se em condições precárias, marcadamente como depósitos de bebês e crianças pequenas.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015), enquanto na Europa as salas de asilo (primeiro nome das escolas maternas) antecederam as creches, aqui no Brasil, foram fundadas por entidades que previam a posterior instalação de jardins de infância. Isso se dava numa perspectiva não de direito das crianças e de suas famílias, mas como filantropia dos empregadores.

E de onde vem a pré-escola? Segundo Kishimoto (1986), este termo é justificado no Parecer do Conselho Federal de Educação de nº 792/1980, onde se declara que a expressão “Pré-Escolar” foi discutida e institucionalizada pela Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) e pelo Ministério de Educação e Cultura (como era nomeado à época o MEC), que o incorporou nos documentos oficiais.

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), inaugurou-se a ideia de Educação Infantil como direito das crianças, e não mais apenas direito das famílias, especialmente das mulheres. Após oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresentou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assegurando a indissociabilidade entre cuidado e educação.

A LDB, Lei nº 9.394/96 organizou a Educação Infantil em dois períodos: Creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e Pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Termos que precisam ser problematizados uma vez que os nomes são carregados de sentidos. A creche ainda traz a conotação de cuidado e a pré-escola de preparação para a escola. A pré-escola, marcada pelas concepções do jardim de infância de Fröbel, destinava-se aos filhos de camadas mais abastadas economicamente e, portanto, poderiam permanecer no

seio da família até os 3 anos de idade, quando então chegava a maturação para aprender. E na pré-escola seriam preparados para a alfabetização. Segundo Mello (2015), essa concepção teve como fundamento a ideia de que bebês e crianças bem pequenas não aprendiam, e que era necessário esperar a passagem do tempo trazer-lhes naturalmente a maturação necessária para começar a aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresentou uma proposta interessante de organização da Educação Infantil – embora não tenha mudado o que está na legislação, abolindo os termos creche e pré-escola. Mas é um bom começo – pensando nos períodos do desenvolvimento: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de um 1 e 7 meses a 3 anos); crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Porém, como não se muda uma cultura por decreto, ainda em nossos dias há concepções as mais diversas acerca da educação e cuidados da primeira infância. É preciso afirmar que não se educa apenas o intelecto e não se cuida apenas do corpo. Sobretudo em se tratando da Teoria Histórico-Cultural, defendemos a unidade afeto-intelecto e o entendimento do ser humano como um ser integral, não divisível, isto é, ao desenvolver um aspecto, desenvolve-se o ser humano por completo e não fragmentado.

Quanto ao local onde se dá esse processo de educação e cuidado da primeira infância, há necessidade de uma estrutura para receber as crianças dessa faixa etária. Assim, arquitetura, mobília e materiais devem ser pensados e planejados para atender as necessidades e interesses das crianças. E os profissionais não são – ou não deveriam ser – quaisquer adultos, mas sim profissionais com formação específica, com conhecimentos em desenvolvimento infantil entendido de forma integral (biológico e cultural), e não apenas referente ao crescimento (biológico).

No Brasil, temos pensado bastante sobre o nome adequado para esse lugar. Tem-se discutido que o termo escola não convém, porque a função da Educação Infantil difere da função da escola do Ensino Fundamental. Não se ocupa de alfabetizar sistematicamente e propor atividades separadas em disciplinas com conteúdos rigidamente organizados, o que não significa deixar as crianças abandonadas à própria sorte.

Alguns pesquisadores da Educação Infantil, com base na Teoria Histórico-Cultural (compartilhamos desta ideia), optam por empregar o

termo escola da infância. Ou seja, é um espaço de apropriação da cultura humana, mas com características peculiares. Mello (2015, p. 3) alerta que “é comum confundir educação infantil com educação escolar, criança com aluno, sala de atividades com sala de aula”, isso acontece se não entendemos as especificidades desse momento do desenvolvimento infantil e sua educação em instituições coletivas não domésticas.

Pensar sobre a Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural convida-nos a apresentar os conceitos de criança e de educação dessa criança, que não é entendida como um ser pronto nem como um ser de falta, mas como alguém que nasce com as possibilidades de desenvolvimento em aberto. Para se tornar humana, a criança necessita de seres humanos que dela se ocupem a fim de lhe apresentar a cultura, o mundo onde vive e, assim, tornar-se humana. Essa apresentação não se faz com vistas ao porvir, mas já entendendo suas especificidades e necessidades atuais, do seu período de desenvolvimento. A educação é com vistas ao agora e não como preparação para o amanhã, a alfabetização, o ENEM, o mercado de trabalho.

A Teoria Histórico-Cultural percebe a criança como ser que aprende e se desenvolve desde o nascimento, a partir de sua própria atividade, por meio das relações com outros seres humanos e com os objetos da cultura. De acordo com Vigotski (2018, p. 90), “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

É, portanto, fundamental o papel da educação, porém não compete à instituição de Educação Infantil antecipar experiências, como a da alfabetização, mas ampliar as necessidades de conhecimento, apropriação dos bens culturais e possibilitar experiências diversificadas, nas diferentes linguagens: artísticas, científicas, filosóficas, tecnológicas.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), indicam a impossibilidade de separação entre as ações de educar e cuidar. Portanto, o papel do/a professor/a nessa que se constitui como primeira etapa da Educação Básica, não pode se reduzir aos cuidados com alimentação, sono, higiene e preservação da segurança e bem-estar físico. Esses cuidados não são suficientes para que a criança se desenvolva como ser humano, capaz de sentir, pensar e agir conscientemente. Ideia que

encontra amparo em Mello (2015), para quem as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de atividades de ação, pensamento, resolução de problemas, planejamento, escolhas, avaliação, organização e expressão em diversas linguagens.

De fato, Leontiev (1978) afirma que o fato de nascer na espécie humana não assegura que o ser se tornará humano. Considerando os dois planos do desenvolvimento – o natural e o cultural – as características tipicamente humanas são produzidas na cultura, não dadas biologicamente. Assim, o processo de humanização se dá a partir da articulação de três elementos fundantes: a cultura, o parceiro e o sujeito que aprende.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o processo educacional funciona como um sistema dinâmico orientado para a satisfação de necessidades coletivas. Trata-se de um processo colaborativo, em que a criança e o/a professor/a têm papéis de cooperação. A criança na escola da infância não desempenha um papel passivo, de mero receptor de saberes, mas também não é um sujeito autônomo que elabora seu próprio saber. Assim como o/a professor/a não é um agente tecnológico ou burocrático. Ambos trabalham juntos, “embora sem fazer as mesmas coisas, empenham-se em conjunto, intelectual e emocionalmente, para a produção do que chamamos um trabalho comum” (RADFORD, 2017, p. 252).

Esse processo na escola da infância, a partir da BNCC, deve se organizar em campos de experiências, ou seja, práticas que consideram os desejos, necessidades e formas próprias das crianças, a fim de apresentar um contexto de aprendizagens significativas, dentre elas, a educação estética. Vigotski (2001) considera a arte equilibradora das emoções, assim, sua apropriação, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é fundamental na constituição da pessoa humana. É nessa perspectiva que abordamos a educação estética na escola da infância.

Educação estética na escola da infância

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), o currículo na escola da infância é:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que integram do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Esse pensamento foi reafirmado e atualizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Portanto, esta primeira etapa da Educação Básica não se presta a preparar os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas para o Ensino Fundamental, mas articular seus saberes do cotidiano aos conhecimentos produzidos e sistematizados no curso da história da humanidade, respeitando as características do período do desenvolvimento. Isto significa atuar com práticas educacionais que integrem o brincar e o interagir, o cuidar e o educar.

Ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) apresentam como basilares para as propostas pedagógicas da Educação Infantil os princípios éticos, estéticos e políticos. Éticos, com vistas a promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade para com os outros seres humanos (crianças e adultos), meio ambiente, culturas diversas. Os políticos, no sentido do exercício do pensamento crítico, da cidadania (exercício desde bebês e não como preparação para o futuro) e respeito à convivência democrática. E estéticos a fim de educar as emoções, desenvolver a sensibilidade, o exercício de criação e da liberdade de expressão nas diversas manifestações culturais e artísticas.

Estes princípios engendram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) na escola da infância: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, expressar-se e participar.

Verifica-se, pois, a preocupação com a formação integral dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, considerando seu período de desenvolvimento, assegurando-lhes o direito de viver suas infâncias, descobrir o mundo e apropriar-se do patrimônio da humanidade. De acordo com Pino (2005, p. 53), “a humanização da espécie confunde-se com o processo de produção da cultura, enquanto que a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura”.

A apropriação da cultura humana na escola da infância se faz, de acordo com a BNCC, por meio dos campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Fazendo uma busca dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a partir desses campos, fica evidente que o currículo na escola da infância não se organiza em conteúdos, disciplinas ou áreas do conhecimento. Isso deve ser possibilitado às crianças a partir dos campos de experiências, e eles são prechos de possibilidades de vivências estéticas.

Como exemplos citamos: “Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras” (O eu, o outro e o nós); “Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música” (Corpo, gestos e movimentos); “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (Traços, sons, cores e formas); “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (Escuta, fala, pensamento e imaginação); “Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)” (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

Explicitamos que esses exemplos pinçados não garantem a proposta de experiências de educação estética, porque essa não se resume ao emprego desta ou daquela ação, pressupõe, antes, a relação entre as pessoas. Portanto, não se trata de propor o fazer (pintar, desenhar, dançar) dissociado da relação, do foco na criação, na educação das emoções.

Para Mukhina (1996), as atividades plásticas se iniciam na primeira infância. A criança desenha, modela, constrói, recorta e essas atividades exercem um papel no desenvolvimento infantil. Dessa forma, a professora ou o professor que trabalha na escola da infância precisa ter diante de si a intencionalidade, planejar e propor atividades que promovam desenvolvimento.

Ainda de acordo com Mukhina (1996), o desenho, a modelagem e a construção são atividades plásticas fundamentais na escola da infância. No desenho a criança comunica não apenas a impressão que o objeto lhe causa, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. Daí algumas questões se apresentam: o que a criança pode dizer sobre o que sabe e sente a respeito de um objeto que já vem desenhado para que

ela apenas faça seu colorido, cuidando para sua “pintura” não sair do limite da linha? Qual a finalidade da modelagem (com massa, argila, papel, gesso) desligada da educação estética? Os brinquedos de construção podem ser utilizados na educação estética?

Uma questão mais: a criança que sempre ouve – e canta e dança – as mesmas canções, brinca de representar os mesmos papéis sociais, assiste aos mesmos vídeos, que elementos terá para pensar, apropriar-se e recriar as relações sociais, as emoções – suas e dos outros – e o conhecimento do mundo em que vive?

Para a Teoria Histórico-Cultural, a arte desempenha um papel de apropriação da cultura, mas não é uma mera descrição da realidade, antes, “capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISHER, 1981, p. 19). Daí a necessidade do/a professor/a propor atividades diversas no sentido de possibilitar que as crianças conheçam, vivenciem e se apropriem do mundo onde vivem.

Importante destacar que não se trata de propor o ensino estrito de artes na Educação Infantil, com horas específicas para tal dentro de um cronograma, mas de proporcionar vivências artísticas e experiências estéticas no cotidiano das crianças; de apresentar-lhes o patrimônio artístico, tecnológico, científico em conexão com as artes e mantendo a unidade afeto-intelecto.

Para Vigotski (2003, p. 225), “quase nunca se fala da educação estética como um fim em si mesmo, mas apenas como um meio para obter resultados pedagógicos, alheios à estética”. E ainda esse autor (2001) defende a arte como equilibradora das emoções. Assim, ao pensar em vivências com o desenho, a música, a dança, o teatro, a pintura, o cinema e as demais formas de expressão artística na escola da infância, convém pensar no seu papel na educação das emoções.

De acordo com Vigotski (2001, 2003), professoras/es tendem a colocar a estética a serviço do conhecimento, do sentimento ou da moral. Ou seja, organizam atividades com o objetivo de que as crianças aprendam a história da arte ou sobre formas, materiais e conteúdos das obras e que isso é importante, mas não apenas esses conhecimentos; ou propõem experiências prazerosas para que as crianças se entretendam, enquanto por meio da vivência estética as crianças podem experimentar reações e sensações diversas. Diante da mesma obra, algumas crianças se encantam, outras se aborrecem,

outras se assustam; e, sobretudo a partir das fábulas, as/os professoras/es se preocupam em ensinar moral, valores e lições de vida, mas a arte está para além desses objetivos.

Fisher (1981) afirma que através da arte nos damos conta de que nossa existência não nos basta e por isso desejamos as experiências de outros humanos que viveram em tempos e lugares que não os nossos. Temos ecoado que, para a Teoria Histórico-Cultural, tornar-se humano é apropriar-se do patrimônio da humanidade. Assim, “o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo da realidade” (FISHER, 1981, p. 13). As crianças, desde a mais tenra idade, têm direito a essa apropriação.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o receptor (aquele que comumente é entendido como o fruidor) não é passivo, mas ao entrar em contato com a criação do autor a reelabora, recria essa obra, pois, embora a arte seja social, as vivências são singulares. Nas palavras de Vigotski (2003, p. 232), “o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente”. Para dialogar com a criação, precisamos de um espírito criador.

Vigotski (2001, 2003) discorre ainda sobre a catarse provocada pela experiência estética, que é equilibradora das emoções. A arte não é apenas representação dos sentimentos, mas impulso para superá-los. A emoção é sempre real, embora a situação seja fictícia. Por exemplo, ao lermos um livro assustador ou assistirmos a um filme tenso, o medo e a tensão que vivenciamos são reais, embora a situação esteja no plano das artes. Essa vivência nos ajuda a equilibrar as nossas emoções.

Quanto ao ato criador, Vigotski (2003, p. 237) defende que “a criança não escreve versos nem desenha porque está incubando um futuro criador, mas porque agora isso lhe é necessário e também porque, em cada um de nós, estão implícitas certas possibilidades criativas”.

Acerca do processo criador, é comum pensarmos que as crianças são mais criativas do que os adultos, mas para Vigotski (2009) a imaginação e a criação são alimentadas pelas experiências, e porque os adultos têm mais vivências, são mais habilitados para criar. Ocorre que as crianças confiam mais e, por isso, se lançam na atividade de criar.

Daí também a importância crucial de as/os professoras/es possibilitarem vivências diversificadas às crianças a fim de que tenham maior repertório de experiências. Dessa forma terão condições de fazer

combinações diferentes entre as informações recebidas e vividas, compondo suas criações e se constituindo como seres humanos.

Concluindo esta conversa

Concluindo nossa conversa, fica o convite para nós, professoras e professores na escola da infância, pensarmos na arte não como disciplina, mas como forma de vida. E assim, não separarmos momentos específicos de aula de artes, mas possibilitarmos vivências nos diversos campos de experiências entendendo-os como propiciadores da educação estética, potencializando a unidade afeto-intelecto.

Pensem que toda a proposta pedagógica e vivencial na escola da infância deve estar a serviço, para além da produção de saberes, da nossa – e das crianças – constituição como seres humanos, no sentido de que esta se dá pela apropriação da cultura humana.

Vivamos, por assim dizer, artisticamente; que haja poesia, literatura, música, dança, teatro, fotografia, cinema, escultura no cotidiano da escola da infância. E que as crianças compreendam-se e constituam-se como receptoras e criadoras das diversas formas de arte, aprendendo a regular sua conduta e emoções, a escrever e a ler a realidade com traços estéticos.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996.

FISHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da primeira infância. *Revista Cadernos de Educação*, n. 50, p. 1-12, 2015.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RADFORD, L. A teoria da objetivação e seu lugar na pesquisa sociocultural em educação Matemática. In: MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. (Orgs.). *Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2017, p. 229-261.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

7 Estética e vida: contemplação viva

Carolina Rocha Ferreira¹
Iara Txai Pimentel de Souza²

Resumo: Na Educação Infantil, nestes primeiros anos da criança, a arte e o desenvolvimento humano são respectivos, inerente aos processos da vida. Por não serem dissociados, acontece de forma espontânea, orgânica e integral. Portanto, o caminho da arte não pode ser somente relacionado a um valor moral, a um conhecimento cognitivo ou apenas a apreciação por prazer. Os ritmos cotidianos vivem impregnados do sentimento contemplativo vivenciado pela criança de forma singular. Assim, o artigo trata do que há em comum entre o olhar da criança para o mundo e a vivência do ser humano com a arte a partir de uma educação estética, com um fim em si mesma, como propõe Vigotski. Este trabalho tem a intenção de apresentar a relação dos processos artísticos do ser humano como algo intrínseco a ele. Quando a estética é vivenciada, é comum a ela e a criança, a honestidade dos sentimentos. É por meio de símbolos e signos ligados à arte que surge a possibilidade de percepção da singularidade das emoções, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Palavras-chave: Infância. Contemplação. Estética. Educação. Teoria Histórico-Cultural.

¹ **Carolina Rocha Ferreira** é pedagoga graduada na Universidade de Brasília; cursando o seminário de formação de professores Waldorfs de Brasília. E-mail: coralcarolierre@gmail.com

² **Iara Txai Pimentel de Souza** é pedagoga graduada na Universidade de Brasília; formada pelo seminário de formação de professores Waldorfs de Brasília. E-mail: iaratxai@hotmail.com

Introdução

Considerando a singularidade de cada ser, temos o intuito de investigar o que há em comum entre o olhar da criança para o mundo, olhar contemplativo e de entrega, e a educação estética proposta por Vigotski, que deixa de ser uma educação passiva e transmissiva, e passa a apreciar as relações e as potencialidades humanas de maneira integral. Sabemos que essa educação estética procura, nas relações vivenciadas, o potencial criador humano e olha para a educação como ferramenta de transformação social. Vigotski, citando Christiansen diz: “O entretenimento de nossos sentidos não é o objetivo final do projeto artístico. Na música, o principal é inaudível; nas artes plásticas, o fundamental é o invisível e o intangível.” (VIGOTSKI, 2003, p. 229). Ao ouvir uma orquestra nossa atenção está em um estado contemplativo como se estivéssemos viajando para dentro do som e, ao fim deste, no intervalo de silêncio entre o fim e as palmas, percebemos que acessamos algo que não sabemos como classificar. É possível sentir a integralidade da obra. Assim como nas artes, na educação procuramos vivenciar o principal como algo que não se mede, e na relação social consigo e com o mundo.

Sabemos que, na verdade, uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

No desenrolar das ideias seguintes, apontamos reflexões sobre como acontecem as experiências estéticas na Educação Infantil. Pontos que desencadeiam a compreensão do desenvolvimento humano e sustentam a base para o desenvolvimento cognitivo. Explorar essa temática, embora pouco valorizada por certos grupos, garante o requerido “êxito escolar”. O senso estético é imprescindível à educação, pois é ativo, compõe este mundo sensorial em que vivemos, rodeados pelas sensações da relação social que é nosso corpo e o mundo.

Sociedade e o que gera o clímax de seus hábitos

No sistema econômico em que vivemos, cada vez mais a educação escolar é almejada. Nem sempre pela sua real função de proporcionar vivências educativas autênticas, mas como aparelho econômico que mercantiliza o conhecimento, de forma que o saber tem menos valor, sobressaindo à ditadura das concorrências, das colocações, vestibulares, concursos e provas. Este mal do século de não viver o presente e estar sempre no futuro ou no passado, marginaliza o presente, o agora, o que cabe às pessoas naquele momento. Estudar pensando na nota, admirar uma obra de arte pensando em seu efeito moral, almoçar pensando no jantar. Como uma comercialização do cotidiano (GRUWEZ, 2011).

É o fim da fidelidade pela vida como ela é. Surgem adereços de todos os aspectos em todos os âmbitos para tampar algum tipo de vazio, de lacuna. Na alimentação, o que provém da terra não é o suficiente, temperos artificiais parecem contemplar o paladar morto que já não sente os reais sabores. Na medicina, no lugar da prevenção, esgota-se a saúde para recorrer aos remédios alopáticos.

Ignorar o simples e natural é, infelizmente, um estado comum da humanidade, que perpetua as doenças, a ilusão e as falsas expectativas de que o sofisticado tem maior poder de cura. A sociedade moderna valoriza em desmedida a tecnologia, esquecendo que a natureza é simples, companheira e cúmplice todo o tempo! (TRUCOM, 2014, p.15).

Não trazemos aqui este exemplo como metáfora, apesar do seu valor. A distância entre concreto e abstrato não é grande. Em uma sociedade que tem determinada forma de se alimentar, certamente carrega semelhante à forma de pensar. Em seus hábitos estão impressos seus ideais. Ou seja, é possível relacionar o que alimenta o corpo com o que alimenta o intelecto. A qualidade do que se consome, “ignorar o simples e natural” (TRUCOM, 2014, p. 15), também se vincula à isenção do conhecimento pelo prazer, do estudo por simplesmente apreciar a constituição de sua respectiva verdade pessoal.

As experiências a partir do mundo sensorial são nossa alavanca para uma honesta relação com os nossos sentimentos por meio do tato, do paladar, da visão, da audição. Claro, para quem goza desses privilégios. Assim como o pensamento o é também. O corpo biológico oferta chaves para inúmeras possibilidades. Quando criança nos

permitimos mergulhar e vivenciar de corpo inteiro, sem que condutas pré-estabelecidas se tornem um empecilho para isso. Quando adultos, costumamos nos paralisar diante de qualquer julgamento ou dificuldade aparente e acabamos esquecendo que aquilo que morava dentro de nós quando crianças, essa liberdade de sentir, ainda habita ali. Em *Obras Escogidas IV* (2006), Vigotski, exemplificando essas conexões, acentua que, no desenvolvimento das idades de transição todos os elementos fundamentais para o pensamento do adolescente já existem na idade de 3 anos, o que reside internamente no ser humano na infância segue permeando ao longo da vida, externalizando-se perto das idades de transição.

Para evidenciar onde queremos chegar, e elucidar o que antes foi trazido a respeito da alimentação e o pensar, como exemplo da singularidade que são nossos hábitos, delineamos que, onde existem exageros e excessos para se alimentar, eles certamente apresentam-se em outras práticas do dia a dia. Tais reflexões são possíveis quando se percebe a fluidez da vida. Sua natureza magnética de união, do caminho oposto à dissociação. É possível perceber a unidade complexa que é a vida humana quando notamos, por exemplo, que não é possível vivenciar nenhum momento sem emoção e sem perceber sensorialmente a situação.

Ao perceber essa comunhão de ações destacamos o sistema escolar, organismo ativo na condução das consciências e das formas de pensar. Esse sistema é regido pela linearidade, a educação acontece por fragmentações, o que não converge com o desenvolvimento humano em sua integralidade. O ensino também parece tampar vácuos de mentalidades que não vivem a integralidade, não enxergam o potencial do ser que se sobressai sem necessitar, por exemplo, ter uma grade-horária exacerbadamente lotada de disciplinas, uma organização baseada no biológico, muitas vezes esquecendo-se de outras dimensões do desenvolvimento humano integral, como a cultura, as emoções, os afetos. Que são, justamente, os principais aspectos que envolvem o âmbito artístico.

A impressão é que existe uma viseira na sociedade e, principalmente, nas/os professoras/es, que impede a vivência do mundo ao redor, onde os elementos da natureza eduquem com sua simplicidade e variedade, silenciando as relações sociais do ser

humano com o meio. Nosso intento, neste texto, é evidenciar essas amarras para que a transformação aconteça.

O encanto de contemplar e a honestidade do sentimento na infância

Durante a infância, vivenciamos o sentimento de encantamento pelo mundo, quando tudo o que existe nos desperta curiosidade e vontade de aprender. As escolas, de um modo geral, parecem caminhar no sentido contrário, estipulando o que devemos aprender e como devemos aprender, e isso desestimula a vontade e o interesse pelo conhecimento. Desde o início de nossas vidas, ao nos relacionarmos com obras de arte, somos incentivados, em especial na escola da infância, a procurar algum ensinamento moral ou cognitivo que resida na obra de arte. Somos limitados a uma relação com a arte de forma que ela seja útil e sirva de base ou instrumento para algum outro fim.

O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem (VIGOTSKI, 2003, p. 227).

Na Educação Infantil as crianças são colocadas diante de objetos e imagens descontextualizadas para se relacionarem com texturas, cores e sons selecionados pelas/os professoras/es, na tentativa de ampliar as experiências artísticas dentro da sala de aula. Muitas vezes, a simplicidade é esquecida, a possibilidade de se relacionar com o mundo que nos rodeia, como ele é, é deixada de lado e é substituída por experiências que são limitadas pelas paredes da sala de referência. Ao contemplar o mundo, a criança lança suas inúmeras possibilidades sensoriais tateando o que a rodeia e se relacionando verdadeiramente, com toda a vida como ela é. A criança nesse movimento não procura nenhum conhecimento cognitivo, apenas vivência.

Ao discorrer sobre o relacionamento do ser humano com a arte, Vigotski ressalta o potencial transformador da criação humana que, desde a infância, nas brincadeiras, está presente. Ao brincar, a criança reelabora e cria novas situações, baseadas em suas experiências anteriores. Com âncora na realidade, ela cria novas realidades na brincadeira. O pulsar interno da criação já existe desde que nascemos e com esse potencial criador nos relacionamos com o que nos rodeia. A

arte destinada ao público infantil parece não perceber a grandeza do olhar da criança. Na literatura infantil, observamos uma caricaturização exacerbada das imagens e de sentimentos preestabelecidos, direcionados, abordados nos livros. Impossibilitando que a criança se relacione diretamente com livros e contos, como se ela não fosse capaz de viver a verdadeira essência dos sentimentos. Acontece também na literatura infantil uma tentativa de ensinar, por meio das histórias, alguma lição de cunho moral. Na tentativa de “transmitir” essa lição, muitas/os professoras/es relatam que às vezes a moral esperada não é a mesma moral que as crianças percebem, podendo chegar a captar justamente a moral oposta à esperada ou outra qualquer, é imprevisível.

Ao contemplar uma obra de arte, ou escutar uma música atentamente, percebemos, a princípio a ideia de que precisamos estar presentes de forma passiva, sem nos colocarmos ativamente nesse processo. Porém, na realidade, ao contemplar uma pintura, por exemplo, precisamos combinar a relação de formas e cores para ver que, daquela relação surgem estruturas e símbolos já conhecidas por meio da relação histórico-cultural do ser humano, como a forma de uma casa ou de uma árvore, por exemplo. A criança, ao se relacionar com o mundo, começa a criar seu arsenal de símbolos atribuindo a eles significados e sentimentos específicos na relação com cada um desses elementos. O olhar da criança deseja relacionar-se com o que a rodeia. Ao ver a formiga carregando a folha para o formigueiro, a criança combina as imagens, sons, emoções, sensações ali vivenciadas com as experiências anteriores modificando as relações que serão vivenciadas posteriormente. Na criança, o olhar para o mundo se parece muito com o contemplar de uma obra artística, como diz Vigotski:

Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

Esse impulso básico caracterizado por Vigotski é uma possibilidade do ser humano, que é um ser cultural, assim como a reação estética vivenciada, os mesmos olhos que se encantam com a formiga são os olhos que contemplam as criações artísticas e vivenciam a estética de forma plena. Como diz Vigotski (2003): “[...] a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que

excede a vida no ser humano”. A educação estética caminha junto com este pensamento transbordando os limites físicos da escola, e mais especificamente a Educação Infantil, a escola da infância, leva a alma contemplativa para os âmbitos da vida cotidiana, fazendo do mundo uma obra de arte.

A beleza como uma realidade, poesias do dia a dia

Partimos do entendimento que vivemos numa sociedade limitada e limitante. Onde até mesmo as relações experienciadas com o próprio corpo, muitas vezes, não podem ser experienciadas de forma verdadeira, e a educação na atualidade não está sensibilizada para lidar com as relações sociais de forma humanizada. Ainda hoje buscamos uma harmonização para o surgimento de uma educação que valorize a potência criadora e transformadora do ser humano. Esse novo olhar para a educação possibilita que a realidade seja reelaborada, tanto os objetos como as relações. A partir desse conceito, é possível a constituição de uma nova sociedade, uma sociedade mais saudável nas relações e honesta aos sentimentos.

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de "cada instante" é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

A “poesia de cada instante” dita por Vigotski é o que a criança vive. O encantamento pelo voo da borboleta não se limita ao momento de encontro, e sim reverbera durante toda a vida, cada vez com uma tonalidade e com uma importância específica. Da mesma forma, uma vivência estética influi nas relações que ainda serão experienciadas consigo mesmo e com o mundo. O ato de comer pode ser, a cada vez, sentido de maneira única mesmo que seja repetido várias vezes ao dia. Toda vez que é repetido, acontece de maneira singular pois, a cada momento vivemos de uma forma nunca antes experimentada. A combinação de experiências prévias modifica-se a cada passo que damos, enriquecendo as próximas que virão.

A regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Por isso a forma linear de enxergar o cotidiano pode comprometer a beleza da irregularidade, dos encontros e desencontros, do vai e vem enriquecedor que permite chegadas e despedidas já tão distantes no nosso tempo e, conseqüentemente, de nossas escolas. Um corpo é a relação nós-mundo. A árvore é ainda a semente. O adulto é também a criança de outrora. Somos imagem e semelhança do que pulsa lá fora. Há movimento e vida, uma dança criativa.

Considerações finais

No primeiro momento, voltamos nosso olhar para a relação da sociedade com a escola. Sociedade que prioriza condutas questionáveis, imediatiza o conhecimento esquecendo-se da integralidade humana, do afeto, das relações. Sociedade que foi educada por escolas que, de modo geral, se articulam na direção da facilitação da experiência, organizando a vivência apenas para cumprir requisitos exigidos.

No segundo momento, aproximamo-nos da arte destinada ao público infantil em relação a artificialidade do sentimento e da moral sugerida ali. A impressão de estar ativo ao buscar algo na arte que será útil para a vida, limita a grandiosa relação que pode se estabelecer afetiva e culturalmente ao observar uma obra de arte, ler uma poesia ou escutar uma música. Em atividades que experienciam texturas, é típico que o comando seja o seguinte: separar em vários recipientes materiais com diferentes texturas (galhos, folhas secas, folhas verdes, sementes); fazer uma caminhada descalço e explorar a área verde da escola; entre outras. Esses dois exemplos de atividades para vivenciar texturas proporcionarão diferentes qualidades de experiência. Uma isola os elementos e os insere no ambiente de sala de referência enquanto a outra envolve uma relação contextual de um grupo que se relaciona com o ambiente, que possui diversas texturas em seus contextos e geram reações e sentimentos. Felizmente, hoje já existem professoras/es e escolas da infância que se ocupam em quebrar esse círculo e permitir que o pensar, o sentir e a criação sejam experienciadas de forma verdadeira.

Ao observar, ler ou escutar estamos ativos internamente na reelaboração do percebido sensorialmente, igual a criança está, quando entregue à curiosidade e ao interesse pelo mundo. A educação que olha para a integralidade das relações está sensibilizada à simples grandiosidade da vida. A criação existe em todo momento de relação, a natureza apresenta isso claramente. Uma abelha, ao se relacionar com a flor, abre possibilidade para que uma nova árvore cresça e floresça, para dar novas flores e frutos.

E por último, trouxemos o fazer artístico para a vivência cotidiana, a singularidade de viver o agora e criarmos a cada instante. Em todo contexto há possibilidades, os recursos estão disponíveis. E há fartura, principalmente na natureza, quando a água que cai do céu proporciona um banho de chuva e suas poças dão lugar a um riozinho para os barquinhos de papel a velejar. A sombra que persegue, cresce e diminui de acordo com a posição do sol. Nota-se que a vida está para a arte. No instante da contemplação o presente é o único tempo em que estamos vivendo. Essa intensidade de estar entregue ao agora parece carregar um acalanto que saneia inquietações e qualquer doença da modernidade. São nessas condições de vida que almejamos a organização da educação escolar, em especial a escola da infância, na Educação Infantil. Para que o pensamento não substitua o encontro. Para que as relações sejam prioridade. Que as percepções, os sentimentos, sensações sejam também autenticadas como fundamentação legítima de conhecimento e intelectualidade.

Referências

GRUWEZ, C. *O que é ser CONTEMPORÂNEO? Um caminho de autodesenvolvimento para a compreensão dos processos sociais*. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica: Ad Verbum Editorial, 2011.

TRUCOM, C. *O poder de cura do limão*. São Paulo: Alaúde, 2014.

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

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

8 A pluralidade intelectual presente no corpo humano

Ana Letícia de Freitas¹

Resumo: No paradigma dualista, natureza e cultura estão isoladas, e o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado no âmbito cultural. O conceito reverbera nos campos educacionais: a autopercepção corporal é altamente desfavorecida e isolada da aprendizagem proposta em escolas que corroboram com essa atuação. Esse trabalho investiga a capacidade criadora e cognitiva do ser humano e em sua descentralização orgânica, que se organiza multidimensionalmente no ser humano. Assim, busca-se mapear a percepção que as atividades, até então, entendidas como “intelectuais”, que se originam em vários lugares do corpo humano, além da “cabeça”, ou até fora dele. Propõe-se, no presente texto, um ambiente pedagógico onde seja possível a constituição e sistematização do conhecimento em uma diversidade plural, que respeite a entidade orgânica da/o estudante como um todo, além de sua cultura e das mais variadas linguagens existentes que possam expressar para uma mesma mensagem.

Palavras-chave: Arte. Corporeidade. Aprendizagem. Integração. Educação.

¹ **Ana Letícia de Freitas** é estudante, cursa licenciatura em pedagogia na Universidade de Brasília, feminista, apoiadora dos direitos da criança, antifascista. Cursista da turma V de formação de professoras e professores Waldorf em Brasília. E-mail: naledefreitas@gmail.com

Introdução

O presente artigo pretende refletir sobre a presença de variadas formas de expressão do conhecimento dentro de sala de aula, e como o processo de aprendizagem se engrandece a partir da autopercepção corporal de quem recebe o conteúdo, ou participa dos debates propostos no ambiente pedagógico. Ainda que as instituições de ensino, muitas vezes, se conservem como um modelo arcaico, em que se estimula apenas a capacidade de rápida memorização do que o/a professor/a dita, dispondo as/os estudantes a uma posição corporal rígida, o corpo inteiro parece se isolar das atividades mentais e intelectuais vividas em sala de aula.

A partir de uma perspectiva monista é possível compreender as conexões entre o que é manifesto cognitivamente e corporalmente, partindo do princípio que a imaginação se constitui de elementos da experiência da criança, ou na imitação de experiência de outras pessoas. Vigotski, em sua obra *Imaginação e criação na infância* (2009) demonstra ainda a unidade existente no campo mental e físico:

Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna. O medo, por exemplo, se expressa não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também se mostra no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vem à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

A psicologia já vem exemplificando a comunicação do que se passa interna e externamente, tanto no ambiente cultural que permeia os indivíduos de uma sociedade e suas concepções próprias, quanto na elaboração de ideias, potencial criador e na disposição e saúde física dos sujeitos. O âmbito educacional, entretanto, parece ainda não considerar a complexidade existente na formação do ser humano, de seus sentidos e sua enorme relevância para uma aprendizagem integral. Percebe-se um interesse focado apenas nos processos cognitivos, como se os fenômenos que ali acontecem, ali mesmo nascessem e findassem.

Corpos passivos e compreensões dormentes

Ao observar a disposição física das/os estudantes em sala de aula, onde se mantêm sentados por horas, e no curto intervalo disposto para que se movimentem livremente podendo usar os membros e tantos outros elementos corporais, entende-se o descaso e desinteresse em perceber o organismo humano por inteiro, como agente ativo de aprendizado, desenvolvimento e crescimento. Nota-se um grande fomento ao exercício da atenção em que a/o estudante deve concentrar-se apenas no que o/a professor/a oralmente conduz, e no grande estímulo à escrita e leitura como únicas linguagens capazes de aquisição de conhecimento. É evidente a consideração atual de que a intelectualidade possui um endereço no corpo humano: o cérebro. O que cerca e delimita um território para a atividade criadora começar e acabar dissociando-se, assim, das inúmeras influências recebidas de diversas relações e sensações corporais dos seres humanos.

Figura 1 - Corpo Passivo²



Fonte: compilação da autora

A atividade criadora constitui-se também, do campo emocional. Como já visto anteriormente, se expressa interna e externamente por meio de manifestações corporais que comunicam possíveis imagens presentes no campo ideal. Vigotski (2009, p. 31) em sua obra menciona Ribot:

² Ilustração feita em papel, com lápis de cor e caneta permanente (2020).

Seria um absurdo completo crer na constância de qualquer pensamento que, supostamente, se encontraria, num estado puramente intelectual, em toda a sua aridez e frieza. Qualquer sentimento (ou emoção) preponderante deve concentrar-se numa ideia ou numa imagem que o encarne sistematize-o, sem o que ele permanecerá num estado vago.

Ao longo desse texto, por diversas vezes, nos deparamos com a compreensão de que o ser humano não prescinde sua perspectiva histórica e cultural, além da existente influência do fator afetivo às impressões humanas. Tal integração também ocorre nos sentidos humanos e em suas atividades psíquicas, assim como a participação de toda a constituição física no pensar e viver estético.

Quando se percebe que toda atividade humana influencia e é influenciada por sentimentos, pelo tempo e ambiente a que ele se insere, é aberto um grande espaço para entender que não seria possível associar o processo pedagógico apenas a um sentido ou linguagem, considerando que todas as vivências sensoriais humanas participam integralmente desse processo, em união com o todo, não cabendo barreiras ou separações assim no pensar, sentir ou criar humano.

Figura 2 - Compreensão corpórea³



Fonte: compilação da autora

É preciso considerar o ambiente pedagógico como uma atividade que possibilite vivências estéticas para todas as pessoas que estejam envolvidas no processo. É interessante considerar os processos artísticos

³ Ilustração feita em papel, com lápis de cor e caneta permanente (2020).

e corporais como auxiliares para a manifestação de impulsos reprimidos e, a arte, como mecanismo eficiente de comunicação. Isto é, considerar o fazer artístico como como pilar importante para se moldar um espaço educacional saudável, possibilitando às/aos educandos a demonstração de seu potencial criador.

Arte por todas as partes

Ao adentrar a discussão sobre o conceito de uma reação estética, é evidenciado o fato de que ela envolve o ser humano não apenas na linguagem visual, mas no encontro de vários sentidos e memórias do indivíduo que vive tal reação. Assim, é entendida também a atividade artística, que inicialmente, desencadeia no indivíduo que a percebe, a partir de estímulos sensoriais básicos, uma interpretação complexa e interligada, não somente a sensações físicas, mas ao seu próprio arcabouço de memórias, afetos, crenças ou opiniões. Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que as impressões sensoriais são apenas o primeiro passo, o impulso básico (VIGOTSKI, 2003).

Tal compreensão nos auxilia a perceber a unidade existente no funcionamento no organismo humano, contradizendo quaisquer elaborações que insistam em separar as atividades psíquicas e perceptivas em etapas diferentes, sem uma comunicação entre si. Ainda que na reação estética certas informações e motivos artísticos possam ser canalizados por meio da audição ou da visão, tal incorporação não se esgota no plano sensorial. Desse modo, faz-se útil uma breve reflexão acerca das razões que impulsionam a criação artística.

O fruto de uma reelaboração criadora, seja na música, na poesia, em uma ilustração ou no teatro, advém de impulsos de expressões internas que jamais poderão se concretizar integral e completamente no plano material, ainda que se utilize de diversas linguagens existentes. Como esclarece Vigotski, “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade” (VIGOTSKI, 2003, p. 228). Sua complexidade pode transpassar diferentes símbolos, ou seja, um ser humano pode utilizar um giz de cera, uma flauta ou compor um cordel para tratar do mesmo sentimento de tristeza, por exemplo. Ainda que o resultado não

expresse o sentimento tristeza em todos os significados e sentidos humanos, a cada manifestação artística em sua sistematização diversa, mais conexões com o sentimento são feitas:

Se a missão de um quadro consistisse tão somente em mimar nossos olhos, e a da música em proporcionar vivências gratas a nossos ouvidos, a percepção dessas artes não apresentaria qualquer dificuldade e todos, exceto os cegos e surdos, estariam destinados a percebê-las. Entretanto, o momento da percepção sensorial dos estímulos não passa do impulso inicial necessário para despertar uma atividade mais complexa e que, per se, carece de todo sentido estético. Christiansen afirma o seguinte: “O entretenimento de nossos sentidos não é o objetivo final do projeto artístico. Na música, o principal é inaudível; nas artes plásticas, o fundamental é o invisível e o intangível” (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

A educação deveria, assim, com base no funcionamento humano em sua integralidade, e na importância das atividades artísticas para a constituição humana, reorganizar sua abordagem, considerando a eficiência de diferentes linguagens, além da tradicional escrita, na assimilação e fazer científico. É evidente a existência de interlocução em diversos canais, além do textual em prosa, na percepção de mensagens expressas por si próprio e pelo outro.

Podemos, por exemplo, notar o humor de uma pessoa pela sua expressão facial, física ou tom de voz, ainda que ela não discorra claramente por meio de palavras. Nosso organismo enquanto integridade afetiva e intelectual dispõe e cria diversos meios para a compreensão dos processos existentes na vida, e esses servem como aliados no desempenho de uma educação estética.

No cenário da educação atual, ainda se percebe metodologias que atuam de maneira oposta a que está sendo discutida aqui. Diariamente, crianças e adolescentes assistem aulas em que são submetidas a uma comunicação opressora, levando-os a restringir seus impulsos investigativos ou aspirações expressivas.

Existe ainda uma compulsão por diagnósticos e pela medicalização na rotina escolar, o que apresenta uma tentativa falha e preguiçosa de explicar a falta de interesse ou pertencimento das/os estudantes em suas atividades. Atribuem-se patologias a seres em pulsante desenvolvimento, ao invés de refletir-se acerca do pronunciamento de tais patologias que são motivadas por uma cultura escolar e social adoecida. É possível perceber a arte como sendo capaz de prover a cura de uma sociedade

ainda ignorante acerca da grande possibilidade de criação quando há a percepção corpórea dos seres humanos.

A criação surge a partir do instante em que certa energia não-aplicada e não-gasta em um fim imediato não se realiza e ultrapassa o limiar da consciência, do qual retoma transformada em novos tipos de atividade. [...]. Também já explicamos detalhadamente que nossas possibilidades superam nossa atividade, que na vida do ser humano ocorre apenas uma parte insignificante de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e essa diferença entre as possibilidades e a realização, entre o potencial e o real em nossa vida é salva totalmente pela criação. [...]. Portanto, a arte representa, do ponto de vista psicológico, um mecanismo permanente, biologicamente necessário, de eliminação das excitações não-realizadas na vida e é uma acompanhante inevitável de toda existência humana, em algumas de suas formas (VIGOTSKI, 2003, p. 232).

Em meio ao contexto atual de nossa sociedade, a arte demonstra ainda mais sua importância no viver humano. Haja vista que a atividade criadora permeia e origina todas as coisas que foram feitas pelas pessoas, sejam elas físicas ou abstratas, e que toda a tecnologia material e as dinâmicas sociais conhecidas são produtos da manifestação de excitações internas.

Os processos artísticos, criadores e expressivos devem ser fomentados em todo o cerco estrutural da educação. Não parece existir razão viável para continuar reproduzindo um método encaixotador de mentes e almas dentro das salas de aulas, que tem gerado preocupações, doenças e inseguranças. O recurso pedagógico que vem sendo aplicado, dessa forma, age como uma calcificação de percepções sensoriais corpóreas e congestionam seres em potencial para a elaboração do novo.

A criação artística diz muito sobre a unidade do funcionamento humano (corpo e mente, ou razão e emoção), pois ela está presente não somente na atividade mental e psíquica de reelaboração dos elementos afetivos e arcabouço de memórias individuais de cada um, mas se manifesta, também, no movimento corporal e na expressão que ocorre no ser humano.

A educação estética e sua relação com a atividade artística humana se dá a partir do curso contínuo de excitações internas que consigam seguir seu fluxo de expressão para fora do corpo, aliviando, assim, as tensões internas causadas pelo choque de uma aspiração não realizada, que poderiam, de outra forma, resultar em diversas neuroses comportamentais. Enquanto não houver espaço para a

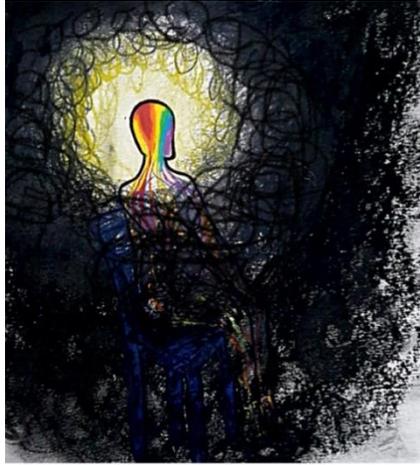
movimentação fluída de corpos e emoções nos processos educativos continuaremos a nos debruçar em uma pedagogia falha, que acaba por enrijecer os caminhos de criação de uma sociedade, ao invés de constituir terreno fértil para o desenvolvimento humano.

O corpo inteiro como agente ativo na compreensão

Ao se movimentar, exercitar o corpo e poder liberar tensões físicas por meio da agitação corporal, é notável a qualquer um que experimente um estado livre de presença, desfrutando de um estado de consciência descontraído, de possíveis inquietudes que interferem na qualidade da atenção. Seja uma respiração profunda em que o sujeito possa tomar consciência por alguns segundos do funcionamento dos seus órgãos vitais, ou uma corrida em círculos que possa proporcionar a sensação evidente das batidas do coração e a liberação de endorfina no organismo, ambas atividades atuam em correlação com a qualidade de vida humana e aptidão de concentrar-se.

Ao ignorar todas as potencialidades do sistema corpóreo humano, tanto sensoriais quanto detentoras de atributos para uma melhor disposição sobre as situações cotidianas, é cometida uma grave incorreção. Esse equívoco é capaz de comprometer, não somente a eficiência de medidas pedagógicas adotadas, como também, a saúde e integridade emocional das/os estudantes obedientes a tais medidas. “Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica.” (ASSMANN, 1994, p. 67). Deve ser evidenciada, nos processos educativos, a vivência corporal em toda sua integridade, além de sua importância no desempenho de atividades vitais básicas comuns a todos os seres humanos.

Figura 3 - Potencial ofuscado⁴



Fonte: compilação da autora

Passar a considerar o corpo em seu lugar de presença e expressão de subjetividades únicas é passo fundamental para a realização de uma educação estética que pondere acerca das multilinguagens possíveis, na atuação e recepção de um método pedagógico integrativo em essência. E também a partir do reconhecimento intelectual pulsante em todas partes do corpo humano, que se viabiliza a inserção das reações estéticas no campo vivencial e educacional. Afinal, reagimos esteticamente com a integração dos sentidos, memórias e afetos, esses que pulsam em todo espaço que a pele abriga.

Todo o processo educativo deve favorecer a experiência interna da reapropriação do corpo como lugar da própria vitalidade (identidade). É através da formação da corporeidade que descobrimos a beleza vibrante do corpo, nos libertamos das tensões e medos, damos harmonia aos movimentos, valorizamos as nossas ações (valores) e compreendemos e vivemos as nossas experiências ou vivências (MILSTEIN; MÉNDES, 2009, p. 22).

Milstein e Méndes, em sua obra, colaboram para a melhor compreensão da significância profunda existente em toda a constituição humana. Assim, quando se alcança importância das expressões artísticas para o desenvolvimento humano, conquista-se um novo espaço de criação dentro da sala de aula, o espaço de autonomia e protagonismo de estudantes e seus corpos.

⁴ Ilustração feita em papel, com lápis de cor e caneta permanente (2020).

Infere-se, deste modo, a urgência da alteração dos alicerces basilares da educação, em suas implicações metodológicas e de espaços para a vivência artística, em um ambiente pedagógico livre, saudável, artístico e autônomo, que viabilize uma criação fluída e espontânea aos que nele se inserem.

Referências

ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994

MILSTEIN, D.; MÉNDES, H. *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño Dávila, 2009.

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

9 Enchendo vazios: um olhar para a vivência artística da criança a partir da poética de Manoel de Barros

Bruna Pacheco de Almeida¹

Resumo: A partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros, objetiva-se discutir – em diálogo com os elementos estéticos do texto – as relações entre e o trabalho do poeta e a vivência criadora da criança, em especial a artística, para se pensar, com base na Teoria Histórico-Cultural, a importância da educação estética para o desenvolvimento infantil. Historicamente, os processos imaginativos – base de toda atividade criadora humana – ocupam um lugar marginal na sociedade capitalista; no contexto escolar, mais especificamente, privilegiam-se as atividades reprodutoras. Em oposição a essa realidade, Vigotski compreende a arte como uma atividade que se circunscreve na necessidade e na vontade humanas de estar e se afirmar no mundo. As vivências estéticas, que se perfazem no campo das emoções, estão presentes no desenvolvimento infantil e permitem à criança se apropriar da cultura. Fundamentado nesse escopo teórico, este artigo busca, numa dimensão mais abrangente, fomentar as discussões sobre arte como uma atividade educativa, advogando a favor de uma educação estética que amplie as experiências da criança por meio do acesso à produção artística humana; desenvolva ao máximo as potencialidades criadoras infantis; e insira vivências estéticas na vida cotidiana da criança.

Palavras-chave: Vivência artística da criança. Trabalho poético. Manoel de Barros. Teoria Histórico-Cultural. Educação estética.

¹ **Bruna Pacheco de Almeida** é bacharela e licenciada em Letras – Língua Portuguesa e respectiva literatura – pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela mesma instituição. Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente em temas referentes a imaginação e processos criadores infantis. E-mail: bruna.pacheco02@gmail.com

A partir da leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros, podem ser discutidas – em diálogo com os elementos estéticos do texto – as relações entre e o trabalho do poeta e a vivência criadora da criança, em especial a artística, para se pensar, com base na Teoria Histórico-Cultural, a importância da educação estética para o desenvolvimento infantil. No poema, a história do menino e a história do poeta tocam-se e trocam-se pelas experiências que ambos têm por meio de seus processos imaginativos.

“O menino que carregava água na peneira” faz parte de *Exercícios de ser criança* (1999), primeira obra manuelina destinada ao público infantil. Além desse poema, o livro conta com mais dois. Destituído de título, o primeiro nasce das perguntas das crianças – “E se um avião tropicalar num passarinho?” (BARROS, 2010, p. 469). O outro, por sua vez, denominado “A menina avoadada”, gira em torno das experiências de faz de conta entre irmãos. A infância – sobretudo aquilo que abrange seu universo imaginativo e criador – é tema recorrente nessa e em diversas obras de Barros, estando, de algum modo, atrelada ao fazer poético, como veremos com mais clareza em “O menino que carregava água na peneira”, objeto deste estudo.

Num primeiro olhar para a estrutura do poema, deparamo-nos com uma disposição de palavras ordenadas em 12 estrofes, constituídas cada uma por três versos. Essa composição regular da camada mais imediata do poema é confrontada por sua própria dinâmica interna, por meio da produção de metáforas – recurso estético em que se evidencia a criação de um campo de imagens e sentidos inusitados, capazes de inaugurar outras realidades. A linguagem metafórica empregada por Barros condensa e amplia, ao mesmo tempo, a potência criativa fundadora de seu cosmo poético.

Nesse delineamento, a simplicidade temática do poema, sob a forma de uma linguagem que se expressa em tom coloquial, permeada pelo humor, assume estrutura narrativa, em que falamos o narrador e a mãe do menino.

Na primeira estrofe, já nos é apresentada a relação entre a poética de Barros e o mundo do faz de conta infantil:

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

Com base em elementos pertencentes à realidade, “água” e “menino” – que compõem o tema do livro do narrador – o poeta cria uma imagem inusitada e central no poema: “o menino que carregava água na peneira”. Essa criação própria da fantasia, deve-se pela inserção de um terceiro elemento material, a peneira, que, no campo da poesia, assume função diferente da convencional; em vez de separar substâncias sólidas de tamanhos distintos, tal utensílio serve para conter e transportar água. Destitui-se a qualidade reificada da peneira, subvertendo, portanto, a lógica de seu uso. Aqui se manifesta a preferência do narrador por aquilo que foge ao pragmatismo – o que se apresenta como um traço estruturante da obra de Manoel de Barros.

No poema, o menino transforma, em suas peripécias, a função das coisas, dando-lhes outras possibilidades de ocupação no mundo. Essa reconfiguração do uso do objeto, pela criança, dá-se em razão de ele ser compreendido como nova alternativa de brinquedo na composição do fazer de conta. O objeto adequa-se à brincadeira (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013; LEONTIEV, 2014; SILVA, 2012; SILVA; COSTA; ABREU, 2015; VIGOTSKI, 2007).

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata (VIGOTSKI, 2007 p. 111).

Ainda de acordo com Vigotski (2007, p. 112), na idade pré-escolar “a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados”. A criança, por conseguinte, passa a enxergá-los não como um objeto em si (em sua materialidade aparente e sua função comum), mas a partir do sentido que ela lhes atribui em determinada situação imaginária.

No faz de conta e, mais especificamente, no campo poético de Barros, não só é possível a criança usar a peneira como instrumento transportador, ela também pode fazer do bolso um aquário e dos orvalhos a base sólida para os alicerces de uma casa. Essas e outras metáforas presentes no poema representam o imaginário infantil, capaz de transformar o real, criando novos universos, para além do campo perceptível.

Por meio da brincadeira, a criança se envolve num processo de transição entre as restrições do campo imediato e o pensamento puramente abstrato, característico do mundo adulto. Assim, pode intervir na esfera semiótica (de onde deriva a ação), sendo capaz de conferir novos significados ao objeto e, de maneira ampla, à cultura a qual integra (SILVA; COSTA; ABREU, 2015; VIGOTSKI, 2007).

Como o poema narra um recorte da trajetória de vida do menino, fortemente marcada por seus processos de criação, podemos notar uma mudança quanto ao objeto da brincadeira: com o tempo, ele toma consciência de que suas *peraltagens* podiam se estender também às palavras. Na escrita, o menino se viu capaz de desafiar a natureza das coisas, tornando possível, por exemplo, uma pedra dar flor. É por suas vivências criadoras, sobretudo pelo faz de conta, que o menino vai aos poucos adentrando o mundo das artes, em direção à poesia. A brincadeira de faz de conta paulatinamente dá lugar à brincadeira com as palavras.

Os exercícios de ser criança – num diálogo com o título da obra da qual o poema em estudo faz parte – relacionam-se com os exercícios de ser/tornar-se poeta. Esse processo é perceptível no decorrer da narrativa poética por meio das construções de metáforas. Em outras palavras, as ações metafóricas ligadas às vivências do menino vão se aproximando cada vez mais do trabalho do poeta. Assim, o ato de carregar água na peneira vira denominador comum à criança e ao poeta. Brincar de faz de conta e fazer poesia é *carregar água na peneira*; são, no campo da criação, possibilidades de ocupar outros lugares, de fazer emergir novas realidades – assim como a peneira, que passa a exercer nova função na poética manoelina.

Nesse momento, entrecruzam-se no plano da narrativa, aspectos comuns aos processos de brincar e de escrever. No faz de conta, a criança assume um jogo de papéis: é mãe/pai, filha/filho, professora/professor, conforme organizam-se as dinâmicas de sua imaginação. Já o poeta (e também o menino) dá vida e vivência, na brincadeira com a palavra, os conflitos dos múltiplos eus.

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

Segundo Pino (2006, p. 48), “a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza criativa”.

Assim, a imaginação faz-se presente na brincadeira de faz de conta do menino e no trabalho do poeta.

Consoante à Teoria Histórico-Cultural, as atividades criadoras não derivam de mero processo de abstração, tampouco decorrem do ilusório; partem, pois, das experiências prévias da pessoa. De outro modo, a imaginação, que atravessa tanto a brincadeira da criança como a construção poética do escritor, tem por base a realidade (VIGOTSKI, 1999). Há, dessa forma, uma interdependência entre os processos criadores e as necessidades, os interesses e as experiências materiais da criança e do artista.

É a partir dessa perspectiva que se pode conceber a relação dialética entre realidade e imaginação na composição da brincadeira e da obra de arte. No faz de conta, a criança internaliza as relações sociais das quais participa, assim como as regras de comportamento nelas implicadas. Nessa dinâmica, pode assumir diferentes posições e papéis, de forma a colocar-se no lugar do outro. Em contrapartida, suas vivências cotidianas são, ao mesmo tempo, criadas na situação imaginária, a partir da qual são revelados (pelo corpo e pela palavra) seus modos de perceber e transformar o real. Logo, as atividades criadoras não se configuram como um processo meramente mimético da criança em face daquilo que se faz presente em sua realidade (VIGOTSKI, 2009).

Essa lógica dialética da relação realidade-imaginação também está imbricada ao longo de todo o processo de criação do poeta. Para dar vida a novas composições, ele se vale de um conjunto de materialidades dispostas na sociedade – acumuladas historicamente pela humanidade. Esses elementos externos vão desde instrumentos a recursos literários expressivos (como as figuras de linguagem) e técnicas específicas da poesia (a construção do eu lírico, por exemplo) e são transfigurados para o texto pelo trabalho de elaboração estética do poeta, tornando-se, então, componentes literários (CORRÊA; HESS, 2015).

É pelo trabalho artístico que técnica, sentimentos e imagens passam a integrar a estrutura da obra, transformando-se, antes de tudo, em fatores estéticos. Na criação artística, os elementos da realidade, hauridos pelo poeta, são reelaborados em seus complexos processos de imaginação, tomando a forma, no plano objetivo-concreto, de um novo produto histórico e cultural (VIGOTSKI, 2009).

Assim como a brincadeira da criança, a arte não pode ser concebida como um reflexo imediato do real; mas antes como uma

construção estética que, a partir da mediação promovida pelos recursos propriamente artísticos, cria a realidade e dialeticamente a representa. Lukács (2009), ao abordar sobre a lírica, afirma, por exemplo, que o processo mimético desse gênero literário opera dialeticamente por meio da relação indissociável estabelecida entre os mecanismos de criação e reflexo.

Nesse sentido, as experiências de faz de conta da criança e as dinâmicas de criação do poeta são marcadas – de modos diferenciados – pela relação complexa e dialética entre o real e a imaginação.

Pelo olhar da mãe: o lugar da vivência estética da criança em ambiente escolar

O encontro dos processos imaginativos do menino com os do poeta é organizado pelo olhar da mãe, figura também importante na construção do poema. Cabe a ela significar, por meio de metáforas, as ações do filho ao longo da narrativa poética.

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

Para a Teoria Histórico-Cultural, no desenvolvimento ontogenético, as formas de se relacionar, conhecer, sentir, pensar e agir sobre o mundo – culturalmente constituídas – são convertidas pela pessoa por meio das mediações simbólicas vivenciadas nas relações interpessoais. As funções psicológicas superiores emergem, dessa maneira, a partir da relação da criança com a cultura, mediada pelos signos e pelas ferramentas. Elas vão sendo tecidas e estabelecidas nas relações sociais (histórica e cotidianamente travadas), que conferem à pessoa dimensão humana e a distingue qualitativamente das demais espécies (PINO, 2005).

Nesse contexto, a relação da mãe entre o mundo e o menino marca a trajetória de desenvolvimento da criança. É sobretudo por meio do olhar sensível dessa personagem que o narrador nos apresenta as peripécias lúdicas e poéticas do menino.

Conforme prevê a mãe, *carregar água na peneira* será um exercício constante na vida de seu filho, pois ele se tornará poeta. Tal metáfora, reverberada pela voz materna, expressa aquilo que se configura como

prática da inutilidade: *a poesia como a virtude do inútil*, parafraseando as palavras do próprio Manoel².

A chave para a compreensão desse aspecto caro à poesia de Barros está sintetizada em seus *despropósitos*:

*O menino era ligado em despropósitos
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.*

Esses *despropósitos* constituem matéria-prima para sua poética, representando o campo semântico do negativo, ínfimo, insignificante. Para a composição desse poema e de sua obra como um todo, Barros elege coisas sem valor no contexto de produção capitalista, mas que são celebradas em seu peculiar universo poético.

Nessa lógica, *roubar o vento, catar espinhos na água, criar peixes no bolso, montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos* – outras imagens mencionadas pela mãe do menino – reiteram a ideia do nonsense, opondo-se aos valores materialistas de acumulação.

Em “O poeta”, poema biográfico, Barros (2010, p. 390) traz questões análogas, conforme podemos observar no excerto abaixo:

*“Vão dizer que não existo propriamente dito.
Que sou um ente de sílabas.
Vão dizer que eu tenho vocação pra ninguém.
Meu pai costumava me alertar:
Quem acha bonito e pode passar a vida a ouvir o som
das palavras
Ou é ninguém ou zoró.”*

Nesses versos e nos que integram o poema “O menino...”, as figuras do pai e da mãe cumprem o papel de advertir o filho quanto às consequências da escolha pela carreira como poeta, ocupação desvalorizada na sociedade capitalista. De fato, o trabalho artístico, por seu caráter ontológico e social, constitui-se como um contraponto ao trabalho alienado, forjado na dinâmica estrutural do capital e reduzido a mercadoria.

Nessa conjuntura, a crescente valorização das coisas aponta para o também avançado processo de coisificação do homem, de

² Fala do poeta no documentário *Só dez por cento é mentira: a desbiografia poética de Manoel de Barros*, dirigido Pedro Cezar (2009).

desvalorização do desenvolvimento das potencialidades humanas e das possibilidades de transformação da realidade. Historicamente, os processos imaginativos – base de toda atividade criadora – ocupam lugar marginal na sociedade capitalista; no contexto escolar, mais especificamente, privilegiam-se atividades reprodutoras. Apesar dos avanços nas discussões acerca do tema e das conseqüentes transformações nas práticas pedagógicas contemporâneas, o modelo de ensino brasileiro não potencializa o desenvolvimento de atividades criadoras, em especial, as artísticas.

As atividades escolares que envolvem a criação artística infantil estão comumente restritas a aulas de artes (em sua maioria, conteudistas), datas comemorativas, festas e eventos específicos e extracurriculares promovidos pela escola. Além disso, cumpre ressaltar que as práticas pedagógicas que cercam tais atividades possuem caráter instrumentalizador, pois conduzem seus procedimentos de forma padronizada, a fim de se chegar a um produto esperado (COSTA; SILVA; CRUZ; PEDERIVA, 2017; CANDA; BATISTA, 2009).

Com base na Teoria Histórico-Cultural, Silva (2012) realizou um estudo voltado para a problematização das relações entre imaginação, criança e escola. Dentre os diversos desdobramentos observados e analisados na pesquisa de campo, acerca dos modos como os processos criadores infantis se configuram em sala de aula, interessa destacar um episódio literário em que professora e 15 crianças entre 5-6 anos de idade, de uma escola da infância da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, trabalham o folclore brasileiro a partir da leitura de um livro sobre o Curupira.

No decorrer da narrativa, são descritas as características do personagem folclórico, e a professora, ao lê-las para as crianças, concentradas no enredo, mostra-se incomodada, visto que o Curupira possui comportamentos *inadequados*: gosta de fumar e beber. Ela decide, então, interromper a leitura para alertar as crianças de que a história não é verdadeira, trata-se de uma lenda. Inconformada com o comentário, uma das crianças, entretanto, diz já ter visto um Curupira de pé direito onde mora. A professora, por sua vez, reitera o cunho irreal da lenda e pressiona-a para provar ter visto a criatura folclórica. Intimidada, a criança desconversa e pede para que ela continue a leitura.

A existência do Curupira de pé direito, de fato, não pode ser provada, visto que é fruto da imaginação da criança (COSTA; SILVA; CRUZ; PEDERIVA, 2017); assim como no poema manoelino, o menino, por meio das *peraltagens* com as palavras, fez nascer flor de uma pedra e modificou a tarde com chuva. Ao participar como ouvinte da leitura de uma história sobre o Curupira, que já carrega referências diretas à fantasia, a criança cria um novo personagem. Pela experiência estética proporcionada pela atividade folclórica, bem como por suas vivências cotidianas fora e dentro do espaço escolar, o menino insere a figura do novo Curupira no morro, nas proximidades de sua casa, onde conta tê-lo visto (VIGOTSKI, 2009). No entanto, sua narrativa não pode ser desenvolvida em sala de aula, pois a veracidade dela é imediatamente questionada pela professora, que acaba talhando o processo de criação da criança.

Diante desse cenário, Silva (2012) discute sobre a concepção dicotômica entre cognição e imaginação no contexto escolar. A pesquisadora chama atenção para o fato de tal instituição está enraizada numa tradição positivista, que orienta os modos de organização e de sistematização de ensino. Assim, por meio de uma estrutura curricular segmentada em disciplinas estanques, a escola está comprometida com a transmissão do saber científico, da verdade científica, isto é, aquela que pode ser verificada. Em lado oposto, estão os processos de imaginação/criação, tidos como atividades inferiores, diversas da produção cognoscitiva.

Em contraposição a essa visão dicotômica, a autora desse estudo reitera a ideia de que a compreensão do universo e das coisas não está restrita a uma objetividade comprovada, visto que há também verdades subjetivas. Dessa forma, a arte e as atividades que envolvem processos de imaginação se constituem como modos de conhecimento indireto da realidade. São uma representação do real que apresenta aspectos de fruição e verossimilhança e que envolvem (em sua apreensão e vivência) dimensões estéticas e pertencentes ao campo da sensibilidade (MENDONÇA, 2018; SILVA, 2012).

Para discorrer sobre a atividade imaginativa infantil em contextos pedagógicos, Girardello (2011, p. 76) tece reflexões que dialogam e complementam essa discussão:

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.

Desde o início do século XX, Vigotski já alertava para a importância da educação estética para o desenvolvimento humano. Numa concepção que busca superar a dicotomia cognição-imaginação, ainda fortemente presente no espaço escolar, o pensador bielorrusso critica a instrumentalização da experiência estética, contrapondo-se a ideia de que a criança deve responder adequadamente aos objetivos instrucionais e morais do/a professor/a (VIGOTSKI, 2003; COSTA; SILVA; CRUZ; PEDERIVA, 2017).

O ato da/o docente de orientar os processos de criação infantil para um resultado já esperado, por meio da imposição de modos de desenhar, pintar, narrar (ou do questionamento acerca da veracidade de um personagem criado pela criança, como vimos no episódio literário do Curupira) evidencia o equivocado pensamento de que a atividade criadora seria mera representação da realidade. Essa postura, comum em sala de aula, restringe as formas de a criança se expressar sobre o real a partir de seus processos imaginativos e despotencializa seu desenvolvimento psíquico.

É nesse sentido que Vigotski (2003) ressalta a importância de uma psicologia que valorize a total liberdade à criação infantil, bem como sua originalidade e suas particularidades. Para ele, a atividade artística infantil deve ser compreendida pelo sentido que tem para o desenvolvimento da criança, e não propriamente por seu valor estético.

[...] a regra pedagógica referente à educação da criatividade infantil sempre deve partir do critério puramente psicológico sobre sua utilidade, sem considerar que uma criança que compõe poesias pode vir a ser um futuro Pushkin ou que a criança que pinta será um pintor no futuro. A criança não escreve versos nem desenha porque está incubando um futuro criador, mas porque agora isso lhe é necessário e também porque, em cada um de nós, estão implícitas certas possibilidades criativas (VIGOTSKI, 2003, p. 237).

Vigotski compreende a arte como uma atividade que se circunscreve na necessidade e na vontade humanas de estar e se afirmar no mundo. As vivências estéticas, que se perfazem no campo

das emoções, estão presentes no desenvolvimento infantil e permitem à criança se apropriar da cultura. Cabe à escola a tarefa de ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal da criança, para organizar o contato de seu psiquismo com as esferas mais abrangentes da experiência social já acumulada (VIGOTSKI, 2003).

Segundo o autor bielorrusso, “o que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador” (VIGOTSKI, 2003, p. 304). A educação estética, nessa acepção, estende-se para além do contato do receptor com a obra de arte, diz respeito à vida, à maneira de se ver o mundo a partir de uma perspectiva criadora e transformadora frente à realidade.

Considerações finais

A leitura do poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros, permitiu tecer – partindo de uma apreciação da estrutura estética do texto – aproximações entre as vivências criadoras da criança e o trabalho do poeta, marcadas sobretudo pelas construções metafóricas. Vimos assim que, com suas especificidades, o faz de conta infantil e a criação poética constituem-se na tensão dialética entre imaginação e realidade. A partir dos elementos do real, criança e poeta criam, pela brincadeira e pela poesia, novas formas e significados de se relacionar com o mundo.

No poema, a trajetória do brincar de faz de conta à brincadeira com as palavras realizada pelo menino é organizada pelo olhar de sua mãe, que, por meio de metáforas, alerta-o para a desvalorização do trabalho do poeta – o que nos levou a refletir sobre o problema da educação estética para criança no contexto da realidade escolar. Por outro lado, conforme podemos observar nas duas últimas estrofes de “O menino que carregava água na peneira”, a mãe é também quem lança sobre os processos de criação do filho um olhar afetivo.

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Nesses versos que encerram o poema, a expressão “encher vazios” aparece como uma imagem que sintetiza a ideia do trabalho artístico como uma força sensível de resistência à reificação, como uma atividade que humaniza e eleva os sentidos. É a partir desse lugar de sensibilidade, representado pelo olhar da figura da mãe na poesia manuelina, que buscamos enxergar os processos de criação artística infantil; compreendendo que a vivência estética contribui substancialmente para o desenvolvimento humano, de modo a possibilitar a ampliação das experiências da criança com o mundo ao seu redor.

Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o presente trabalho buscou, numa dimensão mais abrangente, fomentar as discussões sobre arte como atividade educativa. Advogamos, assim, a favor de uma educação estética que – centrada na experiência da criação infantil, bem como nos processos afetivos por ela mobilizados – tenha como objetivo: apresentar à criança a produção artística da humanidade – o acesso à arte é, antes de tudo, um direito humano –; desenvolver ao máximo as potencialidades criadoras infantis e inserir vivências estéticas na vida cotidiana da criança, com vistas para a reelaboração criadora de sua realidade.

Referências

BARROS, M. *Exercício de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CANDA, C.; BATISTA, C. Qual o lugar da arte no currículo escolar? *R.cient./FAP*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 107-119, jul. 2009.

CORRÊA, A. L. R.; HESS, B. H. Termos-chave para a crítica marxista. In: R. L. VILLAS BÔAS; P. M. PEREIRA (Orgs.), *Cultura, arte e comunicação*. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 109-159.

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil), 2013.

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H.; CRUZ, E. A. P. S.; PEDERIVA, P. L. M. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. Em *Revista de Ciências Humanas*, 51(1), p. 56-72, 2017. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p56/34474>

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf>

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L.S Vigotskii; A.R. Luria; A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13ª ed. p. 119-142. São Paulo: Ícone, 2014.

LUKÁCS, G. A característica mais geral do reflexo lírico. In: *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Organização, introdução e tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2009.

MENDONÇA, F. L. de R. *A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, v. 17, n. 2(50), maio/ago, 2006.

SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, D. N. H.; COSTA, M. T. M. S.; ABREU, F. S. D. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In: D. N. H. Silva; F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015. p. 111-154.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Martins Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

10 Imaginar, brincar e dramatizar: performances narrativas de crianças pequenas em experiência com o conto russo *Ludmila e os doze meses*

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira¹

Resumo: A prática de ouvir, contar e recontar histórias propicia momentos de trocas emocionais e sociais na constituição de sentidos diferenciados à mesma experiência estética pelas crianças. O convite a imaginar lugares, pessoas e objetos de uma realidade distante, tanto física como histórica surge, e nesse processo imaginativo a emoção está envolvida. Portanto, a atividade simbólica realizada pelas crianças na leitura/escuta de histórias permite que se afastem de sua vida real, e recriem outras situações imaginativas envolvendo os personagens das histórias. O presente artigo visa analisar processos imaginativos presentes nas performances narrativas de crianças pequenas em atividade com o conto russo *Ludmila e os doze meses*. O percurso metodológico foi trilhado nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey, que apresenta caráter construtivo-interpretativo. A pesquisa empírica foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na região periférica do Distrito Federal. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram oito crianças do 2º período da Educação Infantil com idade entre 5 e 6 anos. Os instrumentos da pesquisa foram contação de histórias, reconto oral, atividades lúdicas, dramatização e dinâmicas conversacionais. Nesse sentido, destaca-se a performance narrativa como um modo de comunicação verbal, em que há a responsabilidade de um performer para uma audiência, por meio da manifestação de uma competência comunicativa. Nesse processo articulam-se dois planos dialeticamente, o do contador de histórias que cria ao narrar a história com sua voz, presença e imaginação, e o plano da plateia, que cria ao produzir sentidos sobre a experiência estética vivenciada na escuta da história narrada.

Palavras-chave: Infância. Imaginação. Experiência Estética. Performance Narrativa. Teoria Histórico-Cultural.

¹ **Débora Cristina Sales da Cruz Vieira** é professora da educação básica – SEEDF. Licenciada em Letras – UNICEUB. Especialista em Educação Infantil – UnB. Mestre em Educação – UnB. Doutoranda em Artes Cênicas – UnB. Membro do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena. Membro do Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. Membro do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal – FEIDF. E-mail: deborasalesvieira19@gmail.com

“Era uma vez, tinha uma menina que morava em um lugar cheio de neve. Lá não tinha flores, as flores eram todas caídas.”

Rapunzel (6 anos)

Primeiras palavras

A criança como ser cultural constitui-se por meio das relações humanas e do acesso a ferramentas culturais, de modo que artefatos culturais como livros e filmes permitem a criança conhecer, explorar e significar novas situações representadas nas histórias, e esse material vai se constituindo o seu arcabouço cultural. A obra literária oferece elementos simbólicos que são significados e singularizados individualmente, elementos estes, que constituem a criança e são constituídos. Não é só falando ou contando histórias que nos constituímos narradores, sobretudo ouvindo o Outro contar, pois ouvindo essa voz, abre-se a possibilidade de imaginar e recriar a história. Desse modo, esse artigo visa analisar processos imaginativos presentes nas performances narrativas de crianças pequenas em atividade com o conto russo *Ludmila e os doze meses*.

A concepção de língua presente neste artigo está baseada no princípio dialógico e social da mesma, em que as interações verbais se constituem como aspectos primordiais para o seu desenvolvimento. Isto inclui a prática de ouvir, contar e/ou recontar histórias, pois na colaboração com o Outro há momentos de trocas emocionais e sociais que permitem, a quem as vivencia, a constituição de sentidos diferenciados à mesma experiência. A concepção de cultura como base do desenvolvimento humano preconizada pela Teoria Histórico-Cultural nos estudos de Lev Vigotski (2012a, 2012b) e Angel Pino (2005), estabelece que o desenvolvimento cultural não anula a realidade biológica do ser humano, mas que as realidades biológica e cultural pertencem a ordens diferentes, sendo interdependentes e constitutivas de dimensões de uma mesma e única história humana.

A integração da criança ao ambiente cultural se dá por meio da relação da criança com os espaços e os seres humanos que os constituem. Segundo Richard Bauman (2014), a performance é um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência, por meio da manifestação de uma competência comunicativa. Fundamentadas nesse conceito, Gilka Girardello (2007, 2014) e Luciana Hartmann

(2014a, 2014b), explicitam que a performance narrativa articula dois planos dialeticamente, o do contador de histórias que cria ao narrar a história com sua voz, presença e imaginação e o plano da plateia que cria ao produzir sentidos sobre a experiência estética vivenciada na escuta da história narrada.

Nesse sentido, os contos de fadas têm promovido o fascínio de diversas gerações, e destaco como elementos que favoreceram este encantamento: os aspectos estruturais deste tipo de narrativa; a possibilidade de vivências emocionais na reação estética e a oportunidade de promover processos imaginativos ao longo da leitura/escuta de contos de fadas. O leitor/ouvinte é convidado a imaginar lugares, pessoas e objetos de uma realidade distante, tanto física como histórica. Nesse processo imaginativo a emoção está envolvida, pois estes não são elementos isolados, mas se desenvolvem em unidade. Assim, a atividade simbólica realizada pelas crianças na leitura/escuta dos contos de fadas permite que se afastem de sua vida real e recriem outras situações imaginativas envolvendo os personagens das histórias. Lev Vigotski (2010) afirma que as experiências estéticas criam um estado muito sensível para ações posteriores e deixam marcas no comportamento humano, de modo que a arte reverbera na existência dos sujeitos de maneira singular.

O caminho da floresta: percurso metodológico

Esse artigo é um recorte da minha pesquisa de mestrado sobre a imaginação na produção narrativa de crianças na Educação Infantil (VIEIRA, 2015). A pesquisa empírica foi realizada durante o ano letivo de 2014 em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na região periférica do Distrito Federal. As crianças colaboradoras da pesquisa com idade entre 5 e 6 anos e eram da mesma turma do 2º período da Educação Infantil.

Os encontros semanais com as crianças foram realizados na sala de leitura da instituição educativa ‘Toca da Coruja’, nome originado do grande número de corujas que apareciam na escola da infância localizada na região central da cidade. Integravam as dinâmicas dos encontros a realização de oficinas com contação de histórias, mediação de leitura de livros de literatura infantil selecionados por mim, e também escolhidos pelas crianças no acervo da escola da

infância, dramatização das histórias ouvidas, recontos orais e registros pictóricos das histórias produzidos pelas crianças, e muita conversa com as crianças colaboradoras da pesquisa.

Diante da imersão das crianças nesse universo literário vivenciado nas oficinas e o envolvimento contínuo com personagens da cultura infantil, as crianças escolheram os nomes pelos quais queriam ser identificadas na pesquisa. Em conversas anteriores expliquei-lhes que, por questões éticas (CAMPOS, 2008), seus nomes originais não seriam revelados. Esse processo de escolha se deu no momento final da pesquisa empírica, constituindo-se de muito interesse para a análise, pois além de proporcionar a escolha do próprio nome, revelou o quanto traduzia a preferência de cada criança. No trecho do episódio analisado nesse artigo apresento: Godzilla (5 anos), Branca de Neve (5 anos), Peter Pan (5 anos), Aline Barros (5 anos), e Rapunzel (6 anos).

A Literatura como arte

A linguagem narrativa constitui-se como elemento decisivo na estruturação da matéria literária, pois oferece-lhe presença definitiva. Desde a antiguidade, a linguagem narrativa, em prosa ou verso, foi valorizada como instrumento de persuasão moral ou de conscientização política e religiosa, devido à instintiva fascinação que o “ouvir histórias” sempre exerceu sobre o homem. Não se pode ignorar que tudo é mais facilmente compreendido e incorporado ao nosso pensamento quando se escuta com interesse (COELHO, 1984).

Destaco os contos de fadas, também chamados de contos maravilhosos como instrumento e fonte da atividade imaginativa e simbólica. Estes textos surgiram inicialmente nas narrativas orais de pessoas de classes populares e inferiorizadas na pirâmide social da Europa central. Como os camponeses e artesãos urbanos, que vivenciavam uma sociedade estratificada, rígida e imutável, que embora revoltados com as desigualdades não pudessem transformá-la, tinham apenas na intervenção do sobrenatural, a possibilidade da mudança na situação vivenciada (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984).

Fanny Abramovich (1989) apresenta uma breve cronologia dos autores responsáveis pela difusão da literatura infantil no ocidente. Charles Perrault (1628-1703), arquiteto e escritor francês, produziu obras para adultos, mas tornou-se imortal pela sua única obra para crianças

Histoires ou contes du temps passe, avec des moralités (1697). Esta obra ficou conhecida no Brasil como *Contos da Mamãe Gansa*, uma coletânea de histórias orais compiladas junto ao povo, tendo como característica principal a fidelidade às narrativas originais. Embora a arte criativa do autor não seja desconsiderada nessas narrativas, também foram mantidas as passagens cruéis, de moral própria e de poética.

Os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) recolheram um farto material de narrativas tradicionais e lendas populares na Alemanha, que deu origem a dois volumes da obra *Contos da infância e do lar*. Eles não pretendiam escrever para crianças, mas em 1815 demonstraram interesse e preocupação com o estilo, “usando seu material fantástico de forma sensível e conservando a ingenuidade popular; a fantasia e o poético ao escrevê-lo” (ABRAMOVICH, 1989, p. 123). Outro responsável pela difusão dos contos de fadas foi o autor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), como representante do movimento literário do Romantismo, obteve reconhecimento da sua obra ainda em vida, *Contos para crianças* (1835), tornando-se um renomado escritor.

Os contos de fadas apresentados por estes autores relacionados mantinham uma estrutura semelhante, que Nelly Coelho (1984) embasada no método proposto por Wladimir Propp na obra *Morfologia do Conto* e por Algirdas Julien Greimas na obra *Semântica Estrutural*, sintetiza como as cinco invariantes estruturais da narrativa, conforme:

1. Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma *aspiração* ou um *desígnio*, que levam o herói (ou heroína) à ação.

2. A condição primeira para a realização desse desígnio é *sair de casa*: o herói empreende uma *viagem* ou se desloca para um ambiente estranho, não familiar.

3. Há sempre um desafio à realização pretendida: ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou heroína).

4. Surge sempre um *mediador* entre o herói (ou heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.

5. Finalmente o herói *conquista* o almejado objetivo (COELHO, 1984, p. 77)

Nelly Coelho (1984) afirma que para cada uma destas invariantes básicas correspondem inúmeras variantes, as circunstâncias acidentais, que tornam cada conto único e distinto dos demais. A autora destaca ainda que a correlação analógica entre as coordenadas invariantes do universo literário e do humano, compreende-se o encantamento que tais narrativas exercem sobre o povo medieval, e sobre a criança pelo seu caráter mítico.

A literatura é uma linguagem específica e expressa uma determinada experiência humana, logo não pode ser definida com exatidão. Pois, cada época, ao seu modo, apresentou uma compreensão e uma produção literária diferente. Conhecer esse modo, é descobrir a singularidade de cada um destes momentos da evolução da humanidade. Conhecer a produção literária voltada para a infância é desvelar os ideais e valores ou desvalores que cada sociedade se fundamentou (COELHO, 2000).

A autora e pesquisadora Eliana Yunes (2005) explica o movimento subjetivo que a literatura, como arte, desencadeia nas pessoas, pois:

[...] mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às impressões deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo (YUNES, 2005, p.27).

Lev Vigotski (1999) afirma que as emoções desempenham imenso papel na criação artística, ou seja, elas são suscitadas pelo próprio conteúdo e podem ser de qualquer espécie, emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror etc. etc., só que por si mesmas, não são líricas. Mas a elas pode juntar-se a emoção lírica – externa às obras -, precisamente da parte da forma. A compreensão do papel da arte na constituição humana foi um campo de estudo de Lev Vigotski que destacou o caráter social, conforme:

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 essências são 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 vitavelmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Ressalta-se que a narrativa literária tem por base a imaginação e a emoção no seu processo de criação artística. Quem cria retoma elementos da realidade que o cerca ao produzir a sua narrativa sem desvincular-se da sua própria constituição e o leitor ou a leitora/ouvinte adentra no espaço de significação da obra por meio de seus próprios processos imaginativos, que discutirei melhor no próximo tópico.

Imaginação: produção exclusivamente humana

O conceito de imaginação presente na obra de Lev Vigotski (2009) tem embasado a produção teórica de (FLEER; HAMMER, 2013), (SILVA, 2012) e (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011) e outros autores cujo aporte teórico está consolidado na Teoria Histórico-Cultural. Kieran Egan (2007) explica que a dificuldade de conceituar a imaginação pode ser atribuída a sua natureza complexa e mutante e ainda por estar ao lado de aspectos pouco compreendidos da nossa existência humana.

O conceito de imaginação aparece de modo distinto na obra de Lev Vigotski e com pesos diferentes no construto teórico de cada período. Fernando González Rey (2012) explica que a obra do autor bielorrusso pode ser dividida em três momentos de acordo com os modelos teóricos produzidos: a) primeiro momento: compreende as ideias presentes no livro *Psicologia da Arte* e os trabalhos sobre a Defectologia; b) segundo momento: marca o “giro objetivista” do autor na obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*; e, c) terceiro momento: retomada de ideias do primeiro momento nas obras *Criação e imaginação na infância*, *Sobre o problema do trabalho criativo do ator* e o surgimento de novos conceitos na obra *Pensamiento y Habla* (2012a).

Na obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (2012b) a imaginação compõe juntamente com outros processos psicológicos como: atenção, memória, linguagem, o construto teórico de funções psíquicas superiores. Estes processos têm sua gênese no desenvolvimento cultural da criança. Entretanto, nessa obra a imaginação encontra-se diluída no conceito geral das funções psíquicas superiores, sem haver uma explanação direta sobre o tema. Por isso, enfocarei a obra *Imaginação e criação na infância* (2009), pois esta oferece mais subsídios teóricos para a compreensão desse conceito.

No livro *Imaginação e criação na infância* (2009), o autor explica em quais bases a imaginação da criança se manifesta e desenvolve-se como criação infantil diferenciando-se dos processos imaginativos e criativos dos adultos. Para Ribot (apud VIGOTSKI, 2009), todos os objetos da nossa vida cotidiana são *imaginação cristalizada*. Essa metáfora aplica-se na analogia com toda a produção cultural em torno da literatura infantil, que é reelaborada via produções cinematográficas, adaptações, produtos infantis, e nos recontos das crianças, como uma atividade criadora.

Lev Vigotski (2009) afirma que os processos de criação manifestam-se de modo explícito já na primeira infância, expressando-se melhor nas brincadeiras. O autor explica que nessa atividade, as crianças reproduzem muito do que viram ou vivenciaram, porém esta realidade não aparece na brincadeira de maneira integral, mas é reformulada criativamente pela criança.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

A base da criação constitui-se na capacidade de combinar o que já existe de novas maneiras, porém o autor alerta para a complexidade da análise psicológica da atividade criadora de combinação. Então, esclarece a relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano, elencando quatro princípios para esta diferenciação:

1. A atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as elaborações da fantasia.

2. A relação entre fantasia e realidade é diferente, diz respeito àquela relação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade.

3. A relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional, manifestando-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com ânimo que nos domina num determinado instante. Esta se desdobra em duas leis:

- Lei do signo emocional comum (exerce em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança).

- Lei da realidade emocional da imaginação (todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos).

4. A elaboração da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade.

Com base nestes princípios, Lev Vigotski (2009) contesta a crença de que a imaginação da criança é superior à imaginação dos adultos, inicialmente apresentando os argumentos desta crença. O autor explica ainda a diferença da obra da imaginação infantil em relação a do adulto, tendo em vista que são conhecidas “as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, característicos da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

Lev Vigotski (2009) compreende que o desenvolvimento da imaginação, assim como o desenvolvimento humano tem uma base cultural, por isso, para ele a imaginação do adulto, que vivenciou mais experiências e manteve contato com mais elementos da cultura, é superior à da criança. Do ponto de vista quantitativo, como destacou o autor, a criança está em uma posição de inferioridade em relação ao adulto, porém as suas produções apresentam uma vantagem, devido a relação livre que a criança estabelece com as mesmas.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto (VIGOTSKI, 2009, 47).

Esta citação de Lev Vigotski (2009) reafirma como o simbólico tem um papel importante no psiquismo da criança, pois a imaginação, enquanto processo simbólico permite que a criança se afaste do real e aproxime-se do fantástico de maneira criativa.

Ludmila e os doze meses: um conto de fadas russo para imaginar, brincar e dramatizar

Início a discussão do episódio com a análise da oficina de mediação de leitura do livro *Ludmila e os doze meses*, e posteriormente discorro sobre as estratégias utilizadas por Rapunzel na realização da atividade de reconto oral.

O livro *Ludmila e os doze meses* é um conto de fadas russo, adaptado em estrutura de cordel por Fábio Sombra (2012). A novidade do enredo (nenhuma criança conhecia a história) e característica sonora peculiar da narrativa poética mobilizaram a atenção das crianças no momento da leitura dialogada do livro, ilustrada com o trecho do diário de campo:

Iniciei a oficina de leitura apresentando alguns objetos (cesta com maçãs, coroa, casaco com capuz de pele sintética, flauta e buquê de lavanda artificial) que fariam parte da história. Perguntei a elas qual história seria contada, e as respostas ficaram entre Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Iniciei a leitura apresentando o livro e explicando um pouco sobre a origem da história, e que ela havia sido reescrita pelo Fábio Sombra, quando o Godzila perguntou se havia a foto dele no livro, respondi que não havia. Ao longo da leitura do livro, interrompi alguns momentos da narrativa para esclarecer o significado de palavras desconhecidas pelas crianças. Embora realizássemos algumas interrupções, as crianças seguiam atentas e participativas durante a leitura do livro. As crianças mostraram-se bem envolvidas emocionalmente com o enredo que contava as aventuras da garotinha Ludmila, empenhada em salvar a vida do pai, que era empregado da malvada rainha Ekaterina. Após a leitura do livro, conversamos sobre a história circulando em torno dos seguintes pontos: momento mais emocionante, parte preferida da história e a opinião pessoal sobre o livro. (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO)

Com a apresentação dos objetos que fariam parte da história, iniciei o momento de preparação para a atividade de escuta do livro, que envolveu também o diálogo sobre o livro com as crianças, todas muito envolvidas na atividade de escuta e discussão da história. Ana Carolina Brandão e Ester Galland Rosa (2010), explicam que promover conversas em torno da atividade de leitura/escuta partilhada de histórias eleva a capacidade de compreender e apreciar histórias e que o papel do leitor mais experiente é fundamental, pois engaja os pequenos ouvintes na constituição de sentido.

Este momento de diálogo prévio e/ou final, torna-se significativo à medida que é planejado previamente, pois sua finalidade não é avaliar a compreensão das crianças, mas “contribuir para o seu engajamento

numa atividade de construção de sentido que pode ser partilhado, confrontado ou ampliado com base em outros sentidos igualmente construídos e expressos na conversa.” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 43).

A pergunta de Godzila sobre a foto do autor no momento da leitura do livro evidenciou uma atitude recorrente da sua professora Camila (nome fictício) que, neste momento de preparação para a leitura, sempre apresentava as fotos dos autores e ilustradores dos livros trabalhados nos diálogos que antecediam a leitura. Estes procedimentos didáticos estabelecem um *modus operandi* de trabalhar literatura infantil com as crianças, que favorecem o letramento literário, pois vão agregando novos conhecimentos a cada novo livro ouvido. Entretanto, enfatizo que a literatura é arte e a organização do trabalho pedagógico necessita estar alinhada com uma educação estética engajada em potencializar processos educativos sensíveis e menos pragmáticos.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Entendendo que o desenvolvimento humano se constitui por meio da consciência cultural, é relevante compreender a importância do papel que a literatura pode vir a desempenhar para as crianças. Pois, a literatura, dentre as demais manifestações artísticas, é a que “atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade e ou uma civilização” (COELHO, 2000, p. 128).

A história do livro, um conto de fadas, mobilizou emocionalmente as crianças, que se envolveram na sua escuta, vivenciando uma experiência estética singular. O enredo apresentou as cinco invariantes estruturais da narrativa (COELHO, 1984), que coadunam com a jornada do herói do antropólogo Joseph Campbell, sendo:

Quadro 1 – Estrutura do enredo do livro *Ludmila e os doze meses*

INVARIANTE ESTRUTURAL	ENREDO
Aspiração ou desígnio que levam o herói (ou heroína) à ação.	Ludmila precisa ajudar o pai a atender o pedido real para que ele não seja morto pela rainha Ekaterina.
O herói empreende uma viagem ou desloca-se para um lugar estranho.	Ludmila vai à noite para a floresta gelada à procura das flores e encontra os anciãos que controlam os meses do ano.
Surgem obstáculos que se opõem à ação do herói.	A rainha Ekaterina faz inúmeros pedidos para serem atendidos pelo pai de Ludmila sob a ameaça de morte.
Há a presença de um auxiliar mágico, que neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.	O ancião Janeiro e os demais anciãos ajudam a menina a conseguir as flores, as maçãs, os morangos e derrotam a rainha Ekaterina e seu exército com uma tempestade de neve.
Finalmente, o herói conquista o objetivo almejado.	Com a morte da rainha Ekaterina, a vida de seu pai é salva e Ludmila se torna uma amada rainha.

Fonte: produção da pesquisadora.

Marilyn Fleer e Marie Hammer (2013) acreditam que os contos de fadas são uma forma de tornar visível a unidade afeto-intelecto, princípio da Teoria Histórico-Cultural em contextos educativos. Elas explicitam ainda que isto pode ser operacionalizado em práticas pedagógicas dentro de salas da Educação Infantil, onde “o intelecto e afeto são continuamente separados na ação pedagógica” (FLEER; HAMMER, 2013, p. 242, tradução nossa).

Se na leitura/escuta de contos de fadas, leitores/ouvintes são envolvidos e, em conjunto, imaginam lugares, pessoas e objetos de uma realidade física e histórica distante, e constituem significados e sentidos para ações, decisões e desdobramentos do que ocorre na narrativa, a complexidade desses sujeitos precisa ser convidada a fazer parte de nossa compreensão sobre essa atividade e, também, do impacto que gera sobre o desenvolvimento infantil. Imaginar-se como a princesa que necessita de ajuda ou como o lobo que persegue suas presas envolve emoções que emergem da imaginação com que

leitor/ouvintes, de modo singular, vivenciam o enredo das histórias (VIEIRA; MADEIRA COELHO, 2014).

A atividade realizada pelas crianças na leitura/escuta dos contos de fadas permite que as mesmas (re)criem situações imaginativas que as envolvem com(o) os personagens das histórias, indicando a agência de um sujeito complexo (GONZÁLEZ REY, 2012), sujeito da unidade emoção-cognição-imaginação. Esta tríade pode ser conferida na atividade de dramatização da história realizada pelas crianças, conforme notas do diário de campo:

Realizamos a dramatização da história *Ludmila e os doze meses* com Rapunzel, Aline Barros, Godzila e Peter Pan. As crianças organizaram-se quanto aos personagens (Ludmila, Pai da Ludmila, Janeiro e Rainha Ekaterina) e utilizaram os objetos para a caracterização e para o desenrolar das ações na história. Atuei como narradora, a partir dos trechos citados pelas crianças e auxiliando-as na lembrança da sequência dos fatos. Destaco a performance de Aline Barros, que assumiu o papel da Rainha Ekaterina e do Peter Pan, que era o Pai de Ludmila, ambos assumiram a expressão facial e vocal de malvada/ vítima que os papéis pediam. Godzila inicialmente queria interpretar a Rainha Ekaterina, pegando a coroa primeiro que os colegas, porém ao perceber que Aline Barros não queria representar o papel masculino do mês de Janeiro, trocou de papel com ela e ficou eufórico com a flauta, tocando em outros momentos da dramatização. Rapunzel ficou muito animada em representar a personagem Ludmila, reproduzindo as falas do livro durante a dramatização, e alertando os colegas quanto à sequência dos acontecimentos. (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO)

A atividade de dramatização oportunizou às crianças brincarem com a história e com a imaginação, atribuindo sentidos diferenciados. Na experiência vivenciada coletivamente, elementos performáticos e estéticos na ação das crianças colaboraram para a potencialização da emocionalidade envolvida na atividade. Ao encarnar a malvada rainha Ekaterina, Aline Barros revela-se na dramatização uma vilã ameaçadora, com a sua expressão facial (brava) e postura corporal (cabeça erguida), e o tom de voz alto, enquanto o Peter Pan, com cabeça e voz baixas, expressava a passividade do pai que tinha sua morte quase como certa. Neste cenário há também a presença da Rapunzel que procurava repetir as falas da Ludmila de acordo com o livro e organizar a brincadeira, falando: “Ainda não é a sua vez.”, “Não foi isso que aconteceu.” E a empatia de Godzila, que abriu mão do papel da rainha Ekaterina para a sua colega que não queria representar

um homem na dramatização da história, que inicialmente foi encarada como uma grande brincadeira pelas crianças.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade livre em que a criança utiliza recursos emocionais e imaginativos na sua elaboração. E cada uma destas crianças, ao seu modo, envolveu-se e atribuiu sentidos distintos ao conto de fadas que conheceram naquela tarde, pois por meio dos objetos utilizados na brincadeira, esta foi ressignificada.

É em mais sério o fato de que a brincadeira sendo do ponto de vista biológico uma preparação para a vida, do ponto de vista psicológico revela-se como uma das formas de criação infantil. Lei de dupla expressão dos sentimentos: a criança forma criativamente a realidade na brincadeira. A transformação da realidade na brincadeira é orientada pelas emoções da criança. A natureza psicológica é inteiramente determinada por aquela dupla expressão das emoções que se realiza nos movimentos e na sua organização da brincadeira. Como a brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança (VIGOTSKI, 2010, p.361).

É interessante distinguir a brincadeira de faz de conta e a dramatização, mesmo compreendendo que a brincadeira é a atividade-guia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância. Pois nesse episódio, fica clara a intencionalidade das crianças em performatizarem para um público específico, no caso, os outros colegas que assistiam à dramatização da história. Há uma delimitação espacial e corporal entre os personagens representados Ludmila, Rainha Ekaterina, pai de Ludmila e o mês de Janeiro e a plateia que assiste. As crianças que assumem a cena têm consciência da espetacularidade produzida e se empenham na representação da saga da pequena Ludmila. São corpos que se performatizam com os movimentos, alterações vocais e de expressões faciais, improvisando os diálogos e em atenção à plateia que os assistiam.

Nesse sentido, Graça Veloso (2016) explica que nas artes da cena, ao contrário de outras linguagens artísticas, dois elementos são basilares: o ator e o espectador. Pois, se não existe o fazer teatral sem a presença mútua dos dois, o espectador é também um fazedor. Então, por esse caminho, compreende-se que há uma dupla abordagem, a do fazer e do contextualizar, abandonando a ideia que o espectador é passivo diante da cena, mas parte essencial na produção de sentidos do espetáculo.

No último encontro da Oficina de Histórias, as crianças recontaram a história que mais gostaram de ouvir durante o processo

da pesquisa empírica. Rapunzel escolheu Ludmila e os doze meses e apresentou duas justificativas: a história foi considerada legal e fez uma referência à dramatização realizada com os colegas. Na transcrição do reconto oral todas as frases que estão entre aspas representam a fala dos personagens da história e que Rapunzel utilizou elementos prosódicos na diferenciação das vozes dos personagens e na narração, evidenciando uma habilidade narrativa altamente desenvolvida.

1. Pesquisadora: *E aí, qual foi a história que você mais gostou?*

2. Rapunzel: *(Aponta para o livro.)*

3. Pesquisadora: *A história de Ludmila? Que legal! E porque que você mais gostou dessa história?*

4. Rapunzel: *Porque essa história da Ludmila é muito legal, porque a gente imitou ela.*

5. Pesquisadora: *É mesmo. Nós fizemos a dramatização dela, vestiu a roupa e você foi a Ludmila, né?*

6. Rapunzel: *É.*

7. Pesquisadora: *Então conta aí pra gente essa história. É bom que quem não ouviu ainda, vai ouvir agora.*

8. Rapunzel: *Era uma vez, tinha uma menina que morava em um lugar cheio de neve. Lá não tinha flores, as flores todas caídas. Aí aconteceu uma coisa bem mau. Aí a Rainha, a Rainha mau, que tem umas caspas dela no cabelo. Aí ela teve um colar dela e um cachecol dela, aí ela logo se arrumou. Aí ela falou para o pai da Ludmila: “Eu quero flores limpas agora!” Aí o pai disse: “Mas, não tem.” “Não tem mais!” “Mas, não tem flores agora.” Aí o pai chegou na Ludmila e ela perguntou: “Pai, porque está chorando?” Aí o pai falou: “Minha vida vai acabar amanhã.” Aí Ludmila se enrolou num casaco aí e saiu da casa dela tão frio, tão escuro. Aí depois Ludmila pegou uma lanterna, acendeu e foi procurar um monte flores pro seu pai. Aí Ludmila viu um monte de anões cantando em uma barraca cheio de anões. Aí Ludmila viu um velho que era o mais velho, que mandava, que tocava clarineta. Aí o velho falou: “Ludmila, eu vou tocar essa flauta, aí depois você vai fazer um negócio.”*

9. Branca de Neve: *Tia, ela contou detalhe.*

10. Rapunzel: *Aí depois Ludmila falou: “Me ajudem senhores, a vida do meu pai vai acabar, me ajudem! Mês que tem um monte de flores, me ajudem!” Aí o velho falou: “Eu vou tocar essa clarineta e depois vai aparecer um monte de flores, aí depois, eu, aí você sai daqui que aqui tá muito frio,*

aqui tá muito à noite minha filha”! Aí ele deu um abraço na Ludmila e ela falou: “Obrigada senhor”. E ele falou: “Não tem de quê”. Aí ela já saiu com uma bacia cheia de flores. Aí ela chegou lá em casa e Rainha cheirou as flores e falou: “Também não sei da onde veio essas flores”. Aí a Rainha falou: “Eu quero também que você trouxe um monte de maçã para mim”! Aí ele falou: “Mas não tem maçã agora”. Aí Ludmila de novo foi lá e pegou um monte de maçã e foi indo. Tia, eles não tão ouvindo.

11. Pesquisadora: Gente, vamos ouvir a história. Daqui a pouco todo mundo vai poder olhar o livro que quiser. Continua.

12. Rapunzel: Ele veio falar com a Ludmila. Aí depois a Ludmila foi e a Ludmila só botou três e a Rainha reclamou: “Mas só tem três”? Mas tá bom. Ela mordeu a maçã. Aí depois ela falou: “Não sei também da onde essa maçã vem, está muito boa”! E a Rainha falou: “Ludmila, você vai trazer agora, morangos prá mim”! Ela disse: “Está bom”. E a malvada arrancou do pescoço da Ludmila o colar, aí ela foi indo devagar e jogou os casacos fora e as luvas. E todos estavam com calor, depois ela foi pegar de novo o colar e o casaco aí ele soltava gelo. Aí ela congelou. Aí depois a Ludmila era a rainha. Entrou por uma porta e saiu pela outra.

Nessa produção narrativa do reconto oral da história, percebo que as estratégias utilizadas por Rapunzel para a realização da atividade se apoiaram na sua habilidade cognitiva de narração articulada à ação performática e estética. Unidade que implica a emocionalidade da atividade narrativa, ou seja, o cognitivo se manifesta na estrutura narrativa e no vocabulário apresentado na produção narrativa e o emocional é contemplado pelo caráter performático, que envolve a prosódia e a diferente vocalização para os personagens.

Destaco a arte verbal, por meio da performance narrativa de Rapunzel, compreendendo que a tradição narrativa envolve uma tripla competência "saber fazer, saber dizer e saber ouvir" de modo que a comunidade narrativa relacione-se consigo mesma e com o ambiente, constituindo um laço social. Para Gilka Girardello (2014), a performance narrativa ocupa um significado em si nas culturas tradicionais, que independem do seu sentido referencial.

Reitero que Richard Bauman (2014) compreende a performance como um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência, por meio da manifestação de uma competência comunicativa. Esta competência apoia-se no conhecimento e na habilidade que ele possua para

expressar-se nas vias socialmente apropriadas. “Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do performer é sujeito a avaliação, de acordo com sua eficiência.” (HARTMANN, 2014b, p.45). Percebo que a eficiência presente na performance narrativa de Rapunzel extrapola competências estritamente racionais, mas que estas estão amalgamadas às competências emocionais.

Kieran Egan (2007) explica que a racionalidade não constitui um conjunto de habilidades treináveis, mas está ligada aos “lugares secretos da mente”, nos quais se escondem a emoção, a intencionalidade, as metáforas e a imaginação. Então, “redescobriu-se que percebemos o mundo e nossas experiências por meio de histórias, que podemos nos lembrar melhor de itens dentro de uma estrutura narrativa que em listas logicamente organizadas” (EGAN, 2007, p. 22).

A redescoberta de uma mente narrativa encoraja-nos a prestarmos mais atenção à imaginação, porque ela é mais evidente na composição de narrativas e na percepção de sua coerência. Aprender a seguir narrativas parece, dessa forma, envolver o desenvolvimento de capacidades intelectuais mais significativas do que tem sido tradicionalmente reconhecido (EGAN, 2007, p. 22).

Esta relação apresentada pelo autor da integração entre o cognitivo e o afetivo na capacidade narrativa dialoga com a produção teórica de Albertina Mitjáns Martínez (2009, 2012) sobre a relação entre caráter operacional e subjetivo da aprendizagem. A autora tem considerado o operacional na aprendizagem de duas maneiras distintas: a) ações realizadas pelo sujeito no processo de aprender; e b) operações específicas do pensamento formal implicadas no processo de aprendizagem. É considerado o construto estratégias de aprendizagem na compreensão do conjunto de ações realizadas para obter um objetivo de aprendizagem, sendo classificada com base na concepção de aprendizagem regulada.

As estratégias não podem ser consideradas mais como simples operações do sujeito, mas como verdadeiros processos subjetivos perpassados pela emocionalidade que caracteriza o processo de aprender criativamente. A assunção por parte do sujeito de uma ou outra estratégia está ancorada nas configurações subjetivas que é capaz de mobilizar na situação, e nos sentidos subjetivos que produz nela. As estratégias de aprendizagem são, utilizando uma metáfora, a subjetividade em ação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012, p. 104).

A pequena Rapunzel lança mão de seu amplo repertório de histórias, que constituíram o seu vocabulário e sua capacidade narrativa, e esta foi utilizada como estratégia para a realização da atividade. Relembro ainda que, embora ela tenha utilizado o livro como apoio na atividade de reconto oral, as ilustrações não ofereciam todas as informações presentes na sua produção narrativa.

Entendo que estes conhecimentos operacionais sobre o livro foram subjetivados na sua produção narrativa, pois manusear livros e contar histórias na escola da infância foram atividades realizadas por Rapunzel com frequência no ano letivo de 2014. Durante a observação participante na sala de referência, foi identificada uma predileção pela escolha de livros no momento de brincadeiras livres e após o término das oficinas da pesquisa, ela pedia para manusear os livros da sala de leitura Toca da Coruja. Em ambos os momentos, Rapunzel realizava a narração das cenas dos livros apoiada nas ilustrações. Em dinâmica conversacional sobre a criança, a professora Camila afirmou que ela demonstrava uma habilidade criativa ao narrar, e dedicava-se com atenção na realização das atividades propostas na sala de referência.

Praticar a atividade de reconto oral para Rapunzel assume um sentido diferenciado, pois ouvir e contar histórias integra o valor simbólico da sua brincadeira de faz de conta. Ao assumir a narração da história, ela utiliza os recursos de contadores de histórias experientes, como as palavras de abertura “Era uma vez...” e de fechamento “Entrou por uma porta e saiu pela outra”; elementos prosódicos e a preocupação com a atenção dos ouvintes. A narrativa foi interrompida duas vezes. Na primeira há uma exclamação da colega, que soou como queixa pela quantidade de detalhes da história; por outro lado, na segunda vez a conversa paralela dos colegas fez com que ela própria interrompesse a narração e solicitasse minha intervenção, e chamei as crianças para retornarem à escuta da história. Quando Rapunzel retoma a narração já diminuí o número de detalhes e procura resumir a história, de modo a dar agilidade à trama e atrair a atenção dos ouvintes, que estavam impacientes em ouvi-la e ávidos para manusearem os livros de literatura da sala de leitura ‘Toca da Coruja’.

Esta habilidade operacional de síntese de Rapunzel, que pode ser conferida na terceira parte da sua produção narrativa, evidencia a maturidade de um narrador experiente, que consegue operar mentalmente com a história em duas dimensões: a) dimensão macro,

apresentando detalhes na narração do enredo, diálogos entre os personagens na voz direta e elementos prosódicos e b) dimensão micro, com uma narração pontual do enredo, ritmo acelerado na narração, omissão de diálogos entre os personagens.

Desse modo, destaco o fechamento da história com a clássica frase: *“Entrou por uma porta e saiu pela outra”*, no qual Rapunzel evidenciou o letramento literário sobre o *modus operandi* do momento de contação de histórias, aprendido com as suas professoras Camila (2º período) e Gabriela (1º período). Pois, nos dois anos em que Rapunzel esteve matriculada na instituição educativa teve a oportunidade de estar com professoras que evidenciaram características semelhantes na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como: a) a compreensão da brincadeira como atividade principal no desenvolvimento infantil, com planejamento e execução de atividades que contemplavam este princípio; b) a criação de projetos pedagógicos que emergiam do interesse das crianças; c) a presença da literatura infantil na rotina diária de sala de referência; e, d) promoção e valorização de momentos de expressão oral e escuta das crianças. Essas ações revelam a importância do/a professor/a enquanto organizador do espaço de aprendizagem nas produções infantis.

De fato, a posição que o adulto ocupa diante das produções infantis, em especial nas atividades guiadas pela imaginação (desenhos, narrativas, brincadeiras etc.), além de consolidar uma visão sobre o espaço pedagógico, também reflète a forma como as próprias crianças significam suas ações (SILVA, 2012, p. 45).

Embora a vivência escolar colabore com o desenvolvimento do discurso narrativo, não pode ser compreendida de maneira isolada, pois entendo que o desenvolvimento humano se dá na unidade do social e do individual. Ou seja, a experiência coletiva é singularizada na experiência individual. Concluo este tópico, lembrando que as estratégias utilizadas por Rapunzel para a realização da atividade apoiaram-se na sua habilidade cognitiva de narração e na ação performática e estética que implica a emocionalidade narrativa, com a relação do operacional e do subjetivo na sua produção narrativa, em que se articulam memória, emoção e imaginação.

‘Entrou por uma porta e saiu pela outra...’: para não concluir

O reconto oral é uma atividade complexa, que envolve três processos psicológicos distintos, emoção, memória e imaginação, de maneira articulada, e que se expressam em unidade na produção narrativa da criança. É uma atividade cotidiana presente na rotina pedagógica da Educação Infantil (VIEIRA, 2012), todavia negligenciada em alguns contextos educativos. Isso prejudica não só o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças, mas também a compreensão e produção de sentidos em relação à história narrada e sobretudo a emergência de processos imaginativos. Ao recontarem a história, seja oralmente, em registros pictóricos ou em dramatização, a emoção, memória e imaginação são acessadas de modo articulado pelas crianças. Suas performances narrativas se constituem a partir de suas experiências leitoras presentificadas em seus corpos, que se expressam para além da palavra dita.

No processo empírico algumas estratégias foram utilizadas pelas crianças na realização da atividade de reconto oral de histórias: a utilização de trechos da história recuperados via memória; a utilização de suportes distintos (livro, contação, vídeo etc) na elaboração do enredo da produção narrativa; e, realização da atividade com apoio na habilidade cognitiva de narração e na ação performática e estética. De modo que essas estratégias utilizadas pelas crianças acessam emoção e imaginação e representam as suas produções narrativas, que são singulares, assim como as experiências estéticas vivenciadas pelas crianças durante toda a pesquisa.

Considero fundante a consolidação de uma educação estética que organize-se em processos educativos sensíveis, envolvendo as linguagens artísticas nos quais as crianças tenham oportunidade de criar e produzir suas próprias narrativas. A escola da infância se constitui uma comunidade narrativa por excelência, na qual a circularidade das histórias lidas/ouvidas são reelaboradas criativamente pelas crianças em suas performances narrativas.

Reitero que a performance narrativa articula dois planos dialeticamente, o do contador de histórias que cria ao narrar a história com sua voz, presença e imaginação, e o plano da plateia que cria ao produzir sentidos sobre a experiência estética vivenciada na escuta da história narrada, assim como foi materializada na dramatização das

crianças do conto russo *Ludmila e os doze meses*. Machado (2010) destaca que a noção de performance e de performer é potente para a compreensão da criança e do tempo das infâncias, como período marcado pelo desenvolvimento da oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa estabelecida nas relações com o mundo.

Nesse sentido, a interface entre a arte, a educação e o desenvolvimento humano atravessam a produção cênica encenada pelas crianças, pois ao interpretarem os papéis dos personagens da história Ludmila, Pai da Ludmila, Rainha Ekaterina e Janeiro, em suas performances narrativas, produziram coletivamente um gesto estético que reverberou poeticamente na plateia de crianças, emergindo sentidos singulares em relação a essa experiência estética.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

BAUMAN, R. Fundamentos da performance. *Revista Sociedade e Estado* – vol. 29, nº 3 Setembro/Dezembro, p. 727-743, 2014. Acesso em: 08/07/2020.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 36-61.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta da criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

COELHO, N. N. *A literatura infantil*. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. da S. (Orgs.). *Imaginação e educação em debate*. Campinas SP: Papirus, 2007. p. 11-37.

FLEER, M.; HAMMER, M. *Emotions in imaginative situations: the valued place of fairytales for supporting emotion regulation*. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 20, n.3. 2013.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. da S. (Orgs.). *Imaginação e educação em debate*. Campinas SP: Papirus, 2007. p. 39-57.

GIRARDELLO, G. *Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje*. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v.39, n.66, p. 3-21, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. *O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: HUCITEC, 2012.

HARTMANN, L. *Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos de Performance*. Educação. Santa Maria, v.39, n.31, p. 515-528, 2014a.

HARTMANN, L. "Arte" e a "Ciência" de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. *Moringa*. João Pessoa, v.5, n.2, p. 33-48, 2014b.

MACHADO, M. M. A criança é performer. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n.2, mai-ago, p. 115-137, 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas: Alínea, 2009. p. 213-262.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 85-109.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski*. São Paulo. Cortez, 2005.

SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2011. p. 7-10.

SOMBRA, F. *Ludmila e os doze meses*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2012.

VELOSO, G. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. IN: HARTMANN, L.; VELOSO, G. (Orgs.). *O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 29-44.

VIEIRA, D. C. S. da C. *O espaço da oralidade na rotina da Educação Infantil*. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

VIEIRA, D. C. S. da C. *A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIEIRA, D. C. S. da C.; MADEIRA-COELHO, C. M. Contos de fadas: encontro da emoção e imaginação na infância. *Anais do 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita*. UFMG, Belo Horizonte, 2014.

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2012a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2012b.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 13-51.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

11 O desvio e o desver: as criações imaginárias na infância

Kátia Oliveira da Silva¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo central compreender o encontro imaginativo entre o contador, a criança e a história no processo de contação de histórias e os sentidos subjetivos produzidos neste contexto. Para tanto, faremos uso da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1991, 1998a, 1998b, 1999, 2001a, 2001b, 2003, 2009) em suas contribuições sobre arte, imaginação e emoção. Dialogando com esta teoria trazemos a perspectiva cultural-histórica da subjetividade em González Rey (2003, 2017) que avança com a discussão sobre as configurações subjetivas do desenvolvimento humano. Desta forma, buscaremos evidenciar que a imaginação está na base do processo da produção de sentidos subjetivos, que por sua vez possibilita o desenvolvimento subjetivo na infância. O aporte metodológico ancora-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005) e no desdobramento da metodologia construtivo-interpretativa, que apresenta como princípios basilares o caráter dialógico e o singular como instância do conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. Trazemos um estudo de caso de uma criança de 7 anos de idade que vivencia a experiência do luto paterno e evidenciamos como a contação de histórias configurou-se naquele momento em que ela articulava novas vias que lhe permitiam lidar com as suas vivências. O estudo realizado revelou que os sentidos subjetivos criados a partir das narrativas abrem novas zonas de sentidos para a experiência vivenciada. A criança elabora e reelabora seu mundo por meio da narrativa de suas produções que apresentam um entrelaçamento entre imaginação e memória. As elaborações decorrentes desse processo demonstram a forma como a criança está subjetivando a ausência do pai e coloca-se frente à realidade.

Palavras-chave: Infância. Literatura. Imaginação.

¹ **Kátia Oliveira da Silva** é mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Especialista em Docência na Educação Infantil pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com experiência nas áreas de alfabetização e Educação Infantil. Dedicar-se à pesquisa e estudos em educação estética, literatura infantil, contação de histórias, processos imaginativos, criativos e emocionais na infância. E-mail: katioliveiradasilva1983@gmail.com

Descomeço

“Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”
(COELHO, 2000, p. 27)

Cotidianamente a literatura infantil faz-se presente na organização do trabalho pedagógico de instituições educacionais como práticas docentes, perspectiva que por muitas vezes restringe a arte como mera atividade de letramento ou de prazer. A literatura infantil por natureza é fantasista, pois traz em seu enredo um mundo fantástico e acontecimentos que transcendem a realidade.

Buscamos marcar aqui neste trabalho que a arte compreendida por meio da Teoria Histórico-Cultural orienta a contação de histórias nas vivências educacionais para além dessa visão reducionista da ação. Procura-se evidenciar o potencial que os movimentos interativos destes contextos apresentam para permitir às crianças criarem novas vias de subjetivação.

Os momentos de contação de histórias dentro das instituições educativas podem se constituir em espaços de intensas produções imaginativas e criativas, potencializando os processos de aprendizagens e, além disso, mostrar que as reações emocionais podem se constituir na complexidade do processo educativo? Podemos conceber aprendizagem e desenvolvimento em sua constituição complexa e não redutora à dimensão cognitiva?

Localizada historicamente em um contexto cultural, com sua pouca experiência, a criança vivencia situações que, eventualmente, apresentam potencial para (des) estruturá-la emocionalmente, já que seus recursos subjetivos parecem insuficientes para lidar com instâncias de realidade que acarretam processos psicológicos como medo, tristeza, raiva ou outras produções emocionais. Ao propor um processo de pesquisa com narrativas e elaborações possibilitadoras de produções imaginativas, como foco de um trabalho pedagógico, pretendemos evidenciar a articulação entre os processos imaginativos e os processos de subjetivação de vivências que cremos ter evidenciado o desenvolvimento subjetivo.

Contar histórias para as crianças é oportunizar que as mesmas transitem entre o real e o imaginário proporcionando tanto um exercício ético quanto estético. A entrega voluntária à escuta de uma história possibilita que tomemos como nossa a experiência dos personagens e, que neste trânsito, consigamos respostas para ofertar, de forma simbólica, para a possível inadaptação frente à realidade que vivenciamos. O cenário apresentado, as personagens e o enredo são da ordem do fictício, enquanto os sentimentos e emoções suscitados são reais. “Durante a contação de histórias, a narração constitui-se um espaço privilegiado de constituição de significados e produção de sentidos por excelência” (OLIVEIRA, 2014, p. 48).

A produção imaginativa da criança frente às narrativas “dialoga com sentimentos, vivências e contradições, que colocam a imaginação em movimento e a imaginação por sua vez, coloca o pensamento em movimento” (OLIVEIRA; TACCA, 2016, p. 197). O desenvolvimento da imaginação não ocorre de maneira fragmentada, mas como produção subjetiva que se articula com as demais dimensões psicológicas. Esse processo promove uma nova organização das formas complexas que compõem o sistema psicológico, contribuindo para o processo de desenvolvimento integral da criança.

O delírio do verbo

Na tentativa de ofertar pistas sobre a centralidade das pessoas que estão envolvidas nas narrativas, convido para este cenário Girardello (2003), que por meio do texto ‘Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas’ traz sentido para a prática pedagógica em questão. A referida autora compreende a narrativa em sua dialogicidade, pois mesmo quando aparece apenas a voz do narrador, a criança que escuta não recebe esta manifestação em sua passividade, pois:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: **pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta**, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada **pelas emoções que a história desencadeia**. Chegaremos ao **plano da conspiração**, onde poderemos entender a partilha narrativa como “**um respirar junto**” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança (GIRARDELLO, 2003, p. 2-3, negrito nosso).

Ao contar uma história, a voz encontra-se permeada de emoção que, no processo de significação, comunica o sentimento no encontro com a criança. Este ‘sopro compartilhado’ entrelaça narrador e ouvinte em sentimentos singulares que assim como a palavra, carrega em sua composição. O sopro não é da ordem da significação e do significado. Sopro compartilhado é da ordem da relação humana.

Contar e ouvir uma história produz emoções, e o seu sentido comunica para cada pessoa um conteúdo singular que remete às experiências individuais de cada um e abre novas vias de sentido e zonas de compreensão. O emocionar-se é este processo que envolve transformações físicas, biológicas e psíquicas, um sentimento portador de sentido que humaniza quando se manifesta na constituição histórico-cultural do indivíduo.

Em Girardello (2003), a contação de história leva o narrador, no curso de sua experiência, a imprimir melodia e ritmo ao processo de enunciação, de modo que com o passar do tempo a história ao invés de ser contada, passa a ser cantada, chegando “o dia em que a sensação será a de que a história canta-se através de nós” (GIRARDELLO, 2003, p. 4). Canta-se a história por meio da voz e do corpo.

Para mim não se trata apenas de contar histórias, mas de contar as HISTÓRIAS, o que me causa tanto encantamento que de alguma forma possibilita o meu encontro com as crianças. O encontro de outra ordem, da ordem do sentir, do viver, como se a minha produção de sentidos subjetivos fosse compartilhada com e pelas crianças que se permitam a essa entrega voluntária. Como se as HISTÓRIAS possibilitassem um encontro entre almas e naquele momento fôssemos atravessados por emoções (com) partilhadas. Como se cada palavra que saísse da minha boca, ganhasse forma, cor e sentimentos e compusesse um elo da corrente que liga a minha história à história de cada criança. Chego às crianças por meio das HISTÓRIAS, não qualquer história, mas as que me proporcionam uma experiência emocional singular e compartilhada, como? Não sei explicar! Talvez não precise. Talvez seja a capacidade de me enxergar nos olhos das crianças e os meus funcionarem como janelas que comunicam esse encantamento, de compartilhar com cada uma delas esse BEM que me é tão precioso. E parafraseando Manoel de Barros, é saber que neste caminho da vida as crianças me enriquecem mais do qualquer autor ou teoria, pois assim como a imaginação delas, a “minha imaginação não

tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver” (BARROS, 2012, n.p.).

Além da contação de histórias, é necessária a criação de espaços para que as crianças falem sobre elas em relação às suas vivências, como forma de favorecer a emergência de sentidos subjetivos que vão constituir as suas histórias de vida e nas relações que estabelecem em seu meio circundante, porque:

[...] A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo, com independência de que o impacto subjetivo dessa participação não esteja limitado na intencionalidade dessa participação consciente (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 235-236).

Abrir espaço em sala de aula para que as crianças evidenciem suas impressões sobre as narrativas é uma sutileza que pode favorecer a percepção, pelo educador, do porquê determinada história se fez tão importante para a criança. É nesse espaço que é possível verificar quais expressões simbólica-emocionais emergiram na experiência estética com as narrativas e as relações que as crianças estão realizando na tríade realidade-imaginação-emoção. Mas isto só se torna possível quando suas vozes são ouvidas.

A imaginação não tem estrada

Pensar o processo imaginativo das pessoas exige uma correlação entre emoção, consciência, memória, realidade, plano social, relação social, singularidade, linguagem e drama no campo das relações dialógicas, e como integrantes de um sistema maior que compõe a totalidade que organiza o indivíduo em sua complexidade humana. É neste cenário que precisamos pensar a criança, como fragmento temporal de vida que cria a vida, atravessada pela emoção, fazedora de imaginação que se recria a cada dia na teia dramática da sua história, nos encontros e desencontros com o eu e com o outro, neste suspiro do ser, do ter, do fazer e do viver.

A movimentação divergente da imaginação, que abrange e entrelaça a emoção e o pensamento em conexão direta com a realidade, e que se constitui “en un alto nivel de desarrollo del

pensamiento se crean imágenes que no encontramos preparadas en la realidad circundante” (VIGOTSKI, 2001b, p. 437), possibilitando a travessia da criança e dos seus conhecimentos primeiros para o conhecimento histórico da sua realidade. Por meio da criação e do pensamento, viabilizando a soltura de suas ações conscientes, assim chegamos – a esta grandeza qualificamos imaginação.

A imaginação, “deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções, em suas peculiares relações. [...] seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico” (VIGOTSKI, 1998b, p. 127). Em consonância com Vigotski (1998b), a imaginação constitui-se numa primordialidade da vida humana que se manifesta desde a infância, perceptível especialmente por meio das brincadeiras, pois no brincar e na fantasia encontramos a gênese do processo imaginativo.

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade (VIGOTSKI, 1998a, p. 91).

Observar uma criança brincando revela a forma como ela vem se relacionando com o mundo, criando novas conexões com situações da sua realidade, suas produções imaginativas e como vem experienciando alguns sentimentos. Nesta atividade que empreende corpo e formas complexas de organização psicológica, temos percebido a articulação das crianças para encontrar respostas para as suas problemáticas. Todavia a atividade imaginativa da criança não se atrela apenas à brincadeira. Em alguns momentos ela será insuficiente para denotar a sua criação, bem como as impressões elaboradas a partir dela, e é neste momento que a linguagem se torna o instrumento de comunicação desta atividade.

Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VIGOTSKI, 1998a, p.122).

A linguagem se apresenta como possibilidade para colocar a imaginação em atividade, e neste viés, compreendemos que a ‘narração gráfica’, pois consonantes com Vigotski (1991) utilizamos a expressão das crianças acompanhadas por suas falas, em que o significado do desenho é comunicado pela palavra. “Para pensar a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto do seu pensamento. Logo, a criança precisa de memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando” (FERREIRA, 1998, p. 23). A significação desse instrumento não se encontra em sua apresentação, pois recorre no erro de se tornar vazio, sua significação reside na comunicação do mesmo mediante a linguagem. Assim, a narração gráfica carrega em si sentido e significado, evidenciando a expressão do seu autor.

A linguagem no movimento da imaginação assume uma extensão proeminente, pois por intermédio dela, as imagens eidéticas e as percepções modificam-se e expressam-se em palavras e conceitos. Em Vigotski (2001a), a palavra não se restringe a um objeto ímpar, mas ao conjunto de objetos e como estes se relacionam entre si, ou seja, a um sistema de significação que se configura numa generalização constituinte do “ato verbal do pensamento. O significado é entendido como a unidade de compreensão do pensamento verbalizado, ou seja, o significado é ao mesmo tempo linguagem e pensamento” (p. 13).

“A linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com seus semelhantes” (VIGOTSKI, 2001a, p. 127). O sistema da imaginação é uma atividade inerente ao ser humano com intento de criação e transformação da realidade concreta a partir das adversidades que constituem o drama na personalidade do sujeito. O sujeito é a síntese das relações dramáticas encarnadas – drama entendido enquanto experiências geradas pelo modo que pensamos, agimos e atuamos (como atores, diretores, criadores do enredo, plateia, enfim na multiplicidade de atividades), uma narrativa complexa da história de cada um com suas marcas singulares e sociais que são constituídas ao longo da vida. Drama não se restringe a sofrimento, embora tenha conteúdo deste, mas consiste-se nesta teia que é a vida permeada de tensões que afetam o essencial e o determinante no ser humano – seu sistema psicológico. Em todas as esferas do drama nos deparamos com o outro, nos relacionamos com ele, compartilhamos experiências, travamos embates e nos constituímos a partir dele.

Na infância, a imaginação como produção simbólica, por meio dos jogos dramáticos, do faz de conta e do desenho, leva a compreensão dos desejos, anseios e riquezas contraditórias tornando-os conscientes para a criança, e orientando a sua relação com a realidade. Esta consciência estende-se para a adolescência, libertando o sujeito dos impulsos externos, conscientizando-o e fazendo com que ele se volte para projeções futuras.

A imaginação como produção simbólica, que se apoia em imagens que implicam os significados de uma forma mais livre e indireta, sempre representa um processo subjetivo de uma configuração atual, onde sua presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28).

A partir deste momento ampliamos a compreensão de imaginação como um sistema psicológico, e adotamos a definição de González Rey, que a concebe como processo subjetivo. Assim “a imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 44).

No processo subjetivo da imaginação existem contradições decorrentes da tensão entre pensamento, emoção e imaginação que são deflagradas nas relações sociais e na relação do sujeito consigo mesmo. Na relação com o outro existe o encontro de concepções divergentes, pois cada um possui sua singularidade e se associam com o contexto social e cultural de maneira díspar, de forma dramática experienciando um colorido emocional que em determinado momento se configurará numa introjeção que carrega os traços da colisão entre o eu e o outro.

Deslimites: o percurso metodológico

O aporte metodológico ancora-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005) e no desdobramento da metodologia construtivo-interpretativa, que apresenta como princípios basilares o caráter dialógico, e o singular, como instância do conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em uma turma de 1º ano. Ao longo da pesquisa fizemos uso dos seguintes instrumentos: contação de histórias, rodas

de conversas, brincadeiras, narração gráfica, caixa de imagens, observação participante e dinâmica conversacional. Neste cenário trazemos um estudo de caso de uma criança de 7 anos de idade que vivencia a experiência do luto paterno, e evidenciamos como a contação de histórias configurou-se em um momento em que ela articulava novas vias que lhe permitiam lidar com as suas vivências.

Em suas construções, González Rey (1997, 2005) concebe três princípios basilares que norteiam o delineamento da Epistemologia Qualitativa, sendo eles: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico e o caráter singular como instância de produção do conhecimento.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento faz referência à produção de conhecimento, em que as relações estabelecidas entre pesquisador-pesquisado tornam-se premissas para o desenvolvimento da pesquisa. Requer a interatividade como dimensão para o processo de produção do conhecimento, sendo constitutiva para a compreensão do estudo complexo das manifestações humanas (GONZÁLEZ REY, 2005).

Essa proposição em González Rey (2005) traz para o epicentro da pesquisa as relações estabelecidas entre o pesquisador e o pesquisado, bem como as relações entre os colaboradores da pesquisa. O que implica, também, na valoração das oportunidades favoráveis para o desenvolvimento de diálogos que se tornam significativos para a produção do conhecimento. O caráter interativo no curso da relação colabora para a interpretação e construção das informações em sua gênese qualitativa, visto que a aproximação entre pesquisador-pesquisado oportuniza a compreensão das manifestações do sujeito situado em seu contexto histórico-cultural. Essa relação possibilita novas áreas de inteligibilidade para que o pesquisador construa, e interprete, as informações que surgem no curso da pesquisa.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) percebem o momento empírico como teórico e dialógico, sendo este o sistema de relações no qual a pesquisa será desenvolvida; ressaltam ainda que a dialogicidade requer o sujeito em ação, implicado no diálogo, pois “uma vez que a comunicação dialógica é um atributo distintivo dos processos humanos, assim como a subjetividade, a ciência como prática humana vem a ser também uma produção dialógico-subjetiva” (p. 88).

A presença constante do diálogo e a sua utilização enquanto processo reflexivo colabora para o amadurecimento das expressões dos sujeitos na relação com a sua experiência de vida. A metodologia construtivo-interpretativa tem, assim, como um dos seus princípios, o caráter dialógico.

Os diálogos estabelecidos entre pesquisador e participantes formam o cenário necessário para as construções das informações durante o curso da pesquisa. Esta comunicação leva a observação de que as “contradições entre aquilo que o indivíduo se propõe e os sentimentos que vão num sentido contrário é forte, porém é a única alternativa de superação do conflito e de abrir outra trajetória de vida” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53). As respostas só poderão ser construídas ao longo da pesquisa e não como resposta impensada a uma pergunta, que aparentemente naquele momento pode não trazer nenhum significado a quem responde. Considerando-se aqui a potencialidade da pergunta que não se limita, mas se desenvolve no diálogo, e contribui para a qualidade da informação produzida.

O diálogo é um princípio basilar para uma pesquisa pautada na Epistemologia Qualitativa, por meio dele é possível o estreitamento das relações entre os sujeitos, o que no decorrer da pesquisa viabiliza a espontaneidade das falas, pensamentos e emoções suscitadas pelos instrumentos utilizados.

O caráter singular como instância de produção do conhecimento assume uma significação legítima na proposição da metodologia construtivo-interpretativa. Isto porque, tanto o contexto quanto a história que situam o desenvolvimento que o indivíduo traz em sua gênese, evidenciam o valor do singular para a constituição do conhecimento como “expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51). O participante da pesquisa juntamente com o pesquisador ocupa a centralidade no processo de construção da pesquisa, sendo que em outro momento histórico o protagonismo centrava-se nos instrumentos.

Jesus: o fazedor de amanhecer

Jesus² é uma criança de 7 anos de idade que busca se relacionar cordialmente com a maioria dos colegas. A criança apresenta necessidade de movimentação pelo espaço da sala de aula e constantemente é repreendido pela professora por esse comportamento. Por diversas vezes demonstrou que se sente injustiçado pela professora, pois mesmo quando é a vítima dos embates acaba sendo punido.

A professora por diversas vezes manifestou preocupação em relação à criança, devido ao pouco avanço no processo de aprendizagem e por afirmar que a mesma vive num mundo imaginário. A docente apresentou envolvimento e preocupação com a criança, mas não conseguiu estabelecer estratégias para lidar com suas singularidades, principalmente, quando em seus processos imaginativos, Jesus representava a figura do pai, falecido quando ele estava com 3 anos de idade. Suas produções orais e gráficas constantemente ressaltavam a presença paterna.

O processo imaginativo de Jesus também se constituiu em processos de estranhamento para outros agentes da escola, que passaram a atribuí-lo a algum tipo de distúrbio. A desqualificação da imaginação não é uma tendência apenas dos atores dessa instituição educativa, conforme ressalta Silva (2012, p. 49): “há, de fato, uma forte tendência a desqualificar as reflexões imaginativas das crianças em detrimento da adesão à elaboração do real”.

A minha aproximação com o Jesus deu-se logo no início do processo da pesquisa, enquanto a professora desenvolvia um jogo matemático ele escorregou para debaixo da mesa e começou a brincar com os dedos; ou quando ele descascou uma uva transformando-a em um ovo de cobra, em que ele era o pai e precisava chocar seu filhote e cuidar dele; e, ainda, quando ele se recusou a chupar uma balinha em formato de urso e passou grande parte da aula brincando e cantando com e para ele. Nada disso me causou estranhamento, pelo contrário, encantei-me com seus processos imaginativos e mesmo quando era indagada por outras pessoas como nomearia as manifestações da

² Jesus faz referência a escolha do nome fictício realizado pela criança que apresentou a seguinte justificativa “porque eu ia ter amigos, eu ia curar as pessoas e ninguém ia sofrer”.

criança, dizia apenas que se tratava da imaginação. Parafraseando Barros (2012): Jesus não precisava fazer razão.

Jesus nem sempre apresentou dificuldades para desenvolver as atividades, constantemente se desinteressava e acabava brincando ou utilizando-as como brinquedo. Nos dias em que estive na escola busquei fazer parte do mesmo grupo para ajudá-lo na realização das atividades, entre conversas e brincadeiras concluíamos a atividade num tempo menor do que as demais crianças e isso era motivo de satisfação para Jesus que, em seguida, já pedia para que eu ajudasse os outros colegas. Num desses dias estava ajudando a criança a montar uma casa de joão-de-barro, eu segurava o balão e ela pregava os papéis, e desenvolvemos o diálogo a seguir:

Jesus: Eu olho pra dentro de você e vejo uma anja.

Kátia: Como assim? Como você olha pra dentro de mim?

Jesus: Quando eu olho pra dentro de você eu vejo a tia Kátia e outra tia quando conta história. Você tem outra tia dentro de você. Duas tias, uma que tá aqui e que me ajuda a fazer o dever e outra que é uma anja que conta história.

Kátia: Agora entendi.

Jesus: Sabe por que eu gosto de você?

Kátia: Não sei. Você pode me dizer?

Jesus: Você acredita em mim e não fala “para de falar bobagem menino”. Você não diz que é besteira e mentira. Minha mãe, meus colegas e as outras tias diz.

Kátia: Eu também gosto muito de você.

Jesus: Eu gosto quando você vem, eu penso “hoje tem história” e quando você não vem eu olho os livros e vejo você.

A criança em sua fala marcou as diferenças entre a tia que o ajudava a realizar a atividade proposta pela professora e a tia que contava histórias. Mantendo a clareza de que se tratava da mesma pessoa, mas diferenciando os contextos em que me apresentava mobilizavam sentidos subjetivos diferentes. Jesus ainda evidenciou que o vínculo afetivo que o ligou a mim se baseou na confiança, demonstrando que na nossa relação existiu “um respirar junto cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança” (GIRARDELLO, 2003, p. 2). O vínculo estabelecido com a criança favoreceu a expressão das emoções e esta é uma qualidade que indica

“o compromisso subjetivo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 45) entre a pesquisadora e Jesus.

As histórias que Jesus conta, segundo sua própria afirmação e as observações realizadas no contexto da instituição, são fatores de desconfiança tanto para a família como pelos profissionais da escola. São consideradas bobagens causando inclusive desconforto aos ouvintes que não sabiam lidar com as situações, e que as classificavam como uma fuga da realidade ou a vivência da criança num mundo paralelo. Esta concepção se opõe a nossa compreensão sobre o sistema subjetivo da imaginação em que “a fantasia, que costuma ser definida como uma experiência oposta à realidade, na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano. [...] não se pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência” (VIGOTSKI, 2003, p. 153).

O encontro imaginativo de Jesus com a história e a contadora evidenciou os processos imaginativos da criança e revela seus sentimentos, seus medos e angústias. O processo de contação de histórias para esta criança concede-lhe o leve alento, aquele sopro de calma, que lhe permite abrir novas vias de subjetivação para lidar com a problemática vivenciada, como podemos perceber na fala abaixo:

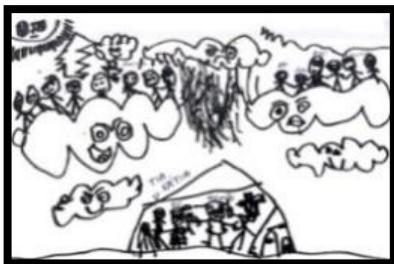
Livro lembra você e lembra meu pai e você é muito linda quando conta histórias. Eu gosto muito de você porque você é importante e você conta histórias. Eu gosto de ouvir histórias porque eu esqueço que o meu pai morreu. Você faz eu esquecer que meu pai morreu. Eu amava muito o meu pai e eu amo a minha mãe, mas ela me bate. Quando a história acaba eu fico triste porque aí eu lembro que ele morreu e que a minha mãe vive chorando porque o meu pai morreu.

Neste viés, podemos afirmar que o encontro imaginativo entre a contadora, a história e a criança compõe configurações subjetivas que “são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 52).

A criança, mesmo vivenciando este luto, encontra-se em constante produção de sentidos subjetivos e consonantes com Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmamos que “o sentido subjetivo representa a experiência humana no âmbito subjetivo, são as múltiplas

e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso dessa experiência...” (p. 87).

A narrativa gráfica produzida por Jesus enfatizou mais uma vez a unidade história-contadora-criança e demonstrou a sua busca por recursos subjetivos que levassem à superação do luto, não somente para si, mas para o outro.



O sol tá triste porque sempre chove na minha casa. Aí eu desenhei você indo na minha casa pra você contar uma história pra minha mãe e pra minha tia esquecer que meu pai morreu e parar de chover na minha casa.

A produção nos levou à compreensão da sua expressão frente ao contexto social que vivencia, e como este social está se reconfigurando, e sendo subjetivado por Jesus, de forma a pensar em novas vias para novos campos de subjetivação.

A contação de histórias para Jesus configurou-se num momento em que ele articulava novas vias que permitiam a ele lidar com as suas vivências. O processo imaginativo influenciou os sentimentos da criança e ao ouvir a história vivenciou a sensação do “*parar de chover na minha casa*”. A representação criada por Jesus mediante a história traz consigo elementos afetivos e fez com que ele experimentasse este sentimento, que emergiu da sua imaginação (SAWAIA; SILVA, 2015).

No decorrer do processo da pesquisa realizei a contação da história ‘Meninos de todas as cores’ de autoria de Luísa Ducla Soares. Trata-se de uma pequena narrativa de um menino branco que habita um país branco e tudo que o cerca também possui esta mesma cor. O menino entra em seu barquinho e navega pelo mundo e descobre países amarelos, vermelhos, marrons, pretos e ao final descobre que esta diversidade de cores e modos de vida pode formar uma bela ciranda. Ao final da contação, construí com a turma dobraduras de barquinhos, entregando a cada criança, dois bonequinhos de cores diferentes. As crianças, espontaneamente, começaram a brincar, mas

me chamou a atenção a expressão facial no rosto de Jesus enquanto brincava sozinho.

Kátia: Posso colocar meu barquinho pra navegar junto com o seu?

Jesus: Eu vou navegar, navegar, navegar, até encontrar uma escada para o céu. (A criança movimentava o barquinho no chão como se estivesse enfrentando as ondas)

Paquetá: Jesus deixa eu te falar uma coisa. Não existe escada pro céu, o céu fica depois do universo. (Jesus escuta, desfaz o sorriso que estampava sua face, imediatamente explora visualmente todo o espaço da sala de aula e fixa no relógio de parede).

Jesus: Então vou ter que encontrar um relógio.

Kátia: Pra que um relógio?

Jesus: Um relógio do tempo pra voltar no dia que meu pai não tinha morrido.

A criança ao brincar com o barquinho não trouxe a recordação de uma experiência passada, mas possivelmente uma reelaboração de uma vivência que não é sua. Esta reelaboração pode estar pautada numa imagem técnica ou até mesmo na fala de outra pessoa, mas quando assumida pela criança em seu processo imaginativo passa a ser dela. Podemos afirmar que:

Todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 353).

A brincadeira de Jesus pauta-se num sentimento real, que é o de estar novamente na companhia do pai e mesmo quando o seu colega diz que “*não existe escada pro céu*”, isto não é o suficiente para coibir o seu processo imaginativo, imediatamente ele faz uso de outra imagem para alcançar a sua jornada.

Jesus tem a clareza de que o seu pai está morto, ele expressa em suas produções um saudosismo em relação às atividades que realizavam juntos e o desejo de reencontrá-lo novamente, mesmo que em outro plano, e voltar a compartilhar momentos juntos. A modelagem de massinha, representada abaixo revela parcialmente esse tipo de produções.



Tia eu desenhei meu pai caído, por que meu pai morreu. Ele levantava eu e carregava eu no colo e andava com eu de bicicleta. Meu pai tá no céu com Deus e com os anjos e quando eu morrer eu vou ver meu pai e vou ficar feliz.

A atividade proposta pela professora objetivava que cada criança representasse sua família a partir do uso da massinha de modelar e, posteriormente, essa produção comporia um mural para a festa da família. Jesus mostrou-se muito interessado nesta elaboração e afirmou: *“tia, eu venho com a minha mãe e o meu pai vai me olhar do céu”*. Afirmei que sim, e que todos ficariam felizes com a sua modelagem.

A imaginação, a memória, as narrativas, as produções e as criações sobre a figura paterna constituíram-se em processo vital para Jesus. A partir delas é que ele existe. Oportunizar uma escuta sensível para as narrativas da criança, sem que estejam atreladas a preconceitos e julgamentos, pode ser uma via de demonstração de respeito, ternura e ética, pois:

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgamam-se nesse processo. Mesmo quando criamos os mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. [...] Memória e imaginação são fornecedoras e consumidoras uma das outras (BRUNER, 2014, p.103).

A partir de Bruner (2014) não é a narrativa em si, mas os sentidos subjetivos que Jesus cria a partir delas que abrem novas zonas de sentidos para a experiência vivenciada. A criança elabora e reelabora seu mundo por meio da narrativa de suas produções, e estas apresentam um entrelaçamento entre imaginação e memória. As elaborações decorrentes desse processo evidenciam, no caso de Jesus, a forma como está subjetivando a ausência do pai e colocando-se frente à realidade. A memória paterna é constitutiva da subjetividade da criança, e criar meios para que ela a negue ou mesmo tentar coibir os processos imaginativos, é uma forma de negar o processo de desenvolvimento subjetivo do menino. Todavia não é nosso intuito evidenciar apenas os aspectos

positivos do processo imaginativo de Jesus, mas esta imaginação merece ser escutada para que dela, e por meio dela, se resolvam outras formas de lidar com este conflito.

Expandindo a interpretação construída sobre a imaginação como produção subjetiva de Jesus sou levada ao encontro do poema de Manoel de Barros que nos diz: “E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter nenhum motor no corpo. (...) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bem-te-vi” (BARROS, 2012, p. 285).

Jesus é uma destas borboletas, que carrega em seu corpo frágil de menino várias situações adversas. Suas asas ainda não se quebraram, mas estão machucadas pelo descrédito que é conferido as suas produções subjetivas. No encontro imaginativo com a história e a contadora ele percebe que pode pousar sem magoar as suas asas, ali é um espaço seguro; mas em algum momento ele poderá confortavelmente pousar suas asas nos diversos contextos sociais pelos quais circula, incluindo a escola?

O conjunto de informações apresentado por Jesus leva-nos à construção de indicadores de sentidos subjetivos que expressam o valor do encontro imaginativo entre a criança, a contadora e a história. Também comunica que as manifestações da criança não expressam presença num mundo só dela, mas que se engaja nos diversos contextos e produz sentidos subjetivos. Esses, por sua vez, apontam para a superação da problemática vivenciada por meio da criação de vias alternativas, impulsionadas pelo encontro imaginativo com a contadora e a história.

Para Jesus, a imaginação constituiu-se num espaço de soltura “[...] em direção ao possível, quer realizável ou não [...] uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive [...]” (GIRARDELLO, 2011, p. 76), esse vislumbrar decorre da criação, da capacidade geradora da criança.

Aprendimentos: considerações finais

Mediante as informações e a construção dos indicadores realizamos considerações a partir de Jesus:

- A compreensão de que a criança estabeleceu uma relação entre a imaginação e a realidade emocional. Pois seus sentimentos em relação ao pai influenciam seus processos imaginativos, em que:

As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não exatamente, conforme a lógica das imagens (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

- O cenário da pesquisa em sua relação dialógica, ética, afetiva e relacional constituiu-se num espaço de liberdade para Jesus, pois os seus processos imaginativos alimentam suas produções de sentidos subjetivos e, assim, precisam de um olhar respeitoso.

- O encontro imaginativo da criança com a contadora e as histórias sinaliza a produção de sentidos subjetivos de Jesus, que a partir da valorização dessa relação, abre novas vias de subjetivação sobre suas experiências.

- Os processos imaginativos da criança apresentam a presença constante da figura paterna, e suas produções subjetivas apontam para a criação de recursos subjetivos para lidar com as suas memórias e com o luto.

As construções realizadas por Jesus levam-nos a reflexão de que a arte é um movimento que não se encerra em si mesmo. Como demonstra a Teoria Histórico-Cultural, a arte resulta de uma ação cultural que possibilita o processo de humanização com capacidade de transformação do indivíduo, por intermédio da produção de sentidos subjetivos. Sendo que a emoção suscitada pela vivência estética é um sentimento versado que se delinea no sistema psicológico da imaginação. Entendemos a interseção entre emoção e imaginação – enlace emocional – como resultante da reação estética com capacidade para a superação de sentimentos contraditórios. A contação de histórias constituiu-se num espaço de soltura por encerrar imagens que despertam a imaginação do sujeito, levando-o à criação de novas imagens, e como propulsor do entrelaçamento entre imaginação-emoção-linguagem.

Referências

BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2012.

BRUNER, J. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: Teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, S. *Figuração e imaginação: Um estudo da constituição social do desenho infantil*. 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252548>.

GIRARDELLO, G. Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>.

GIRARDELLO, G. *Imaginação: arte e ciência na infância*. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. Thomson: São Paulo, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J.; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem; a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros, 2012. p. 19-37.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Orgs.) *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livros, 2014. p. 33-60.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, P. G. *Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental*. Tese de doutorado – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, P. G.; TACCA, M. C. V. R. As narrativas e as crianças como sujeitos de pensamento, de emoção e imaginativos. In: TACCA, M. C. (Org.). *Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola*. Campinas: Alínea, 2016. p. 196-212.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica *da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano*. Cad. CEDES [online]. 2015, vol.35, n.spe, p. 343-360. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>.

SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998a.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

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

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Imaginación y creatividad del adolescente*. Madrid, Visor, vol. 4, 2001b.

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

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural

Nesta miscelânea de autoras e autores, o/a leitor/a encontrará em todos os capítulos, diálogos que contribuem para múltiplas concepções de práticas pedagógicas calcadas na teoria estética elaborada por Vigotski. Teoria que transcende a lógica escolarizada que ainda permeia o ensino de arte nas instituições formais do Brasil afora. A presente obra nos permite compreender, dentre outras coisas, que a nossa espécie é a única que atribui sentidos e significados estéticos. Em outras palavras, uma abelha não cogita construir uma obra de arte, por mais que a colmeia possa ser entendida dessa forma por nós. O animal não humano não tem a intenção de transformar esteticamente o seu entorno e a sua própria vida por meio de práticas educativas voltadas para esse fim. A humanidade é esteta! Até que se prove o contrário, o ser humano é o único modo de existência que pode se emocionar ao escutar uma música ou ao contemplar uma paisagem natural possibilitada pela vida, base material que fundamenta uma concepção de educação estética desescolarizada defendida por todos aqueles que, assim como Vigotski, acreditam que o melhor professor é a própria experiência. Em suma, este livro demonstra a dialogicidade que a Teoria Histórico-Cultural promove ao abordar assuntos diversos ligados a uma educação estética compromissada com o desenvolvimento e com a educação integral das pessoas.

Prof. Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Centro Universitário Estácio de Brasília
augusto.goncalves@estacio.br



ISBN 978-65-5869-248-5



9 786558 692485 >