

ARTE E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Organizadores:

Allan Henrique Gomes

Eliane Regina Pereira

Neiva de Assis

Arte e processos de criação na formação em Psicologia



Pedro & João
editores

Allan Henrique Gomes
Eliane Regina Pereira
Neiva de Assis
(Organizadores)

Arte e processos de criação na
formação em Psicologia



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Allan Henrique Gomes; Eliane Regina Pereira; Neiva de Assis [Orgs.]

Arte e processos de criação na formação em Psicologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 236p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0409-3 [Digital]

1. Arte. 2. Processo de criação. 3. Formação profissional. 4. Psicologia. I. Título.

CDD – 150

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: Andrea Zanella

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Sobre experiência estética, processos de ensinar e aprender e formação: breves notas, a título de prefácio 9
Andréa Vieira Zanella

Apresentação 17
Organizadores

Eixo 1 - Experiências na formação em Psicologia

1. Porque a Psicologia não basta: arte e atividade criadora na formação universitária 27
Silvia Maria Cintra da Silva

2. A abordagem do sofrimento interseccional na formação de psicólogos a partir do curta “Diamante, O bailarina”: um relato de experiência 47
Bárbara Cristina Souza Barbosa

3. Psicologia e Arte: Entrelaçamentos possíveis no Processo de Formação 67
Eliane Regina Pereira
Barbara Maria Turci
Anaísa Ribeiro Amorim

4. Caminhar como prática educativa criadora: encontros com pessoas com deficiência na cidade 89
Neiva de Assis
Marivete Gesser

5. (Des)montagens em cena: relações entre uma exposição de artes e uma pesquisa em psicologia 111
Francieli Cristine Krüger
Letícia de Andrade
Allan Henrique Gomes

Eixo 2. Desdobramentos da formação estética na atuação profissional

6. Habitar o silêncio e intensificar a existência: as potências da arte nos diálogos formativos em Psicologia 133
Marina Corbetta Benedet
7. A Educação Estética nas Práticas Educativas: as potencialidades do sensível na transformação social 147
Carolina Nascimento Dias
Ana Lúcia Horta Nogueira
8. Oficinas Estéticas e Ensino Fundamental: formação e atuação profissional em Psicologia Educacional 169
Natália Dias Goulart
Neiva de Assis
Adriana Rodrigues
Gabriela Spilari
9. Arte urbana em um serviço de convivência: processos de criação éticos, estéticos e políticos na formação em Psicologia 189
Amanda Garcez
Gabriel Bueno

10. A arte na intervenção psicológica: uma revisão integrativa da literatura no período de 2010-2020	203
Lucas Nunes Caldeira	
Eliane Regina Pereira	
As autoras e os autores	229
Índice Remissivo	235

Sobre experiência estética, processos de ensinar e aprender e formação: breves notas, a título de prefácio

Impossível para quem atua como docente não se deparar, em algum momento de sua trajetória acadêmica, com inquietações em relação à formação, própria e alheia. Tanto sobre o percurso trilhado como em relação àquele que oferta, na condição de professor/a, como alternativa para o outro com o/a qual trabalha (e não para quem, já nos alertava há tempos Paulo Freire).

Docência é trabalho conjunto, coletivo, compartilhado: ensinar e aprender são processos entretecidos na cotidianidade dos encontros, nas palavras proferidas e silenciadas, nas muitas angústias e pequenas alegrias que emergem dos desafiadores lugares sociais assumidos.

Não é fácil ser docente, ainda mais neste país tropical, com uma extensa porção territorial situada ao sul da linha do Equador. Lugar quente e frio, seco e úmido, desenvolvido e atrasado, habitado por populações diversas que massivamente negam a própria pluralidade e a miscigenação que faz do sangue de cada um/a de nós um líquido espesso, uma mescla de ancestralidade e culturas diversas, entretecidas.

Nossa brasilidade foi cunhada sob a égide do apagamento das memórias ancestrais, das violências históricas, da negação de embates e diferenças que nos edificaram; foi cunhada com a crença em uma docilidade fictícia que mantém o fel como rastro dos silenciamentos forçados em prol de narrativas hegemônicas, as quais mantém os próprios grilhões simbólicos que nos prendem a práticas coloniais de subjugação e dominação. Somos todes descendentes ou de pessoas escravizadas, ou de senhores, ou de mercadores de escravizados, já dizia o historiador Alberto da Costa e Silva. A densidade do sangue que corre em nossas veias é fruto,

por conseguinte, dessas violências sofridas e perpetuadas, para as quais não há álibi.

Não é fácil ser docente neste país tropical que nega sua própria história, ainda mais quando rancores encarnados e ignorâncias vis tomam de assalto instituições que regem a vida em sociedade, impondo mordanças e negando o direito ao contradito. Não é fácil ser docente. Talvez por isso sempre digo que prefiro ser aluna que professora, e não me canso de ocupar esse lugar de aprendiz. Tenho muito ainda a aprender, com outras pessoas, com o mundo em sua pluralidade e diferença, com a própria vida.

Mas como boa parte de minha existência foi dedicada à docência, tive que aprender a transformar esse lugar por vezes incômodo, de quem pretensamente diz algo e professa sabedorias a um outro – lugar de quem ensina - em uma possibilidade de partilha, de trocas, de aprendizagens mútuas. Aprendi a fazer uma torção nessas posições, sem me eximir de minha responsabilidade e do reconhecimento das diferenças que conotam um e outro, docente e discente. Acho que me tornei uma docente melhor quando passei a valorar a minha própria formação em processo, no cotidiano da sala de aula, na intensidade dos encontros com alunes provenientes de diferentes lugares, com variados interesses e condições. E digo que isso é inconcluso: continuo eternamente aprendiz.

Aprender é processo complexo, árduo, que escapa a imperativos e controles, a prescrições e receitas. Afinal, aprendemos não somente o que intencionamos, mas também aquilo que não propriamente tínhamos pensado ou planejado ou nos dedicado a aprender. Por vezes somos capturados por um gesto, por alguma expressão, por uma palavra que se inscreve em nossos corpos e que perdura, produzindo ecos, reverberando intensidades.

Ensinar, em contrapartida, tal como preconizado em ideários modernistas e (ainda) professado em salas de aula de diferentes

níveis de ensino, continua hegemonicamente insistindo nas linhas retas (quicá com leves ondulações), na lógica arbórea, nas direções de mão única.

Essas linhas retas por vezes são mantidas à ferro e fogo e instituídas por força da lei, o que vimos acontecer em um desgoverno federal que perdurou por 4 longos anos na história recente do Brasil e nos governos estaduais que com ele compactuavam. Estarrecimento e arrepios assaltaram docentes de todo o país, em especial aqueles/as que se dedicavam à formação crítica e comprometida com a vida em sua pluralidade. Logo que destituído por vias democráticas, os retrocessos em todos os sentidos foram sendo evidenciados com a retirada das cortinas que encobriam o sórdido lamaçal em que se assentavam suas ações, evidenciando um projeto político de interesses escusos. O cenário desolador, resultante do desmantelo de políticas públicas arduamente conquistadas após o longo período de ditadura militar, tal como as imagens das queimadas na floresta ou da devastação das terras indígenas por garimpos ilegais, restou como herança do que se espera não mais venha a se repetir.

No campo educacional, ministério transformado em balcão de negócios ilícitos apresentava publicamente propostas que alardeavam a ordem e progresso via militarização das escolas, como se linhas duras, vozes grossas e coturnos fossem garantia de uma formação em prol da ordem social. Que ordem? A serviço de que projeto de vida em sociedade?

Linhas retas, duras, inflexíveis, produzem corpos rígidos, pensamentos de mão única e olhares em uma única direção. Só que o campo do vivido não é assim. Imprevisibilidades e desordens nos confrontam diuturnamente, demandando rearranjo de possibilidades para que respostas outras possam ser cunhadas e novos possíveis possam emergir.

A esfera da vida, com todas as características que hoje se nos apresentam, resultantes do modo como com ela a humanidade historicamente tem se relacionado, não sucumbe a projetos e previsões que desconsideram as diferenças e a pluralidade dos

próprios seres vivos. Não se deixa dominar, adestrar, controlar. Há foras que reivindicam passagem, há margens que tensionam insistentemente as condições que lhes são destinadas. Não há como negar que o que fazemos ou deixamos de fazer implica a todes na construção da própria vida, tanto coletiva como de cada ser vivo.

Salas de aula são espaços de vida: em cada uma delas, com suas características e composições singulares, encontra-se o que se apresenta do lado de fora, no campo estendido das relações cotidianas. Tensões, preconceitos, inverdades, disputas, inseguranças, inquietações, raivosidades, violências... Um caldo complexo de pautas que exigem de docentes muito mais que informações a serem transmitidas e conhecimentos a serem partilhados. Desconsiderar isso é um passo certo para problemas, para relações fraturadas, para dificuldades no próprio exercício da profissão. Eis o que me leva a retomar o tema do início desta escrita e o foco do livro que Neiva, Eliane e Allan me convidaram a prefaciá-lo e honrada aceitei.

Os capítulos que o compõem são de autoria de docentes e pesquisadoras/es que assumem a experiência estética como fundamento dos processos de ensinar e aprender na formação em psicologia. Fico particularmente feliz ao reencontrar pessoas com as quais convivi proximamente, na condição de docente e/ou orientadora, assim como pessoas que conheço a partir de seus escritos, reverberando questões e temáticas que me são caras até hoje e que continuam a me provocar no incessante percurso de aprendiz. Sou psicóloga de formação, docente por trajetória profissional e mais recentemente estou a me assumir como artista visual. A arte vem ocupando meus afetos e projetos, com cada vez mais intensidade.

O convite, porém, me provoca a revisitar questões que continuam importantes e atuais. Pensar a formação, e em especial a formação em psicologia, esteve sempre no horizonte de minhas

preocupações, assim como a formação de pesquisadores/as. Afinal, se não há docência sem discência, não há possibilidade de atuação profissional crítica, seja em que campo for, sem pesquisa.

Mas não é suficiente aquela pesquisa que aprendemos tradicionalmente, interessada no que já foi falado sobre determinado tema ou assunto ou no acréscimo de um ingrediente que se julga faltante para acrescentar sabor ao mesmo caldo insistentemente requentado. Precisamos de pesquisas inventivas capazes de entornar esse caldo, de denunciar sua falta qualidade proteica para que possamos produzir um outro, balizado por relações solidárias, por justiça social, por respeito aos muitos outros, animados e inanimados, com os quais convivemos e que nos constituem. Pesquisas que tensionem discursos de necessidade de postergação de um mesmo, pois só assim novos possíveis podem emergir; para que a esperança na convivialidade amorosa e respeitosa, não destituída de dissenso e diferença, possa se inscrever novamente no horizonte de nossas existências.

O poeta Manoel de Barros, em entrevistada publicada no Jornal Valor em 16/03/2012, nos legou uma pérola que contribui para a compreensão da imaginação necessária a essas pesquisas inventivas: “minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada. Gosto do desvio e do desver”.

A arte nos brinda, como bem vemos nessa frase do poeta pantaneiro, com pequenas joias que lançam luzes outras para nossa inteligibilidade do mundo, sufocada por holofotes totalitários e suas crenças exacerbadas nas linhas retas e vias de mão única. Desvio, prefixo de negação a apontar o que não vemos, assim como o desver, negação do que se viu, nos levam a visibilizar desvios e vias secundárias, quiçá caminhos possíveis para a docência e a pesquisa que se pretendam inventivas, atentas às diferentes possibilidades de existir e resistir.

Mas há que haver abertura para que o desver aconteça. Para que o olhar, o sentir e o pensar se deixem transtornar e mover, afetados por aquilo que impacta, que se entranha em nossos corpos provocando reviravoltas imprecisas, imprevistas, inconformes.

Uma abertura que dê passagem para a experiência estética, aquela que faz reverberar memórias pregressas mesclando-as com as condições do presente e constituindo o solo fértil para a construção de memórias de futuro. Uma experiência sensível e cognoscível que se caracteriza como (e possibilita) um modo outro de relação com e apropriação da realidade, ética, estética e politicamente fundamentadas.

Os capítulos que compõem este livro nos brindam com relatos de pesquisas e narrativas de docências alicerçadas em e ou que valoram artes e experiências estéticas. Alguns as assumem como dispositivos para o trabalho relatado, outros para as problematizações tecidas, reconhecendo o lugar que ocupam obras fílmicas, intervenções urbanas ou simplesmente o caminhar no processo de constituição de experiências sensíveis. Seus autores e autoras reconhecem, fundamentalmente, que a psicologia não basta; que há sofrimento interseccional e capacitismo na formação de seus profissionais. Sustentam entrelaçamentos com as artes para potencializar a vida e intensificar as existências, habitando silêncios, produzindo (des)montagens, promovendo processos de criação éticos, estéticos e políticos em oficinas estéticas e outras práticas educativas.

Artistas criam movidos pelos efeitos de experiências estéticas e enformam suas obras de modo a provocar também esse tipo de experiência em quem com elas venha a interagir. Têm ciência de que, como nos ensinou Vigotski, uma relação intensa com uma obra de arte amplia nossos modos de ver, pensar e agir, nos sensibiliza para atos posteriores. Por conseguinte, “nunca passa sem deixar vestígios” e contribui para mudarmos o modo como nos relacionamos com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

Seja enformada segundo preceitos das belas artes ou condensada na superfície destituída de brilho de um objeto cotidiano, seja condensada em imagens efêmeras ou em gestos que desaparecem logo após serem performados, toda e qualquer obra de arte ganha vida enquanto tal e pode assim ser afirmada somente no encontro com o/a leitor/a que a reinventa, transbordando os

espaços e tempos em que ambos se encontram circunscritos. É, pois, a arte, “uma produção de inutilidades imprescindíveis”, como nos ensina o artista Cildo Meirelles.

As autoras e autores dos capítulos que compõem este livro, assim como quem as/os convidou, organizou e apresenta seus escritos, também são artistas, posso afirmar, pois nos brindam com um conjunto de inutilidades imprescindíveis. Tecem reflexões sobre a formação em psicologia que os/as entretetece, compondo uma rede conectiva que os/as une a muitas outras vidas, de diferentes tempos e espaços; são artistas da própria existência que compreendem a importância de experiências estéticas para a valoração e constituição de possibilidades de existências outras, solidárias, inclusivas. Um belo convite à leitura e a fazer parte dessa rede é o que os/as autores/as apresentam para leitores/as que, como eu, na condição de eterna aprendiz, se permitam desfrutar. Uma ode à experiência!

Florianópolis, verão de 2023.

Andréa Vieira Zanella

Apresentação

É com alegria que apresentamos o livro “Arte e processos de criação na formação em Psicologia”. A obra é o resultado do nosso desejo de valorizar, no campo da psicologia, o investimento, daqueles que atuam na formação de psicólogos e psicólogas, em construir tempos e espaços para a experiência estética em suas cotidianas atividades educativas. Esta não é uma obra didática, mas oferece ao leitor uma práxis, pois cada capítulo enfatiza aspectos teóricos e práticos de processos de ensinar e aprender diretamente relacionados a experiências estéticas. Alguns dos autores dos capítulos são membros do GT da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia) “Psicologia, Estética e Arte”, e em todos os capítulos, temos docentes de diferentes universidades do país, que constituem uma rede informal de colaboração. Os textos foram colaborativamente revistos a partir do diálogo entre os organizadores e os autores, com submissão, revisão e nova submissão dos textos, objetivando dar corpo e consistência ao debate que pretendemos, sobre arte e processos de criação na formação em Psicologia.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011 pensadas para os cursos de psicologia, identificamos que além da construção de um conhecimento científico, formar psicólogos exige uma compreensão ampla dos fenômenos psicológicos e uma análise crítica sobre os fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos. Reconhecemos a importância da construção do conhecimento científico que problematize a realidade a partir de uma perspectiva crítica. E, destacamos para essa coletânea a relevância de inserir a experiência estética como fundamento dos processos de ensinar e aprender na formação em psicologia. Estética como processo complexo, sensível, de estranhamento do cotidiano de suspeição das naturalizações impostas. Pensamos

assim, consolidar uma formação que seja, ética, estética e política, comprometida com a redução das desigualdades sociais.

A organização do livro teve como motivação inicial as aproximações que fizemos, há algum tempo, não apenas como colegas de profissão, mas na relação de amizade que ali se foi enredando. Vale mencionar nosso encontro, ainda no mestrado e doutorado no Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política - NUPRA - fundado por Katia Maheirie e Andrea Zanella - que não por acaso prefacia este livro - como espaço fértil na produção teórico-metodológica sobre a relação da psicologia com a estética, a arte. Em outras palavras, o tema da arte e da estética em contextos de atuação da psicologia esteve presente desde as nossas pesquisas que realizamos no mestrado, no doutorado e, continua presente na nossa atuação profissional seja na pesquisa, na extensão ou no ensino universitário. Mas o que motivou o livro que agora apresentamos, foi nosso compromisso e envolvimento no que diz respeito à formação de novos psicólogos e psicólogas. Partimos de um incomodo com um currículo acadêmico centrado na técnica e a necessidade de oportunizar aos estudantes de psicologia, exercícios de análise da realidade caracterizadas por uma dimensão estética, para além da teoria e técnica. E investimos em projetos formativos que pudessem provocar olhares estéticos em diferentes momentos da formação em psicologia. A motivação para a redação deste livro decorre, portanto, de nossos desafios cotidianos no ensino de graduação e pós-graduação em psicologia e no encontro convite com outros que se dedicaram também a essa tarefa em seus contextos de trabalho com a docência. Mobilizados fomos, para a escrita de exercícios cotidianos realizados em universidades com distintas características na formação psi sob um viés estético e sensível.

Lugar em que se insere a arte, a atividade criadora e a ampliação dos modos de ver o mundo, de transver o mundo como diria Manoel de Barros. Arte como linguagem mediadora em processos formativos. A arte na formação em psicologia, não apresenta sua importância no seu produto, mas nos processos que produz nos sujeitos. Arte que amplia as formas de sentir, pensar e

agir, e com isso cria novas possibilidades de ser sujeito e profissional. Iniciamos aqui a apresentação da imagem da capa, que se fez a partir de um detalhe da obra cedida pela professora Andrea Vieira Zanella, que também escreveu o prefácio. A imagem intitulada Cupim, compõe a série Rastros e Restos, que por sua vez compreende 30 telas em tamanho 30x40cm cada que apresentam rastros da passagem do tempo inscritos em diferentes superfícies. Restos e rastros, que explica a artista, fazem perdurar na memória o que foi um dia ali possível: tanto o passado memorado como nas experiências indesejadas que compõem a tessitura do vivido. Impressas em papel sulfite com 10 x 15 cm, as imagens desses rastros foram coladas em telas e expandidas com camadas de tinta acrílica. Com esse trabalho a artista busca tensionar, movida pela intensidade de insignificantes restos que se apresentam no corpo das cidades, as supostas fronteiras entre fotografia e pintura, ficção e realidade, significâncias e insignificâncias, visibilidades e invisibilidades. E com a obra de Andrea Zanella identificamos diálogos, conversas, aproximações com o que nos propomos a organizar nesse livro. Retomamos memórias e experiências de docentes e pesquisadores e compomos sentidos, reflexões e emoções de tudo o que marcou, importou de algumas cenas.

Abrimos o livro com o importante texto “Porque a Psicologia não basta: Arte e atividade criadora na formação universitária” de Silvia Maria Cintra da Silva, que toma um episódio de sala de aula para refletir e discutir problemáticas mobilizadoras para a organização deste livro. A autora apresenta o conceito de vivência, imaginação e atividade criadora, articulando estes processos com a formação em Psicologia, desdobrando sua discussão na esfera da pesquisa e da atuação. Sua pretensão mais ampla é apontar para a necessidade “de uma formação mais humana e sensível em Psicologia”. Permeado pela perspectiva histórico-cultural, o texto evidencia a urgência de uma formação universitária que relacione afeto e cognição, ciência e vida. Para transcender a tradição cientificista e seus efeitos reducionistas na formação em Psicologia,

Silvia aposta na arte e na atividade criadora ocupando salas de aula, entre outros tempos e espaços acadêmicos.

O capítulo 2 de Barbara Cristina Souza Barbosa, intitulado “A abordagem do sofrimento interseccional na formação de psicólogos a partir do curta “Diamante, O bailarina”: um relato de experiência”. Barbara relata uma experiência de ensino em psicologia em que os temas racismo e homofobia foram abordados em uma turma de estudantes de Psicologia em uma perspectiva interseccional, apoiada em contribuições de autoras feministas negras e de psicanalistas. A autora se perguntava: “Que pedagogia possível para sustentar um espaço democrático?” E foi justamente a partir da exibição do curta-metragem intitulado “Diamante, o Bailarina” que a experiência estética se fez naquele grupo. Na experiência compartilhada reconhecemos a intensidade do encontro provocado em sala de aula e do confronto com concepções de mundo não inclusivas. A aposta na exibição do curta-metragem, como linguagem artística para aquele encontro, permitiu - nas palavras da autora - trazer “um pouco do Brasil numa sala de aula”, referindo-se a atualização de fenômenos colonialistas, de mecanismos fascistas e de avanços neoliberais na sociedade.

No terceiro capítulo “Psicologia e Arte: Entrelaçamentos possíveis no Processo de Formação” as autoras Eliane Regina Pereira, Barbara Maria Turci e Anaísa Ribeiro Amorim, refletem sobre a oferta e as vivências de uma disciplina denominada “Arte e Formação de Psicólogos” na matriz de uma graduação *psi*. A matéria em questão (ainda “optativa”, em uma universidade pública) narrada para este livro, privilegiou a seguinte composição: a discussão teórica e conceitual, a presença de artistas locais em sala de aula, contando sua arte e seu processo criativo e, além disso, a realização de oficinas, com ação criativa e reflexiva. O texto corporifica a aposta fundamental deste livro, apresentando de forma narrativa, quase didática, a(s) concreta(s) possibilidade(s) de a arte ocupar, mediar e potencializar a formação em psicologia. O capítulo deixa evidente que a existência de um componente disciplinar, ministrado por professoras(es) banhadas(os) pelas

relações estéticas, éticas e políticas da arte, se apresenta como um espaço-tempo criador, sensível e imprescindível na formação de profissionais psicólogos(os).

No quarto capítulo, Neiva de Assis e Marivete Gesser descrevem “Percurso com pessoas com deficiência: uma experiência na formação em psicologia”. O texto é primoroso, pois além de apresentar uma narrativa das autoras-docentes com estudantes da psicologia, é rico na reflexão sobre uma formação profissional anticapacitista em Psicologia. Pode-se dizer que a escrita, literalmente, se movimenta no sentido de fazer encontrar teoria e ação formativa, deixando lastros de possibilidades criadoras e sensíveis no que diz respeito às relações entre formação em psicologia e a pesquisa/atuação COM as pessoas com deficiências. O texto detalha uma experiência em que a atividade de campo (realizada em uma disciplina da graduação e devidamente contextualizada no capítulo) se constituiu em encontros com pessoas com deficiência que estivessem dispostas a ter companhia em uma caminhada cotidiana. O objetivo foi a aproximação dos estudantes e a oportunidade de diálogos na direção do reconhecimento da diferença que nos constitui como humanos e, ainda, o rompimento de uma história única sobre a deficiência.

O capítulo 5 “(Des)montagens em cena: relações entre uma exposição de artes e uma pesquisa em psicologia”, os autores de Francieli Cristine Krüger, Leticia de Andrade e Allan Henrique Gomes fazem um convite para a leitura de um processo narrativo, uma forma de construção e redação imbricado nas relações entre psicologia, formação e arte. Trata-se da possibilidade de profissionais em formação vivenciarem a montagem da exposição itinerante “ARRET” (2017), promovida pelo Circuito SESC de Artes Visuais em Santa Catarina que reuniu obras do artista Ricardo Kolb Filho e tratava de comunicar uma “(des)montagem” do planeta, mostrando as relações homem-natureza. Os autores esclarecem que a exposição não foi concebida como um objeto de estudo, não se pretendia decifrá-la, “mas potencializar o diálogo entre Psicologia e Arte, refletindo teórica e conceitualmente os

movimentos que arranjam o acontecimento de uma exposição como “uma forma de comunicação artística”. O texto articula contribuições entre Rancière e a Psicologia Histórico-Cultural nesse processo de acompanhamento de montagem da exposição e assim indica que a “formação em psicologia” não se esgota.

Na segunda parte do livro, apresentamos textos que contribuem para pensar a prática profissional em psicologia a partir de uma perspectiva estética. Ou seja, trabalhos desenvolvidos por psicólogos e estagiários de Psicologia inseridos em contextos institucionais que promoveram experiências a partir da importância de um olhar estético na constituição do humano.

No capítulo 6 “Habitar o silêncio e intensificar a existência: as potências da arte nos diálogos formativos em Psicologia” Marina Corbetta Benedet escreve sobre ser psicóloga-bailarina-docente ou bailarina-docente-psicóloga. A autora evidencia o quanto ser bailarina constitui sua docência em psicologia e, o quanto enxerga que a formação de psicólogos não se fundamenta na acumulação de conteúdos, mas em uma possibilidade de ruptura de um projeto de educação que se sustenta em uma lógica mercadológica neoliberal. No contato com os discentes, a autora descreve espaços de ruptura, espaços de uma formação ético-estética e política.

Nessa direção, se compõe o capítulo 7 “A Educação Estética nas Práticas Educativas: As potencialidades do sensível na transformação social” de autoria de Carolina Nascimento Dias e Ana Lúcia Horta Nogueira. O texto inicia com um trecho do livro de 2004, de Mia Couto, “O menino que escrevia versos”, e assim convida à leitura reconhecendo o sonho e a imaginação como eixos da vida e da educação estética. A experiência refere-se a um trabalho de extensão da UNICAMP que integra a pesquisa de doutorado de uma das autoras tendo como foco a psicologia escolar e a psicologia histórico-cultural. O trabalho teve como público-alvo professoras reunidas em encontros grupais - em formato online durante o isolamento em decorrência da pandemia por COVID-19. Nos encontros com as professoras e com a mediação de linguagens

artísticas como a literatura, música, dança e fotografia, as autoras apostam em novas compreensões de si e da realidade.

No capítulo 8 “Oficinas Estéticas e Ensino Fundamental formação e atuação profissional em Psicologia Educacional”, as autoras apresentam um relato de experiência. Detalham como as oficinas estéticas aconteceram, analisam as reverberações nos estudantes, professores e professoras e na formação em psicologia. Fica evidenciado os deslocamentos vivenciados pelos estudantes, que iniciam o processo com a marca de “bagunceiros” e se mostram atentos e envolvidos em atividades nas quais são protagonistas. À medida que as oficinas estéticas movimentam os estudantes, ocorrem também dos movimentos dos professores. Por fim, as autoras destacam a importância de uma formação em psicologia que auxiliem os futuros profissionais a enxergar e vivenciar uma prática que exige uma postura mais inventiva e criativa, que ultrapasse as lógicas individualizantes e medicalizantes muitas vezes reproduzidas na atuação da psicologia educacional.

No capítulo 9 “Arte urbana em um serviço de convivência: processos de criação éticos, estéticos e políticos na formação em Psicologia” Amanda e Gabriel abordam a aplicação de uma proposta de intervenção resultante de inserção em um campo de estágio de formação em Psicologia na área da assistência social. A intervenção foi realizada durante as atividades desenvolvidas em uma parceria entre a Faculdade Cesusc e um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) de Florianópolis com um grupo de adolescentes na faixa etária de 13 a 18 anos. Apoiando-se nos aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e a constituição do sujeito em relação com a arte, o texto analisa a presença do discurso ético-político a partir das oficinas estéticas de arte urbana, com enfoque no movimento hip hop e na linguagem musical do rap. As atividades foram mediadas por estagiárias de psicologia e por um coletivo artístico com enfoque na arte urbana. As atividades contaram com a participação de professores/artistas urbanos que ministraram diversas oficinas relacionadas à arte urbana e a construção de rimas, passos de dança do hip hop, e arte e colagem contemporânea.

No Capítulo 10, Lucas Caldeira e Eliane Regina Pereira apresentam um relevante texto que se debruça sobre a produção bibliográfica referente à presença da arte na atuação profissional da psicologia. O trabalho foi denominado pelos autores como “A arte na intervenção psicológica: uma revisão integrativa da literatura no período de 2010-2020”. Em um primeiro momento, o manuscrito discorre teoricamente sobre o potencial transformador da arte. Frente a isto, os autores elaboram as seguintes questões: qual a relação entre arte e psicologia? Qual o papel que a arte tem ocupado nas práticas psicológicas? Para responder a estes questionamentos, Lucas e Eliane realizaram uma pesquisa em quatro bases de dados: *Scielo, BVS/Pepsic, Lilacs e Redalyc*. Aplicando os devidos critérios, localizaram e discutiram 15 artigos, relacionando a leitura e análise com as perguntas norteadoras. Entre os principais resultados, apontam que a arte tem contribuído na intervenção psicológica, principalmente, como instrumento em práticas grupais nas instituições.

O livro apresenta escritas de pesquisadores, professores, estudantes e profissionais sobre suas experiências na área do ensino, pesquisa e atuação na psicologia, em especial estágios curriculares, ações de extensão, entre outros projetos de ensino desenvolvidos com foco na formação profissional. Congregamos diferentes epistemologias e diversos campos de atuação, mas que se aproximaram por conter ações em que estiveram presentes linguagens artísticas e outros processos criativos. Desejamos assim, contagiar leitores interessados na potência da Arte e da estética quando presente na formação de psicólogos e psicólogas, ampliando as formas de sentir, pensar e agir na formação de profissionais em psicologia.

Boa leitura!

Allan Henrique Gomes
Eliane Regina Pereira
Neiva de Assis

Eixo 1 - Experiências na formação em Psicologia

1.

Porque a Psicologia não basta: arte e atividade criadora na formação universitária

Silvia Maria Cintra da Silva

Para ler de manhã e à noite

Aquele que amo
Disse-me
Que precisa de mim.
Por isso
Cuido de mim
Olho meu caminho
E receio ser morta
Por uma só gota de chuva
(BRECHT, 1987, p. 141).

Começo este capítulo com um poema de Bertolt Brecht que certa vez apresentei em uma aula para o primeiro período no curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde sou docente. Era o final do semestre e antes disso uma estudante havia reclamado que eu só levava, em suas palavras, “coisas da elite” para a sala e citou Chico Buarque como um exemplo de elitismo. Fiquei bastante surpresa com tal categorização de um compositor que na década de 1960 era muito popular, mas que aos poucos deixou de estar presente em muitas casas e escolas... E não foi apenas o Chico que compareceu às minhas aulas, mas outros artistas como ele que, do meu ponto de vista, também nos provocam e comovem com suas obras. A estudante complementou sua reclamação dizendo que no bairro dela não se ouviam essas músicas. Respondi-lhe que meu intuito como professora era

ampliar o universo cultural no contexto da formação universitária e que também podiam apresentar suas referências.

Após mais alguns comentários, distribuí poemas e trechos de livros de modo aleatório entre a turma, tendo escolhido nomes como Cacaso, Ana Cristina César, Arnaldo Antunes, Paulo Leminski, José Saramago e, entre eles, o da epígrafe acima, que parou nas mãos dessa estudante. Ela leu e proclamou: “Não entendi nada!”. Naquele momento, só consegui pensar que se ela tivesse se debruçado ao menos um pouco sobre algumas das músicas, contos e poemas que eu havia trazido ao longo do semestre, talvez pudesse compreender “Para ler de manhã e à noite”. O entendimento de um poema, de sua linguagem, requer tanto capacidade de abstração como de imaginação, funções psicológicas superiores que não são inatas (VIGOTSKI, 1998), mas aprendidas e que necessitam de ações pedagógicas intencionalmente organizadas para o seu desenvolvimento, como veremos adiante.

Perguntei se alguém na sala queria compartilhar o que o poema lhe havia provocado; algumas respostas me indicaram que este também lhes havia suscitado a mesma comoção que senti, pensando no eu lírico que precisava cuidar muito de si em consideração ao ser amado. Até há pouco tempo era essa a minha interpretação – limitada, admito – dessa situação vivida com o poema de Brecht na universidade. Porém, recentemente, em uma atividade acadêmica, recordei-me dela e compartilhei-a com um grupo. A atividade era *on-line* e uma participante pediu para a filha de 12 anos ler o poema e falar a respeito; ao invés do ser amado, como eu havia imaginado, ela pensou em sua mãe. Ao tomar conhecimento da situação com a aluna da Psicologia, a garota respondeu que provavelmente a estudante não havia sido amada desta maneira. Essa incrível interpretação de uma menina de 12 anos não apenas permitiu-me compreender a situação sob outro ponto de vista como me ajudou a integrar as dimensões cognitiva e afetiva, isto é, aquilo que Vigotski (2010) nomeia como vivência. Também é importante destacar que essa menina sempre teve acesso à fruição artística em casa e na escola.

De acordo com Toassa e Souza (2010), o conceito de vivência (*pereživânie*) passa por mudanças ao longo da obra de Vigotski; ademais, tanto as autoras como Delari Junior e Bobrova Passos afirmam que *pereživânie* é uma palavra de intrincada tradução, que expressa “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões.” (2009, p. 8-9). É imprescindível destacar, nesse conceito, a unidade entre as esferas individual e social, pois

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação. (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 687, grifos do autor).

Delari Junior e Bobrova Passos (2009, p. 7) aludem à “unidade cognitivo-afetiva” presente nesse conceito, que merece destaque, especialmente numa discussão sobre a importância da Arte para a formação humana. Acreditamos que a imensa desvalorização da Arte no contexto escolar em nosso país venha do desconhecimento acerca das inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que a vivência de cada sujeito no contato com a literatura, música, cinema, dança, teatro, artes visuais etc. pode propiciar.

Em trabalhos anteriores (SILVA, 2002; 2005; 2013) apresentei discussões que perpassavam a questão da imaginação, seja na constituição social do desenho da criança, seja na formação da/o psicóloga/o escolar. Este é um tema que faz parte de meu cotidiano como professora universitária, supervisora de estágio

profissionalizante em Psicologia Escolar e orientadora no programa de mestrado, pois considero que as capacidades de imaginação e criação são imprescindíveis tanto para a formação e a prática profissional da/o psicóloga/o – independentemente de seu campo de atuação – como da/o pesquisador/a.

O papel relevante da imaginação nas atividades humanas não se restringe apenas aos âmbitos artísticos e lúdicos, em que inquestionavelmente é admitida como essencialmente necessária; no universo científico a imaginação também é fundamental. Assim, discute-se aqui a importância da atividade imaginadora na formação pessoal e profissional da/o psicóloga/o a partir da universidade. Neste sentido, o título deste capítulo parafraseia a citação “A arte existe porque a vida não basta”, do poeta Ferreira Gullar: a Psicologia não é suficiente para uma formação e uma prática profissional coerentes, críticas e emancipatórias. O presente capítulo continua seu caminho trazendo algumas considerações sobre processos de imaginação e criação, a universidade e a formação da/o psicóloga/o de modo geral, com destaque para a atuação no campo educativo.

Processos de criação e imaginação

Porque também os conceitos são somente desenhos,
fotografias, esquemas da realidade e ao estudá-los estudamos
modelos dessa última, assim como mediante uma planta ou um
mapa geográfico estudamos um país ou uma cidade estranha.

(VIGOTSKI, 1996, p. 231).

Os processos imaginativos configuram atividade mental constituída pela linguagem (VIGOTSKI, 1987). Ao imaginar, recriamos experiências vivenciadas anteriormente, criamos novas combinações de elementos conhecidos e é por isso que Vigotski afirma que, em virtude de suas vivências, as elaborações imaginativas do adulto diferem em qualidade e quantidade daquelas das crianças. A capacidade de imaginar é determinada

pelas condições concretas de vida dos indivíduos e, como afirma Rocha (2000, p. 46-47),

Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie delas. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida.

Considero que tanto a Arte como a ciência trazem-nos a possibilidade de transportar-nos além dos estreitos limites do empírico, cada área com suas especificidades, mas que nos podem fazer imaginar, por exemplo, tanto como seria a vida humana em cidades arquitetadas nas profundezas do mar como a visão de Goya sobre a sociedade espanhola na época em realizou as gravuras da série “Caprichos”.

Bronowski (1983) escreve que muitas/os alunas/os de ciências apenas aprendem as técnicas ensinadas pela/o professor/a, decoram teoremas e nunca os ultrapassam; tais estudantes

tornam-se os assalariados da ciência, competentes na rotina mas completamente desprovidos de imaginação. E, no entanto, para o mundo exterior, os cientistas desse tipo são exemplos de profundidade e correção, a verdadeira imagem da ciência. O mundo exterior sabe distinguir entre um jornalista e um poeta, mas não se apercebe da diferença entre um cientista burocrático e um gênio (p. 37).

Para Bronowski (1983), assim como a/o artista, a/o cientista precisa desenvolver sua imaginação, pois sem esta capacidade torna-se banal. É a imaginação da/o cientista, presente em suas produções, que nos possibilita ir além de nossas próprias vivências ao tomarmos contato com sua obra. Na academia, aspectos imaginativos geralmente são considerados necessários apenas para quem lida com a Arte e suas diferentes linguagens. Entretanto, a

construção de uma teoria e sua compreensão também envolvem a imaginação. Ao tratar da elaboração de conceitos científicos, Vigotski (1996, p. 232) ressalta que estes têm um “sedimento de realidade concreta e real [...] ainda que seja só em uma solução muito fraca”. E, para ele, tais conceitos, ao mesmo tempo, contêm uma abstração.

Citando Engels, Vigotski escreve sobre a presença do pensamento na elaboração da ciência e afirma que o fato científico “é um produto do pensamento, isto é, do conceito” (1986, p. 235). Para ele, a ciência estuda os conceitos científicos, ou seja, abstrações. O/A pesquisadora apoia-se nos dados concretos do real para elaborar seus conceitos e hipóteses, mas precisa realizar um salto imaginativo para construir seu edifício teórico. Nesse sentido, a capacidade imaginativa do/a pesquisadora é fundamental, pois é ela que guiará os olhos deste/a para indagar o mundo e auxiliará a apresentação de possibilidades de respostas aos seus questionamentos. Quanto mais preso/a à realidade concreta, menos avanços no pensamento, no sentido de imaginar desenhos que possam responder às necessidades abertas pelos modelos teóricos, mesmo que provisórios. Tais modelos nem sempre encontram formas de concretizar-se na realidade considerada de um ponto de vista pragmático.

Ademais, cabe destacar que para Vigotski (2001), os conceitos científicos constituem uma forma complexa de pensamento, um estágio mais elaborado da consciência humana cujo desenvolvimento depende necessariamente do processo de escolarização, configurado em ações pedagógicas intencionalmente organizadas. Nasciutti (2017), em sua pesquisa calcada em um grupo voltado ao desenvolvimento de profissional que trabalham com demandas educacionais, defende o

desenvolvimento profissional como uma importante dimensão do processo de desenvolvimento humano, a partir de mudanças qualitativas nas funções psicológicas, processo que acontece mediante a internalização de interações sociais emocional e

cognitivamente desafiadoras, que incluem a formação de conceitos científicos, os vínculos afetivos e um processo educacional sensível e humano, complexo e contínuo (p. 184).

Nessa perspectiva, a apropriação de conceitos científicos, visando a superação dos e espontâneos, é uma prerrogativa não apenas para o aprendizado no tange a ciência, mas igualmente a Arte; lembremo-nos, por exemplo, que poesia é abstração. A compreensão de um poema precisa contemplar essa dimensão. Assim, considerando que a capacidade imaginadora não é inata, mas socialmente mediada, cabe destacar, então, a função da instituição escolar no desenvolvimento dos processos de imaginação, como salienta Rocha (2000, p. 47): “fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral”. Tais ponderações da autora também podem ser estendidas a jovens e adultos.

No livro “Seis propostas para o próximo milênio”, Calvino (1998) discorre sobre as qualidades do texto escrito, e uma delas é a visibilidade, ou seja, a capacidade de criar imagens. O autor afirma que mesmo livros científicos mais técnicos podem provocar nossa imaginação. Para Calvino, tanto a/o cientista como a/o poeta precisam organizar e selecionar, dentre inúmeras alternativas, imagens relacionadas à fantasia que se guiam por uma finalidade, interesse ou diversão. Temos, segundo ele, um cinema mental que, acredito, precisa ser continuamente alimentado para poder expandir as possibilidades de imagens projetadas. E como podemos fazer isso?

Imaginação e criação na universidade

De cada vez que a nossa cabeça resolve um problema aumentamos de tamanho. Podemos chegar a ser gigantes,

cheios de lonjuras por dentro, dimensões distintas, países inteiros de ideias e coisas imaginárias (MÃE, 2019, p. 10).

Ao tratar da imaginação no contexto acadêmico, farei dois recortes: um em relação à pesquisa, considerando inicialmente a formação das/os estudantes neste sentido e outro em relação às possibilidades instigadas pela Arte propriamente dita. Acredito que a iniciação científica e o acesso ao patrimônio cultural da humanidade sejam duas funções primordiais da universidade.

É imprescindível ensinar à/ao discente, logo de início, a importância fundante da pesquisa e que sem ela o conhecimento torna-se anacrônico e frágil, ancorado muito precariamente em um senso comum paralisante. No caso da Psicologia, em que a subjetividade em seus diferentes modos é o foco principal – excetuando-se os estudos etológicos e os da psicologia experimental – a pesquisa qualitativa mostra-se como uma escolha definida pela forma com que se constrói o conhecimento (González Rey, 1999), ou seja, pela definição epistemológica. Segundo González Rey, “A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 35).

Para esse autor, o conhecimento é uma produção que envolve construção e interpretação. Pesquisar é produzir conhecimento e, ao construir seus dados de pesquisa, a/o cientista vai muito além das informações empíricas, elaborando uma configuração mental de seu objeto de pesquisa. Em outras palavras, o/a pesquisador/a precisa contar com a sua própria atividade imaginativa para realizar seus estudos. Não sendo função mental inata, entra também aqui a função educativa propiciada pelo e no Ensino Superior, que pode incentivar o contato com a Arte, seja nas aulas, seja em atividades extracurriculares como eventos culturais etc.

A pesquisa qualitativa trava um diálogo bastante próximo com a imaginação, desde o problema de pesquisa em si até as

soluções que o/a pesquisador/a precisará encontrar para desenvolver seu trabalho. E a condição de pesquisador/a traz para o/a estudante uma tarefa que lhe é geralmente nova: pensar como um investigador/a, fazendo algumas perguntas para o mundo e propondo um caminho metodológico que busque responder a essas questões. A teoria que embasa o estudo é responsável pelo olhar e pelos questionamentos em relação ao recorte exigido pela pesquisa. Determinados questionamentos só são possíveis a partir de determinadas concepções teóricas. A pergunta, em si, é algo que não se vê, e a proposição de um método pode ser considerada como a possibilidade de tornarmos concreto algo que ainda está apenas em nossa imaginação.

Para a compreensão dos construtos teóricos em que se apoiará, a/o estudante também precisa contar com sua capacidade imaginativa, suportando transportar-se para outros níveis de entendimento que não aqueles postos pela experiência cotidiana imediata, empírica. Verifico que algumas vezes as/os alunas/os têm dificuldades para compreender um certo conceito teórico em função da possibilidade de abstração necessária para acompanhar o autor ou autora na concepção de seus pressupostos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004; 2011) trazem a importância da pesquisa para a formação e também como uma das possíveis ênfases, como podemos ler nos seguintes trechos, respectivamente:

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional; (BRASIL, 2011, p. 2)

a) Psicologia e processos de investigação científica, que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de

pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas; (BRASIL, 2011, p. 4).

As Diretrizes de 2018, que ainda aguardam homologação, igualmente conferem aos processos investigativos grande destaque e consideram que a

Art. 15º A pesquisa deve estar integrada às atividades de ensino e extensão, durante a formação, uma vez que é prerrogativa para a construção do conhecimento e que a prática profissional se fundamenta em fazer investigativo. § 1º A pesquisa deve ter caráter transversal, interdisciplinar, crítico e socialmente comprometido, contemplar a diversidade de aportes metodológicos, bem como a complexidade do fenômeno psicológico, levando em conta os contextos regionais, sociais, econômicos, culturais e a diversidade (étnico-racial, de gênero, de pessoas com deficiência, entre outros). Recomenda-se a valorização da produção científica de autores brasileiros e latino-americanos. (BRASIL, 2018, s.p.).

A ênfase concernente à pesquisa, assim como as demais indicadas no supracitado documento, é compreendida como um conjunto de habilidades e competências relacionadas a estudos e estágios em alguma área da Psicologia. Em que possam pesar críticas ao conceito de “competências”, é necessário considerar que, sem cair em uma especialização restrita – e antecipada – durante a graduação, a/o psicóloga/o precisa aprender a desenvolver uma postura investigativa no sentido mais amplo do termo, a despeito da área em que atuará.

Outro autor que traz contribuições importantes para a discussão a respeito da pesquisa qualitativa, Ginzburg (1989), trata do paradigma indiciário: os índices ou sinais são aspectos preciosos para olhar-se o mundo de maneira mais cuidadosa, com atenção aos detalhes que muitas vezes nos dizem mais do que uma visão panorâmica do todo. A construção (ou reconstrução) daquilo que está apenas sugerido pelos indícios necessita do auxílio da imaginação para compor um quadro verossímil.

A/O psicólogo/a, assim como o/a pesquisador/a pode ser considerado/a como um/a detetive que precisa reunir todos os elementos fornecidos pelos relatos de observação, conversas informais, entrevistas, registros em áudio e/ou vídeo (e suas respectivas transcrições), documentos e anotações do diário de campo, enfim, de tudo aquilo que compõe sua pesquisa ou processo avaliativo, por exemplo, para organizar e compreender o mosaico formado por todo esse material.

Na análise de dados, o/a pesquisador/a organizará essas informações em categorias ou eixos que irão compor uma configuração – às vezes até momentânea – da situação focalizada, categorias estas arquitetadas a partir dos dados construídos no transcorrer do estudo. Como afirmei anteriormente neste texto, considerando que as teorias se constituem de ideias que, por sua vez, permitem o avanço do pensamento (González Rey, 1999), as categorias nelas também se originam e vão buscar elementos explicativos para que efetivamente possa haver uma análise e não uma mera descrição de acontecimentos. Aqui a capacidade criadora do/a pesquisador/a é solicitada a estabelecer um diálogo harmonioso entre autoras/es estudadas/os e os dados da investigação, procurando dar um salto qualitativo na compreensão desses dois universos.

E a/o psicólogo/a escolar? Nas diversas situações profissionais com que ela/e se depara, muitas vezes precisa **imaginar** o que está acontecendo, realizar uma leitura dessa situação calcada na teoria que escolheu para entender seu objeto de estudo e **criar** possibilidades de intervenção. No caso de propostas de prevenção, a imaginação precisa ir ainda mais longe, ao antecipar dificuldades e sugerir alternativas viáveis para que a problemática não se instale ou tenha suas consequências minimizadas.

Partindo do pressuposto de que a Arte se mostra como uma área do conhecimento imprescindível para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora no que diz respeito à formação profissional, a construção de um olhar e de uma escuta

atentos ao contexto e à conjuntura em que a/o psicóloga/o realiza sua prática merece cuidado especial.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as interações sociais são determinantes na formação do psiquismo humano. O desenvolvimento é aqui concebido como o movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas de atividade, e o funcionamento psicológico só pode ser entendido nas esferas individual e social. Segundo com Vigotski (VYGOTSKY, 1998), os signos criados pela humanidade (como o desenho, a linguagem e os sistemas numéricos etc.) apresentam, dialeticamente, a capacidade de modificar o funcionamento mental, ao configurar as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, dentre outras) e nelas promover mudanças qualitativas. Estas encontram terreno propício para seu desenvolvimento no contato com as obras de Arte. Concordo com Vigotski (2001) que a vivência estética marca de modo indelével o comportamento humano e, neste sentido, Barroco e Superti (2014. p. 23) escrevem:

Vigotski discute o quanto a função da arte vai além do simples contágio: a arte não altera apenas o humor imediato dos indivíduos, mas objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas. Ela é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos. Ela propicia-lhes nova organização psíquica, o que possibilita a cada um a elevação à condição de indivíduo particular, organismo até certo ponto simplista e fruto da evolução natural, à de gênero humano universal. Neste caso, a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto de características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade.

Pinturas, contos, poemas, músicas e outras formas de Arte são constituídas pela linguagem. Ao adquirir forma, essas obras exigem a participação ativa de quem as frui. Quando o/a espectador/a assiste a um filme, por exemplo, toda a atividade mental necessária à apreensão, audição, visão e apreciação tem o signo como suporte. Considerando que a natureza da atividade mental é

“social/semiótica” (SMOLKA, 1997, p. 29), o contato com a Arte tem uma repercussão dialética nos processos mentais envolvidos na apreciação e gera uma expansão nas funções psicológicas como a percepção, a atenção, a memória, as emoções etc.

As inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desencadeadas pela Arte assumem, então, um papel de extrema relevância desde a entrada da/o estudante na universidade, como escreve Duarte-Jr. (2001, p. 203):

Um lastro de filosofia, artes e sensibilidade, comum a todos os cursos de uma universidade, certamente redundaria em ganhos para todos, em especial para o profissional em formação, que entenderia ser o seu conhecimento específico tão-só um dos componentes que constituem uma sabedoria de vida abrangente.

Ostrower (2001), Rodari (1982) e Vigotski (1987) frisam que as capacidades de imaginar e criar não são privilégio de poucos indivíduos dotados, mas podem ser desenvolvidas no contato com a sociedade e a cultura. Como área do conhecimento que traz sem si imbricadas conquistas e descobertas humanas, a Arte é fértil possibilidade de instigar a imaginação e a criatividade apenas (o que não é pouco!) pela fruição de suas diversas linguagens. Quero dizer que não é preciso formar artistas para que essas capacidades sejam desenvolvidas, mas oferecer o contato com a Arte nos diferentes espaços e atividades da Universidade, como já apontei anteriormente.

A universidade e a formação da/o psicóloga/o

Como explicitado anteriormente, as capacidades de imaginação e criação são imprescindíveis para a atuação profissional da/o psicóloga/o de modo geral. A instituição universitária deveria ter, como uma de suas funções primordiais, o desenvolvimento dos processos de imaginação discente. Nesse sentido, é preciso que propicie momentos e espaços formais e

informais para que o futuro psicólogo, durante sua formação acadêmica, tenha possibilidades de acesso aos artefatos culturais que privilegiem esses processos psicológicos superiores.

Em experiências com propostas de estágio profissionalizante e aulas, visitas a espaços museais e exposições, inúmeras/os alunos e estagiárias/os afirmam que o seu primeiro contato efetivo com a Arte ocorreu na universidade, pois as experiências nas aulas de Arte na escola foram insignificantes ou mesmo desencorajadoras. Isso assume proporções ainda maiores se pensarmos que nem sempre as/os alunas/os de Psicologia terão contato com docentes que lhes instiguem nesse sentido, pois as linguagens artísticas geralmente não fazem parte dos componentes curriculares da formação do psicóloga/o.

Levar para a sala de aula atividades baseadas nas diferentes linguagens artísticas, como filmes, músicas e literatura são excelentes oportunidades para que as/os estudantes possam ampliar suas experiências, transformando seu psiquismo, ao ir além de suas vivências concretas, mais circunscritas aos limites do empírico. Tais experiências são fundamentais tanto para a formação pessoal quanto profissional. Ou seja, podemos ter disciplinas específicas voltadas à Arte, mas também precisamos aspergir aulas, palestras, supervisões, etc. com poemas, contos, longas, médias e curtas-metragens e o que mais nossa criatividade nos inspirar!

Ao pensarmos na/o psicóloga/o que queremos formar, certamente privilegiaremos a capacidade de exercer críticas contundentes e pertinentes sobre o mundo, as teorias da Psicologia, as práticas profissionais, a ciência e a pesquisa e sua própria atuação profissional. E vejo a Arte como uma parceira importante nessa direção, pois pode propiciar o desenvolvimento de condições cognitivas e afetivas imprescindíveis para essa formação nos cursos de Psicologia, independentemente da área em que a/o egressa/o irá trabalhar.

Rodari (1982) escreve que a imaginação é tratada nas escolas como a “parente pobre”, sendo que mesmo a Psicologia passou a prestar atenção a ela há pouco tempo. A imaginação estaria, no

contexto escolar, “em desvantagem com a *atenção* e a *memória* [...] escutar e pacientemente e recordar escrupulosamente” (p. 137, grifos do autor) são características mais valorizadas do que imaginar e criar. Se entendemos que essas habilidades são também fundamentais na formação para a pesquisa, aqui a Arte mostra-se novamente como mediadora importante para provocar processos de aprendizagem e desenvolvimento necessários a um/a pesquisador/a diferenciada/o.

Ribeiro (2001) usa a expressão “poliglotismo cultural” ao referir-se à formação da/o estudante universitária/o. Por outro lado, é preciso lembrar que as/os professoras/es universitárias/os que atuam em cursos de Psicologia também precisam cuidar de sua própria formação, ampliando seus referenciais e conhecimentos, conhecimentos estes que dialoguem com áreas que tenham em comum o homem como objeto de estudo.

Silva, Pizzo e Stacciarini Junior (2021) realizaram uma pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar a utilização e a fruição da Arte por docentes da Universidade Federal de Uberlândia. O questionário foi enviado às/aos 1.870 docentes da instituição, mas apenas 38(0,49%) responderam, o que pode considerado um indicativo sobre o papel da Arte para esse público. Todos os 38 afirmaram interessar-se por Arte e apenas 9 não a utilizam nas atividades acadêmicas.

A falta de formação para aqueles que estão diariamente na Universidade foi algo realçado nas respostas e trago aqui uma delas, bastante significativa:

As atividades são muito limitadas ao interior dos cursos diretamente ligados às artes. Não existe um projeto cultural institucional da UFU que a caracterize como uma instituição que se preocupa com a formação cultural de professores, alunos e técnicos, um projeto com atividades nos campi, proporcionando fruição artística, encontro entre as pessoas. Parece ser uma instituição muito preocupada em ensinar e pesquisar, esquecendo-se que a formação humana também passa por outros canais. (SILVA et. al.; 2021, p. 159).

A Arte na formação em Psicologia somente deixará de ser ausente ou limitada se incorporar-se genuína e coerentemente à vida da/o docente. Ao fruir e alimentar-se de cinema, música, literatura, teatro etc., o/a professor/a “saberá levar essa “fome” também para a sala de aula” (idem, p. 162).

Para encerrar o capítulo, mas não a discussão

Inventar perguntas é aprender. Quem não aprende tende a não saber perguntar. Muita gente não tem sequer vontade de ouvir. Fica do tamanho de uma ervilha, no que às ideias diz respeito. (MÃE, 2019, p. 14).

Finalizo este capítulo reiterando que a Psicologia não basta e precisa urgentemente da parceria com a Arte, pois mais do que qualquer outra área, ela traz contribuições imprescindíveis aos processos de imaginação e criação. E, para que a/o futuro/a psicóloga/o possa desenvolver essas funções psicológicas superiores e outras, precisamos perguntar: como a/o docente pode possibilitar que a/o jovem estudante vá além dos conteúdos aprendidos em sala de aula se ela/e mesma/o não se permitir inventar? Sem a possibilidade de criar e imaginar, como seria a formação da/o psicóloga/o? Como compreender e aprender a realizar pesquisas se muitas vezes a/o estudante não é incentivada/o a elaborar perguntas?

Tentamos delinear aqui algumas respostas que não esgotam essa discussão, mas podem apontar possibilidades outras que também contribuam para uma formação mais humana e sensível em Psicologia. A universidade precisa priorizar o desenvolvimento afetivo pareado ao cognitivo, pois estes não se separam; vivências são essenciais na trajetória acadêmica e na vida. Portanto, é necessário abordar o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas envolvendo também as emoções. Para isso, a Arte precisa estar presente em disciplinas, nas salas de aula e nos demais

espaços e em projetos mais formais, que abarquem a instituição universitária como um todo, incluindo docentes, técnicas/os e gestoras/es.

Somente uma formação crítica, sensível, afetiva, coerente e emancipadora em Psicologia permitirá que as/os estudantes consigam vivenciar poemas como o de Brecht, com que iniciei esta escrita, compreendendo-os por meio da cognição e do afeto.

Referências

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26, 22-31, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>

BRECHT, B. *Poemas 1913 – 1956*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRONOWSKI, J. (1983). *Arte e conhecimento – Ver, imaginar, criar*. (Tradução Artur Lopes Cardoso). São Paulo: Martins Fontes.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio – lições americanas*. (2ª ed.) (Tradução Ivo Barroso). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 8, de 07 de maio de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF, 2004.

DELARI JR., A.; BOBROVA PASSOS, I. V. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *Anais do III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem*. Campinas, p. 1-40, 2009.

DUARTE Jr., J-F. *O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. (Tradução Federico Carotti). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. *La investigación cualitativa em psicología: rumbos e desafíos*. São Paulo: EDUC, 1999.

MÃE, V. H. *As mais belas coisas do mundo*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

NASCIUTTI, F. M. B. *Travessias – o grupo com fonte de desenvolvimento profissional*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). 2017.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. (15ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIBEIRO, R. J. (org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. (Tradução Antonio Negrini). São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, S. M. C. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

Silva, S. M. C. *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea/EDUFU, 2005.

SILVA, S. M. C.; PEDRO, L. G.; SILVA, D.; REZENDE, D.; BARBOSA, L. M. Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Impresso), v. 33, p. 1014-1027, 2013.

SILVA, S. M. C.; PIZZO, G. M.; STACCIARINI JUNIOR, F. P. A ausência da Arte no Ensino Superior: uma questão para a formação docente. In: BARROCO, S. M. S.; ZIBETTI, M. L. T.; FACCI, M. G. D. (ORG.). *Psicologia e Docência no Ensino Superior - formação e atuação de professores*. Maringá: EDUEM, 2021, p. 147-166.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 2010, p. 757-779.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio da Pedologia. (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701, 2010. (Trabalho original publicado entre 1933-1934). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. (Tradução Claudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. (1ª ed.) (Tradução Claudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (1ª ed.) (Tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

2.

A abordagem do sofrimento interseccional na formação de psicólogxs a partir do curta “Diamante, O bailarina”: um relato de experiência

Bárbara Cristina Souza Barbosa

Introdução

Uma autora como bell hooks¹ (2017) e um educador como Paulo Freire já nos mostraram que uma prática educativa que tem como proposta uma pedagogia anticolonialista, crítica, antirracista e compromissada com a liberdade de um povo não se faz apenas sustentada pelo campo de uma “*boa intencionalidade*”, mas exige do educador criações de estratégias para lidar com um campo de conflitos e com o disparo de paixões em todos os momentos em que temas viscerais no que concerne o humano emergem em sala de aula. Para Freud (1930/2010), alguns desses temas viscerais poderiam ser intercalados, como: sexualidade, morte e amor. Para psicanalistas contemporâneos, como Rosa (2016) e Alencar (2011), sexualidade, morte e amor só se sustentam enquanto temas primordiais da existência humana desde que eles estejam atrelados àquilo que denominamos enquanto temas êxtimos², temas

¹ Utilizo aqui bell hooks no minúsculo, devido a uma decisão da autora em se apresentar desse modo no ambiente acadêmico. bell hooks adotou o nome artístico em homenagem a avó e escolheu a letra em minúsculo no nome próprio como forma de enfatizar o interesse do público pela substância do seu livro e não sobre sua própria pessoa.

² Êxtimo é uma expressão utilizada por Lacan (1960/1998) para se referir à invenção do inconsciente freudiana, mostrando que o inconsciente não é “um depósito interno” ou uma “camada mais profunda” da psique, mas uma produção que se dá na relação com Outro, no campo da linguagem – constituído como

articulados a dimensão política, da cidade, do território, da língua e da cultura de um povo. Ou, ainda, sexualidade, morte e amor, atravessados por dimensões raciais, de gênero, de classe, de trabalho e de sexo.

A transmissão da psicologia enquanto ciência e profissão se mostra cada vez mais desafiadora no território brasileiro. Realço “território brasileiro” por lecionar nele, mais especificamente no estado de São Paulo, não desconsiderando particularidades essas que podem ocorrer em outros países, as quais não tenho experiência de sala para falar sobre. Os desafios encontrados se juntam devido à complexidade política, psíquica e classista, dos quais vou destacar alguns considerados mais explícitos.

Das especificidades classistas

Com o avanço da implementação das políticas neoliberais no sistema educativo (AQUINO; BORGES, 2012), a inserção de novos aparatos tecnológicos e as novas modalidades de produção de mais-valia no capitalismo se amplia a conquista de empresas privadas no campo educativo, bem como os interesses corporativos a respeito do que é transmitido em sala de aula nos espaços dessas empresas (SANTOS, 2012). O psicólogo, como mais um proletário no sistema econômico, que vende sua força de trabalho e vive a partir do salário pago por essas empresas, é tomado por, no mínimo, três ameaças frequentes, que podem se dar de maneira mais ou menos disfarçada: constata um aumento crescente do *exército industrial de reserva*³ (MARX, 1890/2015), submetendo-se a

exterior e íntimo ao próprio sujeito. Nesse caso, privado e político também se dão como uma construção de extimidade.

³ Nas palavras marxianas, o exército industrial de reserva é essa miserável população de trabalhadores que é mantida como reserva, pronta para satisfazer as necessidades mutáveis da exploração que experimenta o capital pela disponibilidade absoluta de homens para cumprir as exigências do capital (MARX, 1890/2015). Cada vez mais, nota-se, na estrutura do capital, um aceleração da quantidade e diversidade de pessoas que compõem esse exército,

tarefas dadas por essas empresas que muitas vezes vão contra todo o entendimento do que seria uma formação ética na práxis psicológica, para com isso garantir seu lugar naquele cargo; leciona manejando um circuito de trocas de conhecimentos com os alunos que resvala por uma moral clientelista em que se acena uma postura dos educandos de precipitação do pensamento de que “o cliente tem sempre razão” (SANTOS, 2012). O que se mostra um grande complicador no circuito de afetos no espaço em sala, na medida em que o curso de psicologia, enquanto uma formação que se ampara dentro das ciências humanas, é uma formação que, para acontecer, precisa produzir debates, reflexão, desconstruções, quebra de expectativas, experiências de frustrações, grande quantidade de leitura, convocação implicativa do educando, entre outros aspectos que se afastam de uma perspectiva apenas “prazerosa”, mas de uma proposta de inquietação, teoria e reflexão, em que os alunos são convocados a avançar no debate a partir das próprias inquietações. Por último, o psicólogo-proletário é tomado por uma desestimulação no que toca o desenvolvimento na tríade ensino/pesquisa/extensão (SANTOS, 2012), para se tornar uma espécie de técnico de conhecimento, onde o que interessa é a formação de profissionais para o mercado de trabalho que dominem *ferramentas psis* consideradas eficientes para avaliar a saúde mental dos clientes que os procurarão.

Vi a mim mesma, em muitas situações, em disciplinas voltadas para a área de saúde, ao discutir a concepção de Saúde e Doença na perspectiva de Canguilhem (2000) ou propriamente psicanalítica, ser cobrada por alunos a apresentar técnicas que seriam mais fáceis para eles avaliarem o paciente que os procuram, desconsiderando provisoriamente todo o aspecto em voga na discussão trazida por mim pelo caráter “complexificante da proposta” e, supostamente, “inútil” no trabalho psi. Nesses momentos, o psicólogo-proletário

desde pessoas analfabetas até pessoas com pós-graduações e outras qualificações variáveis.

é visto como um “atrapalhador” na venda de diplomas, função essa que eu não me recusava a ocupar, quando necessário e possível.

Das especificidades políticas

A experiência em sala narrada aconteceu no contexto político onde quem ocupa a cadeira da presidência da república é o político Jair Messias Bolsonaro. Esse político faz parte de um campo ideológico de extrema direita (HOFFMAN, 2022) e, junto a sua equipe, dissemina propostas fascistas na administração pública, apoiando iniciativas como Escola Sem partido⁴, criação de novas instituições cívico-militares, elogio ao anticientificismo e ameaças a construções de debates voltado para educação sexual no espaço escolar.

Notou-se, em sala de aula, a presença de uma pequena parcela de alunos que apresentava posições muito parecidas com os discursos do político em questão, que, quando iam questionar as teorias de gênero e debates em torno do campo da sexualidade pautados na perspectiva de Michel Foucault, Judith Butler ou Sigmund Freud e tantos outros autores cânones na temática, ou quando indagados por outros alunos sobre suas posições, mencionavam discordar da ciência, afirmar que aquilo era sua opinião e que não precisavam se explicar pois sua religião não apoiava “aquilo” e que estavam fazendo a disciplina por pura obrigatoriedade.

Sofrimento e psicologia

O sofrimento é uma categoria fundamental para pensar a práxis do psicólogo. Seja na escuta das demandas dentro do

⁴ Em tese, a Escola sem partido é um projeto de lei apresentado em 2016 que visa limitar a atuação dos professores para impedir que promovam suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula. Foram publicadas várias reportagens mostrando a posição do presidente em relação ao projeto, uma delas se encontra aqui: <https://noticias.r7.com/educacao/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-diz-bolsonaro-18122019>.

contexto escolar, na clínica particular, nos hospitais públicos e privados, nas instituições de Saúde Mental, no sistema prisional, na atenção básica da saúde, no esporte ou no vasto campo da Assistência Social, o psicólogo é convocado a dar uma resposta diante daquilo que se apresenta com *sofrimento*, daquele que pede, daquele que é levado ou da própria instituição que também padece do sofrer nos seus funcionamentos burocráticos, na ausência de recursos para lidar com demandas de enorme complexidade ou na dificuldade de acolher pessoas com vulnerabilidades múltiplas (BARBOSA, 2017).

Sendo assim, qualificar a categoria do sofrimento, elevando ela a estatuto de conceito parece se tornar uma tarefa imprescindível para a criação de intervenções que não reduzem essa categoria ao campo da individualidade e da direção voltada ao “*self made man*”⁵ – ideologia norte-americana a qual compreende o sujeito como autônomo, capaz de se adaptar às circunstâncias difíceis da vida, em que a partir de um cálculo sistemático dos investimentos, é possível desempenhar o melhor de si e obter sucesso em todas as esferas da existência (SAFATLE, 2021). Nessa concepção, a psicologia entraria como uma terapêutica cúmplice desse ideal, direcionando para intervenções voltadas para o autodomínio, independência, altivez, racionalidade ou, ainda, para a construção de um “empresário de si”, onde o fracasso ou sucesso da empresa depende apenas de uma pessoa.

Rosa (2016) rumo a uma compreensão avessa dessa proposta mencionada ao tentar à sua maneira trazer o aspecto social, cultural e político das dinâmicas de sofrimento escutadas na contemporaneidade. De acordo com ela:

⁵ A figura do *self made man* surge no século XIX durante o processo de expansão da fronteira dos Estados Unidos, e refere-se a uma construção de “imagem fundadora” na ideia de um homem que se faz por si, o pioneiro desbravador imortalizado, um herói, homem de ação que conquista territórios na sua bravura e individualismo, levando progresso para espaços “incivilizados” (FERNANDO; SANTOS, 2015). É uma figura colonial, por excelência.

Todos nós estamos inseridos nessa problemática e nesse discurso, mas é sobre uma parcela da população que sua verdade dá a ver de modo mais evidente a face mortífera do laço – é fundamental destacar o modo parcial e desigual de incidência das violências que envolvem as diferenças de classe, os jogos de interesse e o estranhamento das diferenças éticas e culturais (ROSA, 2016, p. 29).

Rosa (2016) nomeia como dimensão sociopolítica do sofrimento uma possível visada para poder escutar os sujeitos que nos procuram, principalmente aqueles que são reduzidos cotidianamente à condição de dejetos pelo discurso vigente e estão enlaçados a partir de uma maquinaria de poder que produz silenciamento, violência e desumanização. Para a autora, nem todos pagam o mesmo preço para estar na civilização – entendendo, aqui, preço pela perspectiva freudiana: quota de renúncia pulsional para entrar no laço, compensação civilizatória para estar nesse laço social (segurança, amor, objetos da cultura, moradia, alimento e proteções) (FREUD, 1930/2010). Assim, diante de sujeitos submetidos a condições de precariedade subjetiva, desproteção discursiva, condições traumáticas de existência, exigem-se construções de táticas clínicas que muitas vezes não se assemelham às aquelas do *setting* clínico tradicional.

Sofrimento interseccional – contribuição do feminismo negro pro debate

O conceito de interseccionalidade tem ganhado cada vez mais destaque nos debates e pesquisas acadêmicas no que toca a subjetividade, luta, política e efeitos da opressão vivida por determinados grupos (KYRILLOS, 2020). Autoras como hooks (2019), Crenshaw (2002) e Akotirene (2018) desenvolveram sobre o tema, abordando de que modo utilizar esse conceito como operador analítico pode contribuir para avançar no debate das opressões sociais e das discriminações sem cair numa hierarquização de intensidade de sofrimento e universalização de

categorias abstratas eurocêntricas, a partir da lupa no entrecruzamento de categorias como gênero, classe e raça. Apesar do conceito ter sido intitulado de maneira oficial pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw em 1989, a discussão sobre “opressões interseccionadas” já existe há mais tempo nos movimentos sociais, principalmente, aqueles liderados por mulheres negras (hooks, 2019). Adiante, trarei algumas definições do que seria a interseccionalidade:

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem (KYRILLOS, 2020, p. 1).

“A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.” (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002).

A partir do aclamado discurso de Sojourner Truth proferido em 1851, numa convenção em Ohio (hooks, 2019), coloca-se em questão a partir de qual experiência e noção de mulher o movimento feminista branco estava se direcionando, ao tomar as vivências e condições sociais das mulheres brancas como representativas de todas as mulheridades em jogo, desconsiderando aspectos cruciais da condição da mulher negra na sociedade patriarcal e, com isso, os aspectos viscerais das lutas a serem travadas por esses movimentos. Diante disso, mostro um trecho da fala de Sojourner que aparece no livro *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis:

Não sou eu uma mulher? Com uma voz que soava como um eco de um trovão, ela disse: Olhe pra mim! Olhe para o meu braço e levantou a manga para revelar a extraordinária força muscular do seu braço. Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma. Não sou eu uma mulher? Dei à luz a treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus me ouviu. Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016, p. 71).

O que essa ex-escravizada coloca em ato, a partir da sua oralidade e força com as palavras, é que os sofrimentos submetidos a mulheres negras perpassavam por outro espectro civilizatório que aqueles mencionados nas pautas das mulheres brancas feministas. Alguns exemplos, para destacar: Não havia reivindicação a condição "cavalheiresca e masculinista-patriarcal" no ato de um homem dar a mão para uma mulher branca subir numa charrete, pois a mulher escravizada era a própria carroça. Nem sequer a preocupação central de uma mãe preta circunscrevia pelo medo do seu filho do sexo masculino poder se tornar um homem machista numa sociedade que o sugestiona a agir dessa forma, já que a preocupação de uma mulher negra perpassa constantemente por lutar para o filho ficar vivo, na medida em que

meninos negros são atualizadamente assassinados pelo Estado. Assim como reivindicações como “direito ao trabalho” e “direitos sexuais” se processavam em outras tonalidades para mulheres negras, a partir da condição de que essas mulheres nunca foram vistas como “mulheres do lar” – “mulheres idealizadas” ou “mulheres pra casar” –, mesmo sofrendo efeitos violentos do patriarcado, mas sim reconhecidas como mulheres inumanas, fortes, que sempre prestaram serviços braçais pesados e foram colocadas como objetos sexuais a serem estuprados tanto por homens brancos como por homens negros (hooks, 2019).

Essa discussão, além de ter produzido avanços nas lutas encabeçadas pelos movimentos feministas, parece-nos servir como um analisador crítico a partir da escuta do sofrimento dos sujeitos que nos procuram nos espaços onde oferecemos intervenção psi, independente do gênero ali em questão. Analisador crítico, na medida em que esses signos de vulnerabilidade social podem nos dar contornos para investigar dimensões que muitas vezes nem esses sujeitos conseguem encostar da sua experiência. São as opressões interseccionadas, que se entrecruzam de uma maneira em que não se é possível localizar “onde uma começa e a outra termina”, opressões essas constitutivas das subjetividades dos sujeitos que nos procuram para uma escuta. Pode-se pensar numa escuta do sofrimento dos sujeitos que buscam um psi a partir da categoria de “sofrimento interseccional”?

Um pouco do Brasil numa sala de aula

Leciono a disciplina de “Sexualidade e Gênero” na Universidade privada há alguns anos. É uma disciplina espinhosa. Espinhosa, na medida em que o assunto do “sexo” e “sexualidade” permanece, mesmo que de maneiras distintas do período vitoriano (século XIX e XX) a ser um tema em que os alunos são tomados de muita paixão, efusividade e, ocasionalmente, violência para debater. O fato de que estamos falando mais sobre esse tema na contemporaneidade, ouvindo ele sendo debatido nas redes sociais

ou nas grandes mídias e em alguns espaços escolares oficiais não garante necessariamente uma certa tranquilidade da população para abordar conteúdos como: não binariedade, homossexualidade, práticas sexuais não heteronormativas, intervenções artísticas *drag queen*, corpos *queer*, relações poliamorosas, aborto, prazer sexual feminino, desconstrução das masculinidades, feminismo etc.

Foucault (2001) já havia nos alertado que a “falação sobre sexualidade” estava longe de significar uma liberdade maior nos discursos e nas práticas sexuais vigentes da sociedade, que os dispositivos de poder a respeito do sexo sofriam transformações na cultura, não atuando mais a partir da hipótese repressiva (proibir, calar, castigar, vigiar), mas a partir de certas coações e instigações para falar disso o tempo todo com o objetivo de classificar, patologizar, acionar os discursos médicos e a psiquiatrização dos prazeres considerados “perversos”. Essa sacada foucaultiana é importante de ser retomada, já que isso nos indica que os modos culturais e sociais de se controlar a sexualidade terão roupagens distintas de acordo com cada momento histórico. Constatamos, no Brasil, principalmente nas últimas eleições presidenciais, um uso estratégico das “crenças em torno do sexo” da população brasileira para alavancar votos para o atual presidente Jair Messias Bolsonaro. Narrativas mentirosas como “distribuição de mamadeira de piroca nas escolas infantis”⁶, “apologia à transexualização das crianças” programa de incentivo à abstinência sexual da Ministra dos Direitos Humanos (BARBOSA, 2020), dentre outros eventos políticos mostraram por onde anda a abertura/suscetibilidade da nação brasileira para debater temas como esses. Esse contexto também é o contexto da sala de aula: um contexto onde você encontra alunos que circulam por diversidades ideológicas e marcas identitárias completamente distintas: pastores, trabalhadores, defensores do direito ao aborto,

⁶ Ver sobre isso em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mamadeira-de-piroca-versao-2020/>.

feministas, evangélicas, católicas, umbandistas, estudioso de teoria *queer*, alunos trans, alunos cis, leitores da bíblia, motorista de aplicativo, ex-policia militar e mais.

Diante disso, colocava em questão: que estratégia para além do dispositivo textual, utilizar para disparar esse debate? Quais recursos podem ser interessantes de se apresentar num contexto como esse? Quais manejos grupais precisarão ser acionados? Que pedagogia possível para sustentar um espaço democrático, sem com isso me omitir diante de momentos em que a “liberdade de fala” pode se tornar “liberdade para violência”?

Curta metragem – “Diamante, O bailarina”

Levo o curta intitulado “Diamante, o bailarina” (2016) para disparar o debate em sala de aula. Esse debate ocorreu no contexto da pandemia SARS-COV-2, na modalidade online. O curta já foi apresentado na 24 edição do Festival MixBrasil de Cultura da Diversidade⁷, em São Paulo. É a história de um jovem negro que é lutador de boxe durante o dia e também uma *drag queen* no período da noite. Diamante lutador. Sahara Diamante *drag queen*. Uma das primeiras cenas do filme já apresenta o traço de classe da vida de Diamante. Ele mora com uma amiga lésbica, divide quarto com a mesma e, numa boate, é tomado por um pedido/aviso dela: “Hoje você vai dormir em outro lugar, porque eu vou levar uma menina pra dormir comigo”. Fica subentendido, ali no curta, que isso se dá como um acordo entre os dois: conceder o quarto quando um deles tiver um “encontro amoroso-sexual” com outra pessoa. A primeira cena são eles discutindo sobre isso e ele dizendo que quer dormir lá com um rapaz. Logo em seguida, vemos uma cena de violência, onde jogam uma garrafa no casal gay que estavam ficando bem próximo à boate. A partir daí, se inicia toda a trama em torno da vida do Diamante no ringue e da arte de ser uma *drag queen*.

⁷ Na plataforma do próprio festival consta o curta-metragem nos arquivos: <https://www.mixbrasil.org.br/diamante-o-bailarina-2016/>.

Diamante, diferentes de outras narrativas apresentadas em filmes que retratam a homossexualidade masculina, não é alguém que se apresenta amedrontado e se escondendo para poder sobreviver em um ambiente homofóbico. É provocativo, forte fisicamente e se defende nos momentos em que é agredido. Durante as imagens no ringue, nota-se com frequência uma homofobia recreativa dos outros integrantes que também são lutadores de boxe e, junto a isso, uma aposta do treinador em relação a Diamante, desde que ele obedeça às regras e invista tempo no seu treino. O fato de Diamante também trabalhar durante o período da noite prejudica seu investimento como lutador no período da manhã e isso é mencionado pelo treinador. Falas como “maldita hora que fui treinar viado” ou “vai chorar, viadinho” aparecem no cotidiano de Diamante, principalmente no momento em que ele não é escolhido para ir a uma seletiva de luta profissional.

O treinador, nesse espaço de treino, fica numa posição dupla: ao mesmo tempo que mostra sua desaprovação em relação à orientação sexual de Diamante e à sua performance de *drag queen*, vê em Diamante um talento para a luta, demonstrando apreço pelo rapaz. Em uma das cenas em que Diamante vai até o espaço à noite e fica boxeando o saco de pancada (atividade essa proibida na academia de ser realizada no período da noite), o treinador vai até lá e diz: “Você é um dos melhores aqui, mas tem que entender que tudo dentro de um time depende de uma estratégia, está na hora de você pensar enquanto grupo” (JORGE, 2016). Sem demora, ele mostra para Diamante que os planos dele para o garoto são “maiores” que Diamante imaginava, deixando o garoto surpreso e reconhecido. Neste instante, vou destacar dois elementos importantes do enredo, que irão se articular com o debate ocorrido em sala, o primeiro:

1. Existe uma particularidade de Diamante que o destaca dos demais na luta de boxe: os golpes de Diamante se utilizam da estratégia da dança no ringue, fazendo com que sua luta lembre uma dança que confunde o opositor no momento da briga. Esse traço é cobrado pelo técnico como um recurso a ser utilizado por

outros integrantes e de algum modo criticado por esses colegas, ao passo que essa dança é atribuída aquilo que seria do campo do “feminino” – logo, em homens, é tomado como “viadagem” e afronta a virilidade. Em determinada situação, o treinador exige que os outros integrantes, principalmente um em específico (um homem branco explicitamente homofóbico), aprendam aulas de dança com Diamante, disparando, com isso, toda uma inquietação de ter que encostar nesse corpo de um homem negro gay.

2. Como dito anteriormente, Diamante não reproduz aquela narrativa como em alguns filmes LGBT de jovem gay amedrontado pela violência de outros meninos heterossexuais. No enredo, Diamante deixa claro que vai se defender caso necessário a partir de traços do que é socialmente considerado do campo viril: pela sua própria força muscular. Em uma cena específica no banheiro da academia de treino, Diamante está numa cabine e Fabão está em outra cabine. Diamante aparece na cabine dele, o provocando, produzindo um convite sexual com o próprio corpo. A cena apresenta uma tensão homoerótica em jogo. A reação do rapaz é ir até Diamante e agredi-lo, se mostrando muito ofendido com aquela provocação. Neste instante, Diamante dá um soco nele e diz que caso aquilo se repita ele vai arreventá-lo. Fabão fica com medo e não reage. Antes disso ocorrer, Diamante solta uma fala que é “eu não como palmito⁸, você não faz o meu tipo”, se referindo à raça do rapaz.

O debate propriamente dito

O curta-metragem termina, dou o aviso: agora está aberto para discussão.

⁸ Palmitar é um neologismo criado para se referir ao ato de pessoas negras se relacionarem amorosamente com pessoas brancas, essa expressão traz a dimensão que até as escolhas mais particulares (de amor, sexo, afeto) também está entremeada por aspectos políticos (racismo estrutural) e não só por questão de gosto e escolha individual.

Algumas câmeras se abrem, alguns começam a fazer inscrição pelo chat:

- “Quero falar, professora”.

Vou chamando as pessoas pela ordem das inscrições. De início, muitos alunos falam sobre o gosto de ter visto o curta, sobre a proximidade com algumas séries e canais de YouTube que acompanham. Uma aluna liga o microfone e afirma:

- “Professora, mas isso é racismo reverso, se fosse comigo eu processaria”. Pergunto:

-Isso o quê?

- “A cena em que ele vai até o banheiro e assedia o rapaz branco, chamando-o de palmito, isso me ofende”.

Outra aluna entra dizendo do assédio produzido pelo rapaz homossexual e que se fosse o contrário iriam falar que foi homofobia:

- “Mas e quando é com o rapaz branco-hétero, o que é”?

Alguns outros alunos começam “intensamente” a fazer inscrição e dizer do absurdo de usar a palavra racismo reverso e que eles já tinham aprendido em outra disciplina que racismo reverso não existe. A discussão começa a esquentar.

Detalhe¹: nesse início da discussão, o que mais me aquietava enquanto pedagoga e psi é o recorte de alguns integrantes da turma realizado para iniciar o debate do filme. Havia uma variedade de cenas a serem escolhidas para começar a discussão, principalmente no que se refere às opressões vividas pela figura do Diamante, as dimensões interseccionais da sua vivência: estávamos assistindo à história de um rapaz preto, pobre, *drag queen* e lutador de boxe. No meu estudo sobre o curta, eu havia pensado em várias camadas em torno daquele personagem: o tema das masculinidades negras LGBTQI+, das questões de classe envolvida na história, do modo afrontoso-potente que o personagem criava diante do ambiente cis-heteronormativo, da relação de amizade com a amiga e das dificuldades em torno da relação corporal entre aqueles homens,

contudo, o que se negrita na discussão é: “o racismo reverso” e “assédio” do homem gay.

Aqui, ouço algo interessante: o aspecto de surpresa produzido em mim e em outros integrantes da sala. Alguns alunos se mostraram muito irritados com a expressão “racismo reverso” ter aparecido na discussão. Contaram da aula de Psicologia Social que tiveram, das discussões em torno do livro *Racismo Estrutural*, de Silvio de Almeida, e que haveria uma certa indignação por algumas pessoas ali ainda acreditarem na suposta existência do “racismo reverso”. Essa indignação foi recebida com outra indignação e com um endereçamento para mim:

- “Mas, professora, isso tá na lei, usou da raça do cara para ofendê-lo é racismo, por que eu não posso falar que é racismo, eu sou branca se faz isso comigo eu posso me ofender e agir judicialmente, sim”.

Detalhe²: aqui, tem dois aspectos que quero destacar.

1) Enquanto estudiosa do tema das relações raciais, eu poderia tranquilamente estar de acordo com os colegas “indignados” com a aparição da expressão “racismo reverso”, contudo, diante da pergunta endereçada a mim, se eu digo naquele instante da discussão que racismo reverso é uma construção da branquitude completamente equivocada do ponto de vista histórico e epistêmico:

o racismo é um discurso, um processo político e sistêmico de discriminação que constitui a organização da sociedade, não sendo possível membros de grupos raciais historicamente deslegitimados de poder impor macropoliticamente desvantagens a grupos historicamente posicionados em esferas do poder (ALMEIDA, 2019, p. 40)

seria como supor que é possível apagar a história, sendo, portanto, o racismo reverso uma discursividade para deslegitimar as demandas por igualdade racial. A discussão tenderia a se fechar, por justamente eu ocupar uma função de poder ali como

professora, função essa em que eu não poderia abrir mão, mas precisaria manejar. Meu interesse, ali, era que a discussão se amplificasse, que outros alunos entrassem no debate. Diante disso, chamo outros alunos, convocando:

- E você, o que tem a dizer dessa discussão que está acontecendo?

2) Duas frases se acentuaram na minha escuta: “se fosse comigo, eu processaria”; “tenho direito de me ofender”. O campo do Direito e da instância “EU” é acionada no debate. O que desvela o aspecto privatista pautado pela discussão e a dinâmica egóica trabalhada por Kilomba (2019) na articulação entre racismo cotidiano e ideais de eu. Privatista, na medida em que o aspecto do Eu ganha autoridade em torno de toda uma complexidade histórico-social envolvida no tema. A aluna, de fato, tem todo direito de se identificar ao personagem branco da trama, sendo, inclusive os alunos brancos que mais defenderam o direito de processar e de se sentirem ofendidos, o que é digno de nota é isso, esse aspecto identificatório ganhar soberania nessa discussão. Da identificação com o rapaz branco ganhar soberania sobre qualquer outro ponto do debate ou das cenas ali mostradas.

Havia uma aluna em específico que era bastante impaciente com o rumo que as discussões em sala tomavam. Era uma aluna nascida nos anos 90, que perdia a paciência com facilidade com os alunos que mencionavam a expressão “racismo reverso”, e também se irritava com a dificuldade deles se abrirem para a ideia de que sexo e gênero são construções sociais (BUTLER, 2010) e que a performance envolvida na questão de gênero nada teria que coincidir com o sexo biológico da criança, como esperado pela sociedade construída aos moldes heteronormativos. Essa aluna sempre lançava mão de estratégias “de autoridade” para entrar no debate, colocando os colegas numa posição de “grande turma de ignorantes”, principalmente os colegas das gerações mais velhas. Era nítido que ela tinha um percurso no debate e leituras sobre sexualidade antes da entrada da disciplina e que era difícil para ela estar naquela turma. No dia dessa discussão do curta, faço uma

intervenção numa fala dela. Ela digita muitos “affff” no chat, mostrando a sua impaciência e dizendo que ela não acreditava que as pessoas estavam falando aquilo. Digo que não tinha dúvida da competência teórica dela diante de temas como esses, mas que, como psicóloga próxima a se formar, isso não seria suficiente, ela precisaria entrar no debate de uma outra forma e que não seria com “affff” que ela faria a voz dela fazer efeito, e peço para ela apresentar seu ponto sobre aquilo que estava sendo colocado. Ela topa o convite.

A ponto de finalizar

Perante o exposto, destaco que as condições atuais de ensino e transmissão da profissão de psicólogo explicitam a necessidade de uma lembrança: o psicólogo, enquanto docente, é fundamentalmente um pedagogo. Diante do debate em torno do curta colocado, termino retomando os porquês da equivocidade da expressão “racismo reverso”, tomando autores de referência como bell hooks, Acaum Oliveira, Silvio de Almeida, Angela Davis e Frantz Fanon para abordar o tema. Coloco meu espanto em público, ao dizer do recorte feito diante de tantas cenas, mostrando o que aquele recorte específico desvelava da escuta dos colegas. Falo sobre interseccionalidade e sofrimento. Retomo algumas palavras de alguns alunos e vou costurando-as. Se, diante daquele curta, nada sobre temas como esses surgissem: racismo reverso, assédio, homofobia reversa e assim por diante, aí, sim, haveria um problema maior naquela transmissão, afinal, eu estava diante do que está mais pungente no Brasil, de crenças e concepções corriqueiras no cotidiano; ali havia uma oportunidade de intervir diante daquilo, já que nossas maneira de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder (hooks, 2017).

hooks (2017) já nos orientou que o espaço acadêmico não é um espaço seguro para ninguém que ativamente passa por ali, inclusive para o próprio professor. Não dá para o professor se recuar diante das linguagens “confessionais” e “subjetivistas” — linguagens essas corriqueiramente partilháveis sobre as

experiências dos alunos e afetações diante de um vídeo —, mas também não dá pra se omitir diante de uma excessiva privatização do debate: “se eu, mulher branca, me ofendo diante de um insulto que toma meu fenótipo como elemento, logo é racismo, sim”. A instância do EU e das vivências pessoais é cada vez mais utilizada pelos alunos para comprovar o seu argumento. Há que se intervir nisso, sem ser pela via da proibição, da coação. Esse fragmento narrado foi uma tentativa de democratização e qualificação do debate na formação de psicólogos, a partir da escolha de um recurso estético para o disparo da circulação da palavra.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2018. (Coleção Feminismos plurais).
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. (Coleção Feminismos plurais).
- ALENCAR, Sandra. *A experiência do luto em situação de violência: entre duas mortes*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Barbara Cristina Souza. A psicologia a serviço do neoliberalismo: o falso reconhecimento do sofrimento subjetivo. [Anais] do V Colóquio Nacional Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação. Uberlândia, 2017.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 39, p. 117 - 138, 2012.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016

FERNANDO, Ederson.; SANTOS, Milan. A construção do imaginário sobre o self mad man estadunidense e do mito político de Moysés Lupion do Paraná. *Espaço Plural*, Paraná, n. 33, p. 108-125, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREUD, Sigmund. O Mal estar da civilização. In: *Obras completas*. vol. 18. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOFFMANN, Fabio. A extrema direita no poder. *Orbis Latina*, v. 12, n. 1, p. 4-20, 2022.

hooks, bell. *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e o feminismo. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JORGE, Pedro. *O bailarina diamante*. Brasil: Produção de Tabuleiro Filmes, 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104. Acesso em:

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MACHADO, Adriano. Escola sem partido já está em operação: diz Bolsonaro. *R7*, 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-diz-bolsonaro-18122019>. Acesso em:

MARX, Karl. *O Capital-Livro 1: Crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR; DUNKER, C. (org). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

ROSA, Miriam Debieux. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta, 2016.

3.

Psicologia e Arte: Entrelaçamentos possíveis no Processo de Formação

Eliane Regina Pereira
Barbara Maria Turci
Anaísa Ribeiro Amorim

Introdução

A Psicologia como ciência e profissão foi concebida como um campo imparcial, acrítico e apartado dos aspectos históricos, sociais e culturais presentes nos sujeitos e na comunidade. Um dos reflexos dessa lógica está presente nas formações profissionais onde predominantemente endossam um olhar engessado que generaliza demandas por conta de práticas majoritariamente técnicas e até excludentes.

Este texto apresenta reflexões a partir de vivências na disciplina Arte e Formação de Psicólogos, ofertada na modalidade optativa no curso de Psicologia de uma Universidade pública em que fomentamos a importância da arte na formação do psicólogo. Na busca pela realização de uma práxis de ensino-aprendizagem mais crítica, compartilhamos conceitos teóricos importantes que abordavam a relação entre psicologia e arte que corroborava com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Iniciativas como a oferta desta disciplina propicia aos alunos ampliar suas concepções de sujeito e de mundo, o que provavelmente reverberará em suas futuras práticas profissionais. No processo de problematização dessa lógica, apostamos na arte como elemento que acessa afetos.

O processo

A disciplina Arte e Formação de Psicólogos foi oferecida por duas vezes no formato aqui descrito, sendo composta por 18 semanas, com um total de 60 horas. Sua ementa indica que é uma disciplina teórica, desse modo, organizamos aulas, nas quais, conceitos sobre psicologia, arte e estética pudessem ser discutidos. Convidamos vários artistas locais, para apresentar sua arte e dar pistas sobre seu processo criativo, além de discutir o papel da arte na sua vida e os impactos percebidos nos sujeitos afetados por seu trabalho.

Após as oficinas, buscando coerência com o embasamento teórico, propusemos aos estudantes uma série de exercícios criativos, relacionados aos temas das oficinas. E aqui, assim como Zanella (2020) nos interessa o processo, a reflexão, a potência do encontro. Não defendemos que os produtos da criação dos estudantes sejam definidos como arte, nos interessa o que são capazes de provocar, os efeitos.

Todas as oficinas foram descritas em diário de campo da professora e das estagiárias em docência e, registradas através de fotografias. No ano de 2017 as produções dos estudantes foram compartilhadas em um blog coletivo e depois apresentadas e discutidas em sala. No ano de 2019 optamos por apenas compartilhar as produções e discutir sobre elas em sala de aula.

Desejávamos construir um espaço de circulação da palavra onde os estudantes pudessem compartilhar experiências, lembranças e posicionamentos, contemplando a relação entre psicologia e arte.

O ano de 2017

A primeira oficina aconteceu em 09 de maio, foi coordenada por um fotógrafo e realizador de audiovisuais e teve como tema a fotografia e o cinema. Nela, o artista apresentou uma série de equipamentos de fotografia e captação de som, apresentou seu

trabalho de fotografia e cinema, discutiu sobre o processo de criação e sobre a importância de apurar o olhar sobre o cotidiano. O objetivo foi provocar o olhar e os estudantes foram acionados a fotografar e produzir pequenos filmes, tendo o cotidiano como temática central.

A segunda oficina aconteceu em 23 de maio e foi coordenada por um artista plástico tendo como tema “as sobras do cotidiano”. O artista apresentou imagens de uma de suas exposições, discutiu como se dá seu processo criativo, conversou sobre todo o material que para muitos é resto e para ele é recurso artístico: tampinhas de garrafa, potes de iogurte, bisnagas de pasta de dente etc. O interesse dos estudantes foi evidente, e ele teve que responder uma série de perguntas curiosas sobre a composição e a criação. Após a oficina, pedimos que eles produzissem suas próprias criações com as próprias sobras de materiais.

A terceira oficina ocorreu no dia 01 de junho e foi fora do campus da Universidade. Fomos até o espaço onde está instalado o projeto EMCANTAR. O professor de música foi quem nos recebeu e junto de sua turma de estudantes contou um pouco sobre o trabalho que a ONG realiza com música, reforçando a importância de que os ensaios terminem em lindas apresentações. Após essa conversa inicial, assistimos o ensaio do dia, com uso de instrumentos produzidos pelos próprios estudantes e fomos convidados a tocar, cantar e dançar. Estávamos todos tímidos no início do processo, mas fomos nos soltando e passamos uma tarde dançando com as crianças do projeto. A tarefa proposta ao grupo, era de publicar no blog músicas que gostavam, mas alguns estudantes postaram vídeos cantando.

A quarta e quinta oficinas aconteceram dias 20 e 27 de junho. Foram convidados para esse encontro dois psicólogos, ex-alunos do curso, que trabalham com a escrita. A primeira é psicanalista e escreve roteiros para teatro, o segundo é psicólogo e poeta. Nas duas oficinas, os psicólogos-artistas trouxeram para a cena a escrita, partiram do seu próprio processo criativo e contaram histórias práticas sobre o uso da escrita criativa em seus trabalhos

clínicos. Os estudantes ficaram entusiasmados, se engajaram durante as oficinas e fizeram várias perguntas, buscando aproximações com suas experiências como estagiários. Após o encontro, a proposta foi a escrita de contos e na análise das produções ficou evidenciada uma característica intimista, de contar criativamente sua própria história.

A sexta e última oficina aconteceu em 11 de julho e foi coordenada por um grafiteiro da cidade. Diferente de todas as oficinas anteriores, o artista não se referiu a arte como espaço de resistência e/ou subversão. Ele iniciou sua fala contando que não gostava de ser chamado de grafiteiro, apesar de ter iniciado seu trabalho como tal, mas que há muito tempo se considerava muralista, e que para ele, grafite era crime e passível de punição. Os estudantes se entreolhavam e evidenciavam seu desconforto, mas se mantiveram cuidadosos, fizeram perguntas sobre o processo criativo e sobre obras específicas que eles conheciam dos muros da cidade. Após a saída do artista, fizemos uma reflexão acerca da expropriação da arte por uma sociedade capitalista e do quanto, para além da questão da sobrevivência do artista, o modo de produção capitalista de nossa vida cerceia atividades que poderiam gerar rupturas, limitando-as e transformando-as em reacionárias e conservadoras. A proposta de intervenção da semana em questão foi a de fotografar um grafite, o que proporcionou aos estudantes a experiência de ampliarem seu olhar para a cidade e de enxergar arte em locais inesperados, evidenciando as contradições do contexto em que vivemos.

O ano de 2019

No ano de 2019, iniciamos a primeira oficina no dia 06 de setembro, com tema fotografia e cinema, coordenada por um geógrafo e cineasta. Ele discutiu técnicas e conceitos do cinema, a partir de filmes internacionais e de filmes produzidos por ele e por estudantes do projeto que coordena nas escolas públicas do município. Através dos filmes, demonstrou como a música, a

iluminação e a posição da câmera produzem sensações diferentes no espectador. Ele escolheu algumas cenas e a partir delas questionou o “estatuto da verdade” oferecido nas imagens. No fim sugeriu uma série de filmes, com perspectivas menos comerciais, com menos cortes e afirma que é preciso ampliar o repertório, ter conhecimento sobre a relação do sujeito que assiste com o tempo e com o espaço, a vida e o filme, para poder criar.

A segunda oficina aconteceu no dia 20 de setembro, em outro campus da universidade. O tema foi a música e dessa vez fomos até o curso de artes, conversar com um dos professores de música. Quando questionado sobre o processo criativo dele e de seus estudantes, o professor revela que o curso não tem uma proposta de criação, mas sim de aperfeiçoamento da técnica, pois só depois de dominar o instrumento o artista é capaz de criar. A terceira oficina aconteceu no dia 11 de outubro e uma artista plástica nos apresentou suas obras, que retratam mulheres e natureza. Ela falou sobre seu processo criativo, mas principalmente sobre o tornar-se artista, sobre descobrir e revelar aquilo que olha com sensibilidade. Os estudantes, muito curiosos, questionavam sobre seu nome artístico, sobre os olhares tristes das mulheres pintadas, sobre o que a artista deseja produzir no espectador e ela conta que não deseja produzir algo específico no espectador, mas deseja que sua obra conecte as pessoas com as expressões pinceladas, amplie a ótica sobre as possibilidades de ser mulher considerando diferentes contextos e histórias. Algumas ilustrações são inspiradas em mulheres que conhece mas a maioria é na verdade desejo de inspirar. Sobre o olhar triste, esclarece que não deseja expressar tristeza e entende que esse sentimento está no espectador e não nas obras.

No dia 18 de outubro realizamos a quarta oficina, com temática da escrita e novamente coordenada pela artista e psicanalista, que esteve conosco no ano anterior. Ela fala sobre o momento histórico e as práticas fascistas presentes no cotidiano. Ela propõe uma reflexão sobre o que faria as pessoas desejarem dinâmicas fascistas, acreditando que serão protegidas, cuidadas. Destaca que a escrita serve para qualificar a existência, e sua escrita é como processo de

análise. Recomendou uma série de livros de cartas e na sequência propôs um exercício em sala, que ela chamou “A função da escrita em tempos de barbárie”. Sugeriu que cada aluno escrevesse uma carta para as pessoas envolvidas em notícias trágicas, vividas nesses tempos fascistas: Mariele Franco, Marcos V. Silva, Wagner Shwartz, Willian Silva. As cartas foram escritas durante a oficina e o debate sobre elas também feito na presença da artista.

Dia 08 de novembro a aula aconteceu fora do campus da universidade. Fomos a uma ONG que oferece aulas circenses no contraturno escolar. O artista nos recebeu na ONG mas nossa experiência não foi com os artistas, mas com as crianças. Após uma conversa rápida, contando a história e os objetivos da ONG o coordenador nos levou para o centro do picadeiro e as crianças foram nossos professores. Elas se divertiram enquanto com seriedade tentavam nos ensinar malabares, cambalhotas, trapézio, tecido e ritmo com tambores. As crianças ali, na condição de professores, evidenciavam que não apenas sabiam reproduzir técnicas circenses, mas se apropriavam delas, questionavam seu próprio corpo na aprendizagem das técnicas. Os estudantes se entregaram à aprendizagem, subiram no trapézio e no tecido várias e várias vezes e as crianças à medida em que os estudantes aprendiam um exercício, complexificavam o processo e ensinavam o próximo passo. Alguns poucos estudantes ficaram tímidos e preferiram não arriscar, não errar, mas saímos todos com os corpos ativados, pelos movimentos e pelos afetos.

Dia 29 de novembro, um ator e professor de teatro preparou uma oficina de teatro. Esperávamos, como nos outros dias, que a oficina começasse com teoria, mas o artista nos colocou deitados no chão. Ele focou no corpo, no movimento, no contato, na percepção dos corpos e, após a oficina, coordenou a discussão que girou em torno do quanto, com o passar do tempo, nossos corpos são docilizados e engessados, nos esquecemos que temos corpos e que nossos afetos modificam a condição desse corpo.

As oficinas experienciadas pelos estudantes geraram descobertas, conexões entre eles e mergulhos em si mesmos.

Escutar os artistas, conhecer diferentes processos criativos, experienciar a arte de diferentes modos, os impulsionaram ao contato com a criatividade, alterando modos de pensar, sentir e agir, sendo propulsora de vida.

Psicologia e arte: aproximações estéticas

Vigotski, Espinosa e Bakhtin foram os principais autores estudados na disciplina, e ofertaram o embasamento sobre arte, ética e estética, necessário para realização das atividades teórico-práticas dentro e fora da sala de aula, bem como proporcionaram a análise das próprias atividades.

Apoiadas em Delari Júnior (2001) consideramos que a metodologia da disciplina nos encaminhou para a produção de uma relação afetiva e efetiva em sala de aula, o que, além de ser importante para a formação dos estudantes, nos possibilitou espaço de desenvolvimento como professoras e psicólogas:

Ao se aproximar de mediações culturais tradicionalmente apartadas da linguagem “científica”, um psicólogo pode aguçar o olhar para sua própria condição e tarefa social e, quiçá, rumar para refazê-la e potencializá-la; mas, se é propício o dizer de Politzer: “A psicologia, para escapar de uma tradição milenar e retornar à vida, talvez deva imitar o teatro” (citado por Gabbi Junior. 1998, p. XII), também é prudente sublinhar o verbo “imitar” e não tomá-lo como “reprodução especular” – reconstituição idêntica do “modelo” tal como “imagem espelhada”. Melhor será assumir o gesto de “imitar a arte” como um processo social de aprendizagem, que permite tornarmo-nos diferentes do que éramos, sem desejarmos nos igualar absolutamente ao modelo, ou à “forma ideal” (Vigotski, 1935/1994, p. 348-353) que nos inspira. (DELARI JÚNIOR, 2001, p. 183).

Dessa forma, acreditamos que ao lançar mão da linguagem artística no processo de compreensão da ciência psicologia, de seu campo de atuação e da realidade, estamos apostando em um processo de mediação que nos permita ver além da aparência, nos fazendo

aproximar daquilo que buscamos entender, em sua totalidade, e nos permitindo atuar sobre essa realidade de novas maneiras.

Enquanto instrumento e linguagem, a arte ocupa esse papel de ponte tanto para quem a produz, como para quem a contempla. Uma obra de arte sintetiza trabalho humano e relações sociais concretas a partir do viés do artista, ao mesmo tempo que possibilita que o outro visualize a realidade através desse objeto. Para Vigotski (1999), ocorre por meio do objeto artístico a apropriação da vida concreta através de uma atividade humana complexa, que, por sua vez, como sua função de mediadora, possibilita o desenvolvimento da personalidade e da consciência do ser que a produz e daquele que se depara com ela.

Reis e Zanella (2014, p.102) escrevem que

Para Vigotski, a educação estética deveria cumprir uma importante finalidade: oportunizar a vivência da transfiguração da realidade na arte e a consciência de que tudo aquilo que hoje nos parece dado foi também um dia criado, podendo ser, portanto, transformado.

Na proposta de criação experienciada pelos estudantes, alguns resgataram situações passadas para expressarem, outros trouxeram ilustrações quanto à forma que se sentiam naquele momento e em ambas as situações, conversávamos brevemente com eles sobre as atividades e afetações. Os estudantes assumiram a condição de protagonistas, olhando os muros da cidade e as paredes da universidade, experimentando o movimento dos seus corpos em contato com outros corpos, propondo novos diálogos com a vida. Dividimos os resultados das produções em três categorias: descobertas do corpo, descobertas do espaço e das coisas, descobertas de si.

Categoria 01 - descobertas do corpo

Nessa primeira categoria destacamos três oficinas: circo e teatro do ano 2019 e música do ano 2017.

Figura 3.1. Imagens das oficinas de Circo e de Teatro



Fotos: Arquivo pessoal.

As oficinas de circo, teatro e música foram experiências que propiciaram aos estudantes experimentar o movimento dos corpos e, assim, outros olhares para si e para o grupo. Strazzacappa (2001)

escreve que o movimento corporal, especialmente no contexto escolar, serve até os dias atuais como moeda de troca, sendo alvo de proibições de circulação perante atos indisciplinados, apropriando dos corpos e fabricando padrões de comportamentos condicionados. Nos espaços universitários, não há uma proibição explícita, mas são raras as oportunidades de movimentar, de aprender através do corpo e essa é uma reivindicação feita pelos alunos da graduação já há algum tempo .

Ao sugerir atividades individuais de contato e reconhecimento do próprio corpo e das emoções disparadas na experiência e, posteriormente, propor atividades de criação, seja através da encenação em grupos, dos desafios aéreos do circo ou da criação musical, os artistas convocaram os estudantes a explorarem funções psicológicas superiores como imaginação e afetividade, possibilitando novos modos de sentir, pensar e agir. A autoexperimentação lança o sujeito de seu singular a estar com o outro corpo em uma direção ao que ainda não existe promovendo conexões transversais de tempo, sensações e afetos que circulam (SANTOS, RESENDE, COSTA, ARAÚJO E CIVILETTI, 2020).

Ao final das oficinas, os estudantes ofegantes e extasiados de vida compartilharam superações de estranhamentos com o próprio corpo e com o corpo do outro, conexões até então inexploradas e, ao mesmo tempo, satisfação em reconhecerem seu potencial criativo quando orientados a criarem se apresentarem em poucos minutos.

Nessas experiências, o sujeito se mantém atento ao que nele reverbera. Em um exercício exotópico², é capaz de ofertar um olhar estrangeiro para si e para seu corpo, de forma a ampliar sua perspectiva para o que acontece além de si mesmo, de aprender novas formas de lidar com o mundo. Claro que essa não é uma aprendizagem direta, ela é complexa, porém, acreditamos que isso possa potencializar a escuta, ferramenta fundamental do trabalho do psicólogo.

Escutar exige interação, exige contato com o outro, exige um corpo entregue a uma relação. Mas, para além da técnica, o que é escuta

qualificada? É preciso escutar de modo a sentir com o outro, a pensar com o outro, a emocionar-se com o outro. (PEREIRA, SAWAIA, 2020, p. 104).

Quando Foucault (2006) escreve que escutar não é uma habilidade individual, nem mero domínio técnico, mas que exige daquele que escuta uma atitude ativa, de quem oferece o silêncio e ao mesmo tempo evidencia através do seu corpo toda a sua atenção, ele aciona em nós a reflexão de uma formação que precisa oferecer aos estudantes um contato com o próprio corpo, um reconhecimento de como seu corpo se relaciona com outros corpos, de como os afetos são experimentados no corpo.

Categoria 02 - descobertas do espaço e das coisas

Nessa categoria os estudantes produziram fotos de grafites da cidade, fotos de lugares conhecidos a partir de outras perspectivas, produziram escritas acerca do entendimento do mundo e reinventaram objetos e lugares. Em tais produções artísticas, fica claro a nós que aspectos do cotidiano dos estudantes da disciplina, que faziam parte de suas vivências no dia a dia, antes não percebidos, puderam ser revisitados, agora com direcionamento.

Figura 3.2. Fotos dos Grafite das ruas da cidade e das paredes da Universidade



Fotos: Arquivo pessoal.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 2016, p. 15)

Heller nos convida a pensar no sujeito do cotidiano como fragmentado, pois é um sujeito implicado uma vez que sua vida acontece no cotidiano e ao mesmo tempo é superficial, pois é incapaz de se deixar mergulhar nele. Mergulhar no cotidiano, enxergar o que nunca percebemos, entender que a vida se dá no cotidiano, requer sensibilidade, mas ao mesmo tempo produz sensibilidades outras, permitindo novos olhares, novas possibilidades de sentir e de escutar.

Você não viu que ele estava com roupa da escola?
Ou não quis ver?
O corpo negro
Como qualquer coisa além de um alvo
Quantas balas perdidas
Se encontram em jovens pretos?
Quantos policiais se “confundem”?
Me confundem ainda mais
Quando afirmam que servem à proteção
De quem?
Qual foi o maior perigo para aquele garoto,
Que estava com roupa da escola?
(Estudante, carta à Marcos Vinicius, oficina escrita).

Zanella (2020a, p. 33) escreve que a educação estética é fundamental para o tensionamento dos olhares cristalizados e para a abertura de novos olhares, “essenciais para a reinvenção de si, dos modos de estar em relação com outras pessoas e com o próprio mundo em sua diversidade”. A formação de novas relações entre a existência da estudante como sujeito, como profissional e a realidade que a cerca. Essa formação consiste no treino em se buscar a essência e a função dos aspectos dessa realidade e, através desse atento olhar e de modificações realizadas nesses elementos, poder apreendê-los de fato e agir a partir dele.

No que cabe aos avanços individuais possíveis, podemos dizer que nessa categoria os estudantes assumem a função do autor-criador, em que se destacam o máximo possível da eventicidade do mundo para tentar se organizar em um mundo novo. Ele se posiciona frente a uma realidade vivida e valorada e tenta transpor esse plano de valores a outro plano de valores. O autor-criador dá, portanto, forma ao conteúdo na medida em que não vive passivamente, apenas, os eventos da vida, mas os ressignifica posicionando-se e reorganizando-os (FARACO, 2005).

Categoria 03 - descobertas de si

Nessa categoria o desenho, a escrita de crônicas, poesias e a produção de audiovisuais e das reflexões escritas que os acompanhavam, tiveram destaque.

Através dessa atividade tivemos a oportunidade de entrar em contato com diversas histórias de vida de muitos dos estudantes da disciplina e podemos dizer que, ao mesmo tempo, esses estudantes também tiveram a chance de rever e compreender as próprias vivências, sendo elas parte de seu passado, ou sobre acontecimentos presentes e recentes.

Para Bakhtin (1992), o enunciado concreto, difundido na ideia de palavra, texto e de discurso, está na verdade situado entre a vida e seu aspecto verbal, direcionando aspectos da realidade para o

discurso. A palavra, portanto, reflete um momento histórico vivo (BRAIT & MELO, 2005).

Figura 3.3. Prints de vídeos produzidos pelos estudantes



Fotos: Arquivo Pessoal

Desde o entendimento de uma possível origem para características que quase pareciam inatas, ao retrato do cotidiano na casa da avó de outra das alunas, percebemos que estas atividades estéticas, ao serem parte da atividade desses sujeitos, proporcionou uma mediação entre aquilo que estava dado e eles mesmos, abrindo possibilidade de construção de um sentido para aquela realidade concreta, que antes fosse outro, impensado e irrefletido.

Isso porque a arte é um elemento atuante sobre a vida enquanto signo. Delari Júnior (2011), a partir de Vigotski, escreve que a arte nos apresenta uma realidade viva, a qual, ao reconhecermos, permite-nos transpor nossos próprios limites. O próprio “efeito” da linguagem artística sobre nós, com a qual podemos nos identificar ou estranhar, torna possível a tomada de consciência de aspectos até então ocultos da vida social.

Para Vigotski (1999), ter autoconsciência é um processo que faz parte da formação da personalidade e que tem início na adolescência, quando o sujeito passa a ter controle de sua conduta através da passagem da comunicação intersíquica, para o pensamento interno, intrapsíquico.

Apostamos que o objeto artístico produzido pelos estudantes serviu a eles e aos outros como ofertador do um excedente de visão, conceito apresentado por Bakhtin (1997) enquanto o conteúdo sobre si mesmo que nós não conseguimos ter a não ser quando o outro, na relação conosco, nos oferece. A partir do olhar que o outro oferta, nesse caso, o objeto artístico, temos um vislumbre que ultrapassa a superficialidade e busca o alcance da totalidade da compreensão sobre nós mesmos. Quando Vigotski (1999) pontua sobre o processo de autoconsciência, sobre a passagem do que antes era relação externa, para pensamento interno, é disso que está falando.

Minha querida,
com atraso chegamos ao ponto
ao ponto final
que se impõe e encerra todas as pretensões de se continuar
ao ponto de interrogação
que reverbera na forma de mil porquês
aos dois pontos
que insistem agora em se repelir
a um novo ponto de vista
em que o que fomos já não é suficiente
desabamos e entre as ruínas não há futuro que se desenhe
deixo-te com os três pontos essenciais para que sigas lendo a vida
reticências

...

(Estudante, texto produzido após a oficina de escrita).

A estudante deixa claro, em sua poesia “O Ponto” que quando esse processo acontece, não há mais forma de se permanecer do mesmo jeito, só se tem como ir “a um novo ponto de vista/em que o que fomos já não é suficiente”. Ela entende e consegue sintetizar, que o processo de desenvolvimento que estava vivenciando envolve aquilo que um dia ela e os outros já foram, e que ofertava elementos para que, mediados, pudessem se desenvolver a um ponto que supera os limites anteriores.

Não é, porém, um processo solitário, o de se apropriar do objeto artístico como mediador da realidade, mas sim um processo coletivo. É necessário que haja pessoas condutoras de discussões e críticas a respeito dessa construção, afinal, é através do outro que nos reconhecemos humanos e, portanto, que nos damos conta de nossos processos (VIGOTSKI, 2012).

O caráter inevitavelmente coletivo de nosso desenvolvimento se dá pelo fato de que somos seres inexoravelmente sociais. Nos constituímos na e pela sociedade em que estamos inseridos, sendo ela determinante de que seres humanos somos, de forma universal, e de como desenvolvemos nossa singularidade.

Reflexões finais

Essa parte que falta, essa loucura, esse vácuo que existe na ciência psicológica... preenche-se com arte? Mas por que sempre usar a arte como recurso, e não como uma matéria-prima? É porque a arte é sempre segunda opção. Ou terceira. A última, eu diria. (...) Aprendemos (será) muito sobre memória, atenção percepção visual, mecanismos de defesa do ego, homens que sonham com lobos, ratos que apertam barras, mediação, remediação, políticas públicas, raízes filosóficas, raízes epistemológicas..., mas o que temos aprendido sobre SER? (...). O que quero dizer é: temos aprendido a lidar com aquilo de mais vivo e pulsante da subjetividade humana? Onde está essa matéria na grade horária? Que ementa possível teria essa disciplina? (...). Quando estudamos sobre a experiência estética com os textos do Jorge Larrosa Bondia (2002) e Marcos Villela Pereira (2012), muito me foi atravessado sobre como encaramos o mundo e a arte. Entender a experiência estética como ampliação, desvelamento e expansão da subjetividade é de um valor gigantesco para a construção da nossa atividade profissional. Ainda mais quando isso acontece com uma “postura desinteressada” (PEREIRA, 2012, p.186). Desinteressada não porque não chama atenção, mas por ser feita de peito aberto... (Estudante, “Para além de ratos que apertam barras” – Trabalho final da disciplina).

Concebemos a arte para além da redução interpretativa feita à obra com que nos deparamos ou a concepção isolada de que a arte imita a vida. A arte para nós convida o sujeito para que ativamente questione as condições em que ele está inserido, que promova rupturas na obviedade concedendo direitos de expressão ao intempestivo ato de pensar. Estamos falando do reconhecimento de afetos produzidos nos sujeitos que, quando desvelados, podem restituir possibilidades à realidade presente, transformar impotência em propulsão de vida e produzir novos modos de existência. O encontro da arte com a psicologia amplia formas de estar com o outro, contribuindo substancialmente com o futuro profissional da psicologia.

A arte pode ser uma companheira que ensina e nos convoca a estarmos presentes, atentos e criativos nos encontros experienciados. A atuação do psicólogo é permeada pelo inesperado, pelo que surge do momento presente com o outro podendo a arte então ser aliada no olhar atento ao que acontece, a escuta sensível e implicada a disponibilidade criativa de fazer intervenções junto do sujeito. A arte convida esses futuros profissionais a transitar de um lugar ensimesmado e técnico para o olhar da integralidade e possibilidade inventiva e dialógica junto do sujeito.

Apostamos que, para além dos objetivos descritos na ementa dessa disciplina optativa, houve por nossa parte e por parte dos estudantes, um avanço significativo da consciência de si, de percepção da própria conduta, dos próprios afetos e da forma como nosso meio social que é universal incide sobre nós singularmente. Acreditamos que essa apropriação foi possível através das relações que estabelecemos entre nós e a arte. (VIGOTSKI, 1999).

Nos preocupamos, ainda, em convidar artistas que pudessem auxiliar nesse percurso formativo, entendendo que ao contarem sobre suas próprias atividades abririam possibilidade de compreensões teóricas e de experiências de maior qualidade. O contato com os conteúdos da arte como cinema, escrita, leituras e aproximações com obras de arte propicia aos alunos ampliar o olhar sobre si e o mundo que o circunda. Dessa forma, inserir a arte

na formação do psicólogo legitima o espaço da Universidade como instituição promotora de ensino e desenvolvimento crítico, convida os futuros profissionais a se sensibilizarem construindo encontros genuínos com o outro além de promover familiarização com o inesperado, o imprevisto que acontece nesses encontros.

Assim, ao estudar sobre Psicologia e Arte e proporcionar experiências estéticas aos estudantes, abrindo espaço para atuações concretas dos mesmos em seu cotidiano, acreditamos estar incidindo sobre seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional e, sobre o nosso, que com eles vivenciamos as oficinas e contemplamos os produtos artísticos decorrentes das mesmas. Para o autor, ainda, há que se ter uma profunda relação entre psicologia e arte, justamente pelo fato de que ao fazer parte da vida de uma pessoa, provoca saltos qualitativos em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1999). A Psicologia se coloca enquanto ciência que busca compreender os processos de aprendizagens e desenvolvimento, sua formação deve ser voltada para tal entendimento, ao passo que seja uma formação coerente, que também proporcione o desenvolvimento dos alunos. Sendo a arte mediadora potente de tais processos, nos parece ao menos interessante, para não dizer necessária, que ela esteja envolvida na formação de profissionais psicólogos.

As relações estabelecidas no contexto pedagógico colaboram com o processo de constituição dos estudantes e a experiência estética se apresenta como uma alternativa de vivenciar novas formas de relação com o mundo. Nesse sentido, a experiência estética está relacionada ao modo do sujeito se afetar, ao contato que ele estabelece com a arte e as vivências advindas destas e que por isso, convida o sujeito a adentrar em seu íntimo ao mesmo tempo em que interage com o contexto o qual está inserido.

Isso acontece, pois a relação estética é a experiência do sujeito consigo, com o outro e com os aspectos os quais se relaciona gestando reflexões e redimensionando ações cotidianas: é na relação com o outro que o sujeito concebe sua singularidade e simultaneamente como coletividade (MAHEIRIE, 2002).

Por experiência concordamos com Bondiá quando ele nos diz que a experiência é o que nos passa e nos acontece. Por sua vez, o sujeito da experiência “seria um território de passagem, uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios e efeitos” (BONDÍÁ, 2002 p. 24).

Ao ofertar um espaço no contexto universitário para que nós vivenciássemos as propostas interativas entre psicologia e arte pelo olhar da experiência estética, provocamos fissuras no modelo educacional preconizado o qual enrijece e amansa os corpos ali presentes. Os debates em sala de aula e as oficinas vivenciadas provocaram produções de significados e sentidos a partir do que emergia em cada pessoa. Acreditamos que as reflexões construídas coletivamente perpassam a objetividade do contato com recursos artísticos e fomentaram as vivências estéticas na relação sujeito e objeto.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- DELARI JUNIOR, A. Sentidos do drama na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-197, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 1. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(13), 31-44, 2002.

PEREIRA, E; SAWAIA, B. B. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com/2020/05/13/praticas-grupais-espaco-de-dialogo-e-potencia/>

REIS, A. C.; ZANELLA, A.V. Arte e vida, vida e (em) arte: entrelaçamentos a partir de Vigotsky e Bakhtin. *Psicologia Argumento*, v. 32, n.79, pp. 97-107, 2014. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.32.S01.AO09>

SANTOS, R. S. C., RESENDE, C., COSTA, C. S. C. S., ARAÚJO, L. S. L., CIVILETTI, M. L. C. P. Um salto no escuro: experimentalidades entre corpo, arte e clínica na formação em psicologia. *Mnemosine*. v.16 n.1, pp. 67-84, 2020. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52683>

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, 21(53), 69-83, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. Lydia Kuper. España: Editora Antonio Machado, 2012.

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

ZANELLA, A. *Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020a. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212717>

ZANELLA, A. *Arteurbe: jovens, oficinas estéticas e cidades*. ed. 1. Curitiba: Appris, 2020b.

4.

Caminhar como prática educativa criadora: encontros com pessoas com deficiência na cidade

Neiva de Assis
Marivete Gesser

A deficiência tem sido predominantemente compreendida, ao longo da história da psicologia como ciência e profissão, como circunscrita a um problema de origem orgânica, um desvio de um padrão típico, que necessita de estratégias de intervenção voltadas à cura e ou adaptação da pessoa com deficiência para que ela possa viver em sociedade (GOODLEY, 2019; OLKIN, 2017). Assim, pessoas com deficiência vêm sendo posicionadas, na psicologia, muito mais como objetos de pesquisa e de intervenção do que sujeitos que constroem conhecimentos e práticas a partir de suas experiências historicamente situadas (GESSER, BLOCK & NUERNBERG, 2019). Embora autores como Mello e Mozzi (2018), Alves e Moraes (2019), Magnabosco (2019) e Gesser, Toneli e Nuernberg (2012) vêm produzindo conhecimentos em psicologia com base no campo dos Estudos da Deficiência, o qual, como será mais bem explicitado ao final deste tópico, rompe com a patologização da deficiência, a compreensão desse fenômeno como um desvio ainda é dominante na psicologia.

Essa narrativa dominante da deficiência, que reduz essa experiência ao desvio, à patologia e a incapacidade generalizada (GARLAND-THOMSON, 2002; TAYLOR, 2017, SHAKESPEARE, 2018), está fortemente presente em diversos contextos sociais e corrobora à construção do que a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nomeou como história única. Para a autora, a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos

não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem com que uma história seja uma única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Neste sentido, em consonância com o pensamento de Adichie (2019), o encontro entre pessoas com e sem deficiência pode produzir fissuras nos pilares do capacitismo (forma como tem sido recentemente nomeada a discriminação às pessoas com deficiência), podendo romper com o perigo de uma única visão da deficiência e percepção da multiplicidade dessa experiência. Destaca-se, a partir do diálogo com autoras como Kimberle Crenshaw (2002) e Carla Akotirene (2019), a importância de que esse encontro seja mediado por uma perspectiva feminista interseccional de modo que se possa identificar a singularidade da experiência da deficiência, que se constitui a partir de marcadores sociais da diferença tais como os de raça, gênero, sexualidade, classe social, idade e regionalidade.

A partir da década de 70 do século passado, surgiu um processo de questionamento do modelo médico da deficiência, o qual foi desencadeado pelos atores sociais vinculados ao Movimento Político das Pessoas com Deficiência. Esse desencadeou a emergência de um campo de estudos chamado de *Disability Studies* (Estudos da Deficiência) o qual se caracteriza como um campo interdisciplinar de produção de conhecimentos e práticas voltado à desconstrução dos conhecimentos que, com base em critérios pautados nas noções de normalidade e desvio, associavam a deficiência à patologia. A perspectiva teórica que inaugurou esse campo ficou conhecida como modelo social da deficiência. Em linhas gerais, "essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise" (GESSER, NUERNBERG & TONELLI, 2012, p.559).

O campo dos estudos da deficiência sofreu grandes transformações com a entrada das autoras feministas, o que contribuiu para a complexificação do entendimento da experiência

da deficiência do ponto de vista científico e político (DINIZ, 2012; GESSER, ET. AL, 2012; MELLO & NUERNBERG, 2012; MELLO & MOZZI, 2018). As autoras feministas, sem negar que a deficiência é uma forma de opressão, vêm trazendo outros elementos para complexificar o entendimento da experiência da deficiência, tais como: a) a compreensão da deficiência como uma categoria de análise constitutiva da subjetividade e da interseccionalidade desta com as questões de gênero, sexualidade, raça, idade e classe social; b) a crítica à noção de independência e defesa da dependência e da interdependência como inerentes à condição humana; c) o cuidado como um princípio basilar nas relações e como um direito humano fundamental para as pessoas cuja manutenção da vida depende dessa prática; d) a importância de visibilizar a deficiência como uma experiência encarnada e a dor como fazendo parte dessa experiência; e) o capacitismo como um processo de discriminação e como algo estruturante da sociedade. Assim, o diálogo entre o feminismo e o campo dos estudos da deficiência aponta para a emergência de análises que tornam mais complexo o entendimento da experiência da deficiência, bem como para a necessidade de as políticas públicas serem voltadas à promoção da inclusão social na/pela diversidade.

Ademais, as discussões mais recentes produzidas no âmbito da teoria crip (KAFFER, 2013 E MCRUER, 2018), têm apontado a necessidade de se produzir aleijamentos nos tempos, espaços e formas de se relacionar com a deficiência. Produzir aleijamentos na pesquisa e na atuação profissional da Psicologia, segundo Gesser e Mello (2021), "implica o imperativo de 'mutilar', 'deformar' ou 'contundir' o pensamento hegemônico sobre a deficiência, provocando-lhe uma virada discursiva e epistemológica sobre as pessoas com deficiência". É, portanto, posicionar-se contra a hegemonia do modelo biomédico da deficiência e o capacitismo que produz como efeito formas opressoras de se relacionar com as pessoas com corporalidades múltiplas e alternativas.

Premissas para uma educação criadora e inclusiva

Temos realizado diversas atividades na disciplina “Psicologia e Pessoas com deficiência” visando promover o encontro entre pessoas com e sem deficiência. Essas atividades estão em consonância com o lema político das pessoas com deficiência “Nada sobre nós sem nós” e visam também aproximar pessoas com e sem deficiência visando romper com a narrativa da história única da deficiência, que, como pontuou Oliver (1990), associa essa experiência à tragédia pessoal. Ao considerarmos que o rompimento com a história única da deficiência e o conhecimento da experiência das pessoas com deficiência em contextos tradicionalmente marcados/construídos pela opressão capacitista pode ser favorecido em processos formativos e produzido a partir do encontro entre pessoas com e sem deficiência, buscamos modos de trabalhar com a formação em psicologia sob uma dimensão inclusiva.

Atuamos como professoras na disciplina de Psicologia e Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, que aborda conteúdos que vão desde o significado histórico-cultural da deficiência; as terminologias e conceituações da deficiência; o contexto social e o processo de exclusão das pessoas com deficiência; o Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil; as políticas públicas para pessoas com deficiência; os modelos de compreensão da deficiência e efeitos na atuação profissional em psicologia. Também são abordadas as principais características das deficiências e questões relacionadas à atuação profissional em psicologia junto às pessoas com deficiência. A disciplina substitui a anterior "Psicologia do Excepcional", acompanhando o movimento dos estudos da deficiência e a necessidade de uma formação profissional anticapacitista em psicologia.

Diferentes estratégias de ensino foram utilizadas ao longo desse período, em especial destacamos um importante instrumento desenvolvido pelo professor Adriano Nuernberg que previa a

observação da estrutura física de diferentes espaços escolhidos pelos estudantes a partir de tópicos com foco na acessibilidade e na presença de barreiras.

Partimos dessa possibilidade de realizar exercícios de análise da realidade e desejamos oportunizar vivências no contexto acadêmico que investissem na formação em psicologia em sua dimensão estética, para além da teoria e técnica. A problemática tinha relação com como produzir outros discursos com estudantes sobre a deficiência a partir de vivências sensíveis, de encontro com a alteridade? Como provocar olhares estéticos na relação com a temática deficiência a partir da mediação de encontro de estudantes de psicologia com pessoas com deficiência?

Outro desejo ainda, era investir em outras modalidades de escrita no contexto acadêmico, que valorizassem a narrativa, a possibilidade de escrita autoral, em primeira pessoa, na tentativa de construir outros caminhos e superar discursos de neutralidade no fazer psicológico. Isto porque, como aponta Zonta (2018, p 207), “leitura e escrita são as principais atividades a constituir as práticas de letramento acadêmico que produzem e fundamentam os sujeitos autores e criadores no contexto universitário” e a escolha de metodologias de trabalho acadêmico que contemplem a dimensão inventiva podem favorecer a processos de significação durante a aprendizagem profissional.

Nessa direção, retomamos as importantes contribuições de Vigotski no que diz respeito às aproximações entre psicologia e arte, mais especificamente suas proposições para uma educação estética e investimentos para um aprendizado que afirme a imaginação e a atividade criadora como potência da vida. No livro *Psicologia Pedagógica* (2010), Vigotski indica que a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, deve partir da “hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades”. (p. 363).

Falamos de estética, não como disciplina do belo, mas como dimensão sensível, que ultrapassa o caráter utilitário da vida, presente de forma privilegiada no campo da arte, mas também na vida. Nessa direção, a tarefa mais importante da educação estética pode também ser compreendida por introduzir “a educação estética na própria vida”. Reconhecemos, como Vigotski, que “a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra homem [humano].

Ampliamos a ideia de Vigotski sobre a educação estética de que “a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” e não apenas restrita ao campo da arte, para a assunção de possibilidades de educação criadora na formação profissional em Psicologia (Vigotski, 2010, 352). Pois, como resolve Vigotski:

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. [...] Assim a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. [...] O ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto de criação. O que agora se realiza nos campos estreitos da arte mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador. (2010, p.462)

Foi com base nessas importantes contribuições de Vigotski que construímos a proposta de caminhar na cidade como experiência educativa criadora, adentrando em uma metodologia pedagógica que foi se delineando no próprio contato com os estudantes e, posteriormente, com as pessoas com deficiência e a própria cidade.

Nessa proposta que ora descrevemos, utilizamos como dispositivo a investigação emancipatória (OLIVER, 1992) e o PesquisarCOM as pessoas com deficiência e não SOBRE elas (MORAES, 2010). Para tanto, utilizamos como dispositivo a caminhada entre pessoas com e sem deficiência. Essas caminhadas foram pensadas como experimentação sensível, promotoras de

vivências ao caminhar, olhar e conversar, pois, compreendemos que o “olho que vê realiza um trabalho que combina com os mais complexos processos de pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 225). Caminhar como mote para estranhamentos ao olhar, escutar, dialogar - na contramão de olhares cristalizados do vivido e de preconceitos sobre a deficiência - no caso do tema dessa proposição.

Outros autores já investiram no tema sobre percursos e caminhadas, destacamos dentre tantos outros, Francesco Careri, no campo da arquitetura, em seus livros: "Caminhar e parar" (2017) e "*Walkscapes* - o caminhar como prática estética" (2013), Adriano Labbucci que em seu livro "*Caminhar, uma revolução*" (2013) convoca: “não existe nada mais subversivo, mais alternativo em relação ao modo de pensar e agir, hoje dominante, que o caminhar. Ponto. Caminhar é uma modalidade de pensamento. É um pensamento prático”. E, Jordi Garcia Farrero em "*Experiencias y prácticas formativas*" (2014), texto que, como o próprio título antecipa, oferece conceituações para uma pedagogia que vincula caminhar e formação. Subsídios que corroboraram para a possibilidade de um exercício estético no movimento de caminhar, parar e observar detalhes presentes no tempo e no espaço.

A seguir, apresentaremos um relato da experiência formativa em uma perspectiva sensível em psicologia e desdobramentos no contato com a temática da deficiência. A proposta teve como objetivo principal provocar olhares estéticos ao caminhar pela cidade em relação à temática deficiência por meio do encontro de estudantes de psicologia com pessoas com deficiência em caminhadas na cidade.

Considerou-se a importância de a universidade garantir o contato com uma educação para o sensível, durante o processo de formação profissional e destacamos o ato de caminhar, conversar e narrar como possibilidade de estranhamento do cotidiano, de encontro com a diferença na cidade e de reconhecimento de barreiras socialmente impostas à pessoa com deficiência.

Sobre os passos do caminho

Nesse momento do texto, descreveremos a experiência desenvolvida com estudantes de psicologia na disciplina de Psicologia e Pessoas com Deficiência durante o ano de 2018¹. A disciplina foi desenvolvida com uma turma que cursava o 3º semestre, todos estudantes matriculados na disciplina. Participaram aproximadamente 45 estudantes.

A proposta teve como base teórico-metodológica as contribuições da teoria histórico-cultural e as contribuições do campo dos estudos da deficiência de matriz feminista. Organizamos da seguinte forma: a) realização de atividades de estudo sobre a temática da deficiência nas aulas, b) realização de percursos e diálogos na companhia de pessoas com deficiência, c) a construção de uma narrativa escrita após a experiência e por último, d) rodas de conversa de compartilhamento entre os estudantes.

A proposta de trabalho apresentada na disciplina foi desenvolvida tendo como início a construção de fundamentos teóricos-metodológicos em momentos de estudo em sala de aula, tempo em que desconstruímos concepções sobre a deficiência assentadas em perspectivas biomédicas com os estudantes. Posteriormente, cada estudante buscou individualmente ou em duplas, mapear contatos com pessoas com deficiência que estivessem dispostas a ter companhia em uma caminhada cotidiana. Esperávamos que esses contatos iniciais pudessem ser continuados com a realização de conversas com pessoas com deficiência em seus trajetos diários e, que essa aproximação dos estudantes pudesse oportunizar diálogos na direção do reconhecimento da diferença que nos constitui como humanos e contribuir para o rompimento de uma história única sobre a deficiência.

Investimos na ideia de que esses encontros escapassem de um modelo de entrevista ou questionário investigativo que coleta dados e, coloca por vezes os sujeitos investigados em uma condição

¹ Neste ano, a primeira autora deste capítulo ficou responsável pela disciplina.

de objeto de estudo silenciado. A partir da perspectiva dialógica de pesquisa, apostamos no encontro entre sujeitos em um horizonte de construção compartilhada para a realização das caminhadas e na escrita das narrativas que viriam ao final do trabalho.

O único critério definido com o grupo foi de que não poderia ser uma pessoa próxima, como um familiar ou amigo – justamente porque pretendemos que se aventurassem na construção de vínculo e, principalmente, no confronto com estereótipos sobre a deficiência que teriam construído ao longo da trajetória de vida.

O foco não era necessariamente falar sobre a deficiência, mas sim acompanhar uma pessoa, provocar um encontro para além de uma sala de aula. Alguns estudantes optaram por caminhar no campus universitário e encontrar estudantes com deficiência que pudessem abordar mais facilmente e trocar experiências. Outros preferiram agendar atendimento com o serviço de assistência estudantil da universidade, onde foram atendidos por profissionais que situaram possibilidades e desafios de estudantes com deficiência na universidade em uma perspectiva inclusiva. Ali foram apresentados diretamente para pessoas com deficiência, trocaram contatos e agendaram conversas e encontros futuros. Observamos que alguns estudantes simplesmente procuraram estar atentos ao circularem pela universidade e assim, decidiram se aproximar de estudantes cadeirantes ou com alguma questão de mobilidade observável. Outros ainda, decidiram encontrar pessoas em contextos fora da universidade, ao identificar alguém na rua, em comércios. E, houve aqueles que preferiram buscar a intermediação de alguém, ou seja, tiveram indicação de uma pessoa com deficiência.

Nos momentos de orientação da atividade em sala de aula, estudantes relataram um certo receio em fazer o percurso. “Professora, podemos substituir e analisar um vídeo que fala sobre deficiência?”, “Como vou encontrar alguém, não conheço ninguém”, “Parece um pouco estranho abordar uma pessoa com deficiência” - diziam os estudantes. Então, conversamos sobre a importância de pesquisar e conhecer os contextos COM as pessoas

com deficiência e não sobre alguém que fala sobre a sua experiência. Buscamos encorajá-los para o encontro, para o reconhecimento da alteridade, que não pretendia outro que o tom de uma boa conversa: realizaram um convite, deixando claros os objetivos da atividade, e puderam constatar que pessoas com deficiência, principalmente aquelas que de alguma forma se engajam no ativismo, tendem a gostar de participar de atividades com estudantes em formação. Muitos estudantes tinham receio de serem rejeitados, de serem inconvenientes ou simplesmente não tinham a mínima ideia de como aproximar-se ou iniciar e desenvolver uma conversa.

Algumas vezes, por mais que encontrássemos tais pessoas, questões relacionadas ao ambiente e aos nossos próprios sentimentos nos deixavam recuados, inseguros para nos aproximar e iniciar o contato [...] Para muito além de observar as ações de uma outra pessoa, discutimos que estávamos repensando nossos próprios estigmas, instigando reflexões de suma importância para nossa formação profissional e pessoal e, ainda, tendo a oportunidade de pensar a psicologia para além da teoria. (Günther Alves Schlingmann, Luiz Henrique Nicolau, Vitor Cristiano Herart²)

Durante todo o processo, tomamos o cuidado para que não tomassem as pessoas com deficiência como exóticas, objetos a serem investigados. Por isso, como mencionado, dedicamos tempo e espaço da disciplina para estudarmos e discutirmos com muito rigor a temática da deficiência em uma perspectiva inclusiva; questionamos o modelo biomédico e concepções capacitistas vigentes em práticas educativas e de cuidado em saúde com pessoas com deficiência.

Atendidos os aspectos éticos dos encontros organizados que viriam a acontecer com os estudantes, compreendemos a importância de oferecer oportunidades de formação profissional e,

² Todos os estudantes citados autorizaram por meio do TCLE o uso dos trechos de seus textos, bem como a identificação de seus nomes.

em especial de formação humana em uma perspectiva sensível com relação à deficiência durante a formação universitária.

Todas as semanas, nas aulas, dividimos nosso tempo entre estudar os materiais elencados e, em alguns momentos, dispostos em roda, escutamos os relatos daqueles que já tinham iniciado o percurso, outros que estavam com dificuldades de agendar uma conversa e as primeiras impressões, aprendizagens no processo.

Dada a riqueza desses momentos e da escrita que posteriormente finalizou o trabalho, decidimos trabalhar com episódios narrados por estudantes, assim, elencamos longos trechos das narrativas escritas pelos estudantes, que transcritos a seguir, dão a ver o detalhamento da experiência vivida e os desdobramentos da proposta de formação em psicologia. Organizamos as diferentes narrativas a partir da leitura cuidadosa e a seguir apresentamos relatos selecionados e sistematizados em três pontos de análise: “Os encontros - diálogos com a diferença”, “Olhar a cidade com as barreiras - a deficiência como relação” e “O caminhar como prática educativa”.

Os encontros - diálogos com a diferença

Com o ingresso na graduação, estudantes têm contato com um significativo arcabouço teórico sobre a psicologia, assim como reconhecem aspectos éticos e políticos da profissão e empenham-se na tarefa de compreender e assumir posturas dominadas pela técnica, por inventários, textos formatados, olhares eficientes.

Caminhar, em meio a esse contexto dominado pela técnica, e em especial, caminhar na cidade, caracteriza-se por uma postura ética, estética e política outra, em que não há instrumentalidade. É ação que implica movimento, perturba a ordem estabelecida, abre espaço para o imprevisível na pesquisa e, por isso, provoca problemas e temor - como foi possível observar em diversos momentos, nas expressões de preocupação dos estudantes de psicologia na realização da atividade proposta.

Quando a proposta de acompanhar uma pessoa com deficiência durante um percurso do seu cotidiano foi apresentada, logo me imaginei com um cadeirante subindo uma das milhares de rampas mal projetadas que existem em Florianópolis - vale notar que só passei a percebê-las depois das primeiras aulas de Psicologia e Pessoas com Deficiência. No mesmo instante, senti uma ansiedade pois, além de não conseguir pensar em como descobrir uma maneira de contatar algum cadeirante, o simples fato de ter que conversar com essa pessoa, já me sentia ansioso. (João Antonio Evaldt e Kamilya Sagaz Mendes)

O relato destacado acima repete o que esteve presente em outros textos dos estudantes e indica confrontos produzidos no encontro de estudantes com conhecimentos que não teriam sido garantidos somente a partir de uma aula expositiva ou de estudos bibliográficos e aproximamos do que afirma Edgar Morin sobre os prejuízos de um conhecimento parcial. Acreditamos na formação em psicologia para além da inteligência parcial, que como o autor questiona “compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, quebra a complexidade do mundo em fragmentos isolados, fraciona os problemas, separa o que é ligado, transforma em unidimensional o que é multidimensional. E uma inteligência miope que o mais das vezes acaba por cega” (2001, p. 43). Compreendemos assim, que ao caminhar exige olhar.

E ao mesmo tempo, não é possível permanecer isolado, solitário, pois o caminhar, trata-se de atividade que comporta a presença de algo ou de alguém. “Quem caminha vem ao nosso encontro e nos interpela com sua simples presença, expõe-se a si próprio gerando inevitavelmente atrito: não está parado em um lugar ou confinado a uma dimensão mental reconfortante” (LAMBUCCI, 2013, p. 22). Caminhando foram interpelados. Receavam de certa forma, incorrerem no erro de realizar uma abordagem com um olhar estereotipado, exotizado sobre as pessoas com deficiência que encontrariam. Nessas oportunidades, conversamos com os estudantes sobre a importância de uma

aproximação afetiva e interessada com o outro, sobre como iniciar a conversa de forma respeitosa, ética e interessada.

Antes de nos encontrarmos pessoalmente, conversei com ela pelo whatsapp, estava um pouco receoso, não sabia como ela iria reagir, apesar de ser algo simples. [...] Conversamos sobre algumas coisas, achei que pudesse deixar o momento menos estranho quando nos encontrássemos. No dia do encontro [...] estava tudo sob controle até eu perceber que minha colega de grupo iria se atrasar. Comecei a ficar nervoso e me vi sozinho, segurando um caderno e uma caneta, indo falar com duas meninas as quais eu nunca havia visto e não sabia como me comunicar com uma delas. (João Henrique Schuster)

O episódio narrado acima trata do encontro de estudantes com uma pessoa surda e uma intérprete de libras, e as frases dizem por si, mais uma vez que caminhar exige permitir afetar-se. Observamos diferentes modos de enfrentamento de uma questão que foi pouco a pouco sendo reconhecida nos encontros com as pessoas - a alteridade como condição para o humano, as afecções presentes nas relações cotidianas.

Um aspecto que chamava a atenção nos diversos diálogos que estabelecemos em sala de aula é que muitos dos estudantes precisavam construir recursos, alguns não tinham experiências em abordar pessoas, iniciar conversas, desenvolver assuntos corriqueiros com desconhecidos. Foi preciso um investimento de tempo e espaço para que assumissem uma postura de pesquisador do e com o cotidiano, que se insere em uma cena participando e construindo-a entre participantes do evento. As inquietações diziam da necessidade de formação em psicologia para além de técnicas e procedimentos científicos - mas de formação humana historicizada.

Mas por outro lado, também indica a invisibilidade das pessoas com deficiência nas cidades. Elas ainda não conseguem circular tanto no espaço urbano, nem todas acessaram e permaneceram na escola ou no mercado de trabalho e, não tivemos e, ainda não temos de forma plena, a oportunidade de conviver

desde cedo com pessoas com deficiência. Dentre a turma de estudantes da disciplina, por exemplo, não havia um estudante sequer com deficiência, embora a Lei nº 13.409 de 28/12/2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, já estava em vigor desde 2016.

Ou seja, os estudantes tiveram pouco contato com pessoas com deficiência ao longo de seus processos de escolarização e de outras relações na vida. E a proposta formativa contribuiu para promover esse encontro e olhares outros sobre a deficiência, sobre a cidade.

Olhar a cidade com as barreiras - a deficiência como relação

Os percursos realizados com as pessoas com deficiência contribuíram para que pudessem ampliar a percepção acerca das muitas barreiras presentes nos contextos em que estes ocorreram. Por meio destes percursos, foi possível provocar sensibilidades para identificar obstáculos à participação dessas pessoas até então não percebidos. Essas barreiras foram identificadas em espaços sociais variados, desde supermercados, ruas, transporte público até dentro do espaço da própria universidade, como podemos identificar nos depoimentos abaixo:

Sobre a estrutura do prédio, Luisa nos fez perceber outra dificuldade que o espaço impunha: beber água e ir ao banheiro. Ela relata que foi preciso entrar em contato com os funcionários dos prédios do CTC para que o banheiro acessível mais próximo fosse liberado, pois até então era utilizado como depósito de materiais. (Ester D. Brito e Thayse da Silveira).

Encontramos com A próximo a fila do RU, como ela tem baixa visão, tivemos uma dificuldade neste primeiro contato uma vez que não sabíamos como conduzi-la, se ela queria que a conduzissem. Ela percebeu que estávamos desorientados e, nos ensinou que, para

guiá-la era preciso segurá-la pelo braço esquerdo e falar quando havia algum obstáculo. (Lirit Badran Monazooli e Nadia Rodrigues).

Para que se possa imaginar futuros (KAFER, 2013) que garantam a inclusão das pessoas com deficiência, os estudantes destacaram a importância de que as pessoas com deficiência possam participar da construção dos espaços. Essa percepção apareceu em uma das escritas: "Ele nos disse que as pessoas com deficiência são pouco consultadas sobre as construções dos espaços na universidade, em especial nas questões das estruturas inclusivas, resultando em problemas de funcionamento dos ambientes". A partir dessa observação, os estudantes destacaram: "refletimos então sobre a importância de abrir mais espaço para essas pessoas opinarem em questões gerais sobre a arquitetura universitária". (Günther Alves Schlingmann, Luiz Henrique Nicolau, Vitor Cristiano Herartt).

Os estudantes também puderam identificar, por meio da atividade realizada COM as pessoas com deficiência, que as barreiras também são reproduzidas na sala de aula, por professores em diversos níveis de ensino. Esses, segundo informação registrada em uma das escritas, nem sempre apresentam uma preocupação com a inclusão dos estudantes surdos nas aulas por eles ministradas. A maior parte das conversas foi centrada nas dificuldades de aprendizagem e interação social durante o período escolar e na falta de inclusão. Relatos de que os professores não dominavam a língua de sinais e mesmo com intérprete, parecia que as falas não eram direcionadas para ela, as aulas seguiam com quase nenhuma conexão entre aluno e professor. E um dos estudantes indica como relevante o fato de que foi somente durante o ensino médio, que ao conhecer outros alunos surdos, passou a se sentir mais incluído.

A atividade da disciplina também contribuiu para que os estudantes identificassem o quanto as barreiras presentes nos contextos diversos acabam demandando que as pessoas com deficiência tenham que "superar" a deficiência para conseguirem

participar em igualdade de condições, dificultando que os mesmos tenham uma vida ordinária. E também perceberam que as pessoas com deficiência, em dissonância com o que prevê a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - (Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015) e o movimento social das pessoas com deficiência, não vêm tendo a possibilidade de participar ativamente do processo de construção da acessibilidade nos diversos espaços sociais. Um dos relatos retoma a incongruência no discurso das pessoas quando utilizam o termo superação. No senso comum, esse termo geralmente é utilizado para ressaltar que uma pessoa com deficiência foi capaz de superar as limitações de seu corpo e adaptar-se ao ambiente. No entanto, ao acompanhar uma atleta com deficiência, reconhece como o termo em si evidencia uma lógica biomédica ainda presente e que no campo do atletismo de alto rendimento, com ou sem deficiência, superar-se ocorre cotidianamente.

Portanto, a atividade desenvolvida contribuiu para que os estudantes com deficiência pudessem ampliar a percepção das barreiras presentes em diversos espaços da cidade, dentre eles o da própria universidade. Além disso, esses também conseguiram identificar o perigo da narrativa da superação, assim como a relevância de que os espaços da cidade sejam construídos com as pessoas com deficiência, com base nas suas necessidades.

Caminhar e narrar

Em outros estudos anteriores, investigamos possibilidades de educação estética ao circular pela cidade: com jovens vinculados à organizações sociais de contraturno escolar em Blumenau, realizamos uma investigação que, acompanhando-os no trajeto entre a escola e organização social mediados por um equipamento fotográfico digital e em conversas com fotos impressas posteriormente, reconhecemos e produzimos momentos de relações estéticas com as ruas (ASSIS, 2016). Em outro trabalho, também mediado pela fotografia, jovens de ensino médio elegeram

trajetos a serem realizados coletivamente na cidade de São Francisco do Sul e no caminho pudemos problematizar relações de poder estabelecidas na paisagem cultural patrimonializada. (Assis & Zanella, 2016). Nessas duas experiências, o procedimento metodológico principal foi a caminhada fotográfica, por isso o olho esteve atento para registrar imagens que pudessem significar e produzir sentidos sobre aquele momento.

Na presente proposta que apresentamos, a característica principal foi caminhar com uma pessoa com deficiência, construir um diálogo, aproximar-se da vida e da rotina de um outro e, principalmente, aprender com o outro sobre as aventuras e desventuras de subjetivar-se na cidade desde o marcador social da deficiência. Os relatos apontaram para a construção de um horizonte dialógico do/no percurso, de diferenças mas também de reconhecimento de semelhanças: “[...] quatro meninas conversaram e se divertiram, fizeram piadas das pequenas e grandes adversidades do dia a dia, [...] sobre o calor que fazia no dia [...] ficou claro que antes de ser uma pessoa com deficiência, é uma pessoa. (Ester D. Brito e Thayse da Silveira).

Vislumbramos tal como aponta Chauí (2003, p 12), que processos formativos ocorrem quando “há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade”. Perguntas e questionamentos vários surgiram durante o caminhar na cidade:

Eu sabia, que de acordo com o modelo social, a deficiência não estava nela, mas nas situações sociais onde o meio não estava adequado à todos. Mesmo sabendo disso, fui esperando ouvir algum tipo de história triste sobre uma vida difícil de alguém que batalha todos os dias. No final de tudo, ela batalha sim, como a maioria de nós fazemos. (João Henrique Schuster).

Algumas problemáticas foram complexificadas e ampliadas para continuarem a serem pensadas durante a trajetória acadêmica que apenas se iniciava para aqueles jovens naquele ano com quem trabalhamos.

Com o acompanhamento dos percalços cotidianos com os quais se depara, sentimos com maior impacto o efeito das barreiras no dia-a-dia e nos sensibilizamos, passando agora a atentar para aspectos da construção de ambientes que antes não eram percebidos. Distanciando-se de pré-concepções relativas ao sujeito com deficiência, conforme íamos nos aproximando de sua realidade e verificando o quanto daquilo que é a ela atribuído por estigmas, desfaz-se assim que lhe damos espaço para convívio. (Thales Valim Angelo, Maria Luiza Vargas, Pedro Henrique Pacheco e Kannenberg)

Esses diálogos realizados a partir das caminhadas e na escrita da narrativa permitiram trocas fundamentais que provocam o “relacionamento dos conceitos com a experiência diária, à distinção das ideias novas do conhecimento precedente” (ZONTA, 2018, p.207). Acreditamos que o processo de vivenciar um percurso com uma pessoa com deficiência contribuiu, não apenas na formação como profissionais da psicologia, mas também como seres humanos. Quanto mais os estudantes entraram em contato com as pessoas com deficiência, mais evidente tornou-se o caráter social da deficiência e o reconhecimento de uma sociedade que não é inclusiva para os sujeitos nas suas pluralidades.

Retomamos as contribuições de Vigotski que aponta na direção de uma prática educativa intimamente ligada com a vida social, em que a escola “estará toda incorporada ao trabalho e à vida e se encontrará na fábrica, na praça pública, no museu, no hospital e no cemitério.” (2010, p.456). Compreendemos assim, as caminhadas acompanhadas por pessoas com deficiência: aproximar a educação de uma criação da vida. Alguns relatos indicaram resultados significativos nessa direção, tal como conta Gustavo Wollmann em sua sensível escrita e, com ela encerramos o texto:

pude, portanto, desmistificar qualquer ideia prévia ou medo da impossibilidade de diálogo que eu pudesse guardar em relação às pessoas com surdez. Pude perceber-me no outro, naquele diferente de mim, encontrando seus amigos, envolvendo-se com atividades, saindo ligeiramente da fila do restaurante para verificar os livros disponíveis na banca do sebo, falando sobre seus dias corridos: a cada momento compartilhado, o estigma da surdez foi sendo substituído pelo reflexo de nossas semelhanças [...]. O encontro com o outro é, por excelência, ferramenta que subverte lógicas de exclusão.” (Gustavo Wolmann).

Para considerar a dimensão criadora no processo educativo

O contexto acadêmico é constituído por relações intersubjetivas que vão além do espaço físico da sala de aula e, nessa direção, afirmamos que investir na construção coletiva de saberes e fazeres em situações que aproximem as discussões teóricas de atividades práticas pode contribuir na trajetória dos estudantes.

Os relatos acima mostram a potência da atividade formativa realizada para a construção de novas formas de perceber a deficiência e a relação dessa experiência com o entorno, marcado pela opressão capacitista que dificulta a participação de pessoas com corporalidades múltiplas e diversas na sociedade.

No livro *Psicologia Pedagógica* já mencionado, há também uma indicação importante de Vigotski sobre as dificuldades produzidas ao colocarmos a escola em uma cerca muito alta e isolarmos os processos educativos da vida. Por isso, o investimento em projetos que fortaleçam a educação territorializada, o circular pelas ruas, as experiências que favoreçam encontros alteritários na cidade e que valorizem a dimensão criadora da e na vida como fundamento para compreensão do psiquismo humano. Ou seja, é importante a oferta de espaços formativos na universidade que ultrapassem a dimensão teórica do conhecimento.

Aprendemos juntos, estudantes, professoras e as pessoas com deficiência. Orientamos para que a escrita permitisse a

apresentação dos afetos da experiência vivida, de forma leve, narrativa para que pudesse evitar o sentimento de insegurança que acompanha a elaboração de trabalhos acadêmicos.

Reconhecemos ainda, o caráter criador no processo pedagógico, manifestando-se desde as estratégias criadas para organizar a proposta, os acordos com os estudantes e a disposição em ir construindo a tarefa paulatinamente e, ao mesmo tempo, abrindo-se para tantas aprendizagens realizadas com os relatos dos estudantes acerca da diversidade de modos de experimentar a vida. E justamente, por isso, torna-se compreensível a dimensão criadora do processo educativo, conduzida não para aquisição de informações, mas para a afirmação da vida humana que pode superar o que está posto.

Referências

Adichie, C. N. *O perigo de uma história Única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Assis, N. Grafias e novidades na cidade: reinventando olhares no encontro entre jovens e pesquisadora. In: *Psicologia e Fotografia: Alguns Ensaios.1* Ed.Rio De Janeiro: Multifoco, 2016, p. 147-167.

Assis, N. Zanella, A.V. Caminhadas fotográficas: uma experiência com jovens e memórias de uma cidade. In: *Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar*. 1a. ed.Porto Velho: EduFRO, 2016, p. 110-124.

Careri, Francesco. *Walkscapes: el andar como practica estética*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 2009.

Certau, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 10ª. Edição, 2013.

Chauí, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15, 2003.

Diniz, Débora (2012). *O que é deficiência*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense.

- Farrero, Jordi G. *Caminhar: Experiencias y prácticas formativas*. Barcelona, Editora UOC, 2014.
- Gesser, M & Mello, A. G. (no prelo). Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o sul global. *Psicol. Am. Lat.* [online].
- Gesser, M., Nuernberg, A. H. & Toneli, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 2012, 24(3), 557-566. Available at: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Gesser, M.; Block, P.; Nuernberg, A. H. Participation, agency and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. *Disability and the Global South*, Valletta, 2019, 6(2), 1772-1791.
- Goodley, Dan. The psychology of disability. In Nick Watson & Simo Vehmas (Orgs.). *Routledge Handbook of Disability Studies* – 2019, 2ed. pp.362-376, Routledge.
- Hissa, C.E.V. & Nogueira, M. L. N. Cidade-corpo. *Rev. UFMG, Belo Horizonte*, v. 20, n.1, p.54-77, jan./jun. 2013.
- Kafer, A. *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2013.
- Labbucci, Adriano. *Caminhar, uma revolução*. Trad. Sergio Maduro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- Magnabosco, M. B. "Copiar eu gosto. Não gosto de fazer tarefa de criança especial": cartografia das experiências de estudantes com deficiência sob o enfoque de uma educação inclusiva aleijada. *Tese* (Doutorado em Psicologia. UNESP, 2019).
- McRuer, Robert. *Crip times: disability, globalization, and resistance*. New York: New York University Press, 2018.
- Mello, A. G.; De Mozzi, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: Marcus Vinicius de Freitas Rosa ... [et al.] (Orgs.) *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. (pp. 17-30). Porto Alegre: Secco Editora, 2018.
- Mello, A. G., Nuernberg, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 2012, 20(3), 635-655. Available at: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

Molon, S. I. . Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na abordagem sócio-histórica. In: Silvia Zanatta da Ros; Kátia Maheirie; Andréa Vieira Zanella. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. 1 ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, v. 1, p. 95-114.

Oliver, M. Changing the social relations of research production? *Disability & Society*, 1992, 7(2), 101-114. <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>

Olkin, Rhonda. *Disability-affirmative therapy: A case formulation template for clients with disabilities*. Oxford University Press, 2017.

Sennet, R. *Carne e Pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad. Marcos Aarão Reis – 2ª. Edição – Rio de Janeiro:Bestbolso, 2010.

Vigotski, L. S. Educação Estética. In: *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. (Coleção textos de Psicologia). 3ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

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

Zonta, Graziela. Letramento acadêmico e a construção da autoria em oficinas estéticas: prática em psicologia junto à assistência estudantil na universidade. (Tese de doutorado - UFSC) Florianópolis, 2018.

5.

(Des)montagens em cena: relações entre uma exposição de artes e uma pesquisa em psicologia

Francieli Cristine Krüger

Letícia de Andrade

Allan Henrique Gomes

Introdução

O presente texto reflete as implicações de uma pesquisa em Psicologia entretecida no contexto de uma exposição artística. Trata-se de “ARRET” (2017) promovida pelo Circuito SESC de Artes Visuais em Santa Catarina. A exposição reuniu doze obras do artista Ricardo Kolb Filho e tratava de comunicar uma “(des)montagem” do planeta, mostrando as relações homem-natureza, refletindo realidades e temporalidades.

A questão da formação que ajuda a compor o título do texto, se justifica, pois, duas de nós estávamos na ocasião da pesquisa no percurso final da graduação em Psicologia. Além disso, todos participávamos de um grupo de trabalho acadêmico que se dedicava ao estudo da obra de Jacques Rancière, visualizando neste interlocutor um diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural. Desta forma, investigar uma exposição era também um exercício intelectual que pretendia acolher formas outras de ver, sentir e refletir uma experiência de pesquisa.

Neste sentido, a exposição não é concebida como um objeto de estudo, não se pretende decifrá-la, mas potencializar o diálogo entre Psicologia e Arte, refletindo teórica e conceitualmente os movimentos que arranjam o acontecimento de uma exposição como “uma forma de comunicação artística” (GOMES, 2014, p.

142). Ainda, é possível demonstrar, que a capacidade de relacionar-se com a vida artisticamente não é privilégio de alguns especialistas, mas uma possibilidade humana, a quem a natureza favoreceu de sensibilidades visuais, auditivas, de percepção, além da capacidade de relacionar este todo, com memórias e afetos. Para a psicologia isto significa que o estudo de arte é uma parte indispensável ao estudo do homem (ARNHEIM, 2016, p. 12).

Considerando a relação homem e natureza tematizada em “ARRET”, arte e vida também estão em constante fusão e transformação. Estas relações, entende-se que podem ser desenvolvidas principalmente, por algumas condições intrínsecas a todas elas: o movimento, o tempo e o espaço. Pensando com isto, e de alguma maneira ampliando a visão como se fosse possível obter certa distância, não há contestações com fôlego para negar que o lugar que habitamos, move-se a todo momento. Ainda nesta reflexão, pode-se afirmar de acordo com toda uma ciência já bem sabida, que este mover-se da Terra, garante a sua existência, e a dos seres que nela vivem. Um conjunto de fenômenos, e de elementos como água, sol, oxigênio, gravidade, temperatura e, da semente Terra germina o essencial. Do essencial se desenvolvem invenções, e também de algum modo, o material investido nas produções artísticas realizadas pelo homem.

O humano na sua condição de criador e criatura da história, síntese entre o biológico e o cultural, carrega em si a complexidade da própria espécie, movimentando-a em processo continuamente criativo. Essa perspectiva sustentada pela Psicologia Histórico-Cultural, abastece a concepção do psiquismo como configuração mediada pelas relações sociais, pensada como um subsolo comum em que, tal qual como a arte, objetivações e subjetivações dialeticamente configuram um campo sensível de relações entre espaço, tempo e movimento.

A isto equivale dizer que arte e vida compartilham de processos semelhantes no que diz respeito a presença da dimensão histórico-cultural nos modos de sentir, pensar e perceber, de ser e existir. A arte objetiva sentimentos e outras potências humanas, e é

capaz de engendrar mudanças no psiquismo dos sujeitos. “Ela propicia-lhes nova organização psíquica, o que possibilita a cada um a elevação à condição de indivíduo particular, organismo até certo ponto simplista e fruto da evolução natural, à de gênero humano universal” (BARROCO E SUPERTI, 2014, p. 23).

Como dito anteriormente, ancoramos boa parte de nossas reflexões na obra de Jacques Rancière, especialmente, a ideia da espetação no contexto da arte. Para este filósofo, o espectador pode atuar na audiência dos espetáculos artísticos, trabalhando por meio da atividade de significação. É como se o espectador pudesse refazer a performance artística à sua maneira, associando as imagens transmitidas pela obra com outras imagens ou histórias que ele já leu, viveu, sonhou ou inventou (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Neste campo de atravessamentos e relações, emergem subjetividades, e a arte nesta perspectiva pode-se dizer, se configura como um resultado da realidade tanto material como imaterial,

É nesse esforço comum que toma sentido a definição de homem como uma vontade servida por uma inteligência. Penso e quero comunicar meu pensamento: imediatamente minha inteligência emprega, com arte, signos quaisquer, os combina, os compõe, os analisa – e eis uma expressão, uma imagem, um fato material que será, desde então, para mim o retrato de um pensamento, isto é, de um fato imaterial (RANCIÈRE, 2004, p. 72).

Nesse sentido, há uma problematização do conceito de imagem, não como representação, figura ou até mesmo uma visualidade concreta, mas a imagem pensada como possibilidade de constituição de novos modos de sentir, ver e pensar. Assim, atividade imagética é potencializada como quadros abertos, que se tornam precursores de alguma novidade no pensamento do espectador.

“Andanças” da pesquisa: questões metodológicas

A vontade de conhecer o processo de uma exposição emergiu em um grupo de estudos da obra de Jacques Rancière, constituído por colegas que também “flertavam” com a estética e a política. Neste movimento-vontade de aproximação com o contexto artístico e cultural, surgiu a possibilidade de vivenciar a montagem de uma exposição itinerante. A presença em campo se deu a partir do diálogo com o setor cultural do SESC Joinville (SC), que mediou com o artista a possibilidade do acompanhamento do processo de montagem da exposição. Nesta etapa foram realizados registros mediados por tecnologias digitais, permitindo aos pesquisadores revisitar detalhes no processo narrativo.

Acompanhar o processo de montagem da exposição, não pretendia qualificar o olhar para a exposição em si. A ideia era vivenciar o processo, conhecer dimensões técnicas da atividade artística, refletir as relações arte e psicologia sob o prisma da materialidade do trabalho humano. Os sentidos do olhar são tramados ao campo, dialeticamente tensionados pelos saberes, condições e os sentidos que constituem o observador. Freitas (2003, p. 32) aponta que “o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica”.

A pesquisa se fez marcada pela observação participante, da montagem à exposição e, ainda, os efeitos do acontecimento artístico documentados. Foram quatro meses de convivência e interatividade, de vivência refletida e documentada. O trabalho de contínua observação, sobretudo da exposição em si, refletimos como dimensão espectadora da pesquisa. As visitas (guiadas e espontâneas) à exposição foram registradas em diário de campo, objetivando flagrar – dialogicamente – campo e pesquisadores. A utilização do diário de campo, mostra-se como instrumento relevante para pesquisas deste gênero, permitindo reflexões por meio da experimentação ativa, de ação e reflexão sobre a ação (DIEHL; MARASCHIN; TITTONI, 2006, p. 410).

Há uma marca documental neste processo, considerando que documento é tudo aquilo que reúne informação sobre algum assunto específico, como vídeos, fotografias, registros materiais ou eletrônicos, entre outros. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras”. Neste sentido, ANTUNES (*apud* PIMENTEL, 2001, p. 180) propõe uma “garimpagem”, haja visto que “se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que [...] estabeleça a montagem das peças”.

Antes de apontar aspectos do processo analítico, vale dizer que a composição metodológica desta pesquisa se deu como um arranjo de possibilidades: observação participante com registro em diário de campo, incursão documental e a escrita narrativa. Lembramos que há uma temporalidade entre a primeira escrita, realizada em 2017, ocasião em que acompanhamos a montagem da exposição, a exposição em si e alguns documentos resultantes de “ARRET”. E, a segunda escrita, quando revisitamos o relatório da pesquisa, documentos pessoais e as memórias do processo, refletindo a experimentação dessa pesquisa sobre a tríade: formação, psicologia e arte.

Nesse modo de pesquisar e produzir conhecimento, a experiência do/a pesquisador/a é constitutiva da investigação, isto quer dizer, a escrita da pesquisa pautada em uma perspectiva narrativa é imbricada na experiência vivenciada em campo, entrelaçada na ciência e na vida. A Pesquisa Narrativa Psicossocial, apresentada por Gomes e Gunlanda (2023) destaca o encontro que acontece entre o/a pesquisador/a, o campo investigado, a literatura científica e as reverberações dessa experiência no processo de composição narrativa e montagem das cenas.

Pensando em cenas de pesquisa, podemos dizer que a dimensão espectadora da pesquisa é um aspecto constitutivo não somente da observação da exposição, mas também, do processo de

análise. De acordo com Rancière (2012, p. 17), “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta”. Nesta contemplação não passiva, de acordo com o autor, o homem “relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (idem).

Deste modo, buscou-se construir a análise colocando o detalhe como agente da montagem de “cenas de pesquisa”, que segundo Gomes (2016, p. 6), é “um trabalho mais processual, que se estende para além do episódio em si, buscando flagrar as tensões genéricas que constituem certo plano de significação”. As cenas, nesse sentido, se configuraram como uma forma de exposição da experiência da pesquisa, fazendo ver as singularidades que marcaram esse projeto de investigação, mas também, apontando possibilidades que vão além dessa experiência em si, mas que podem colaborar com o campo da formação em psicologia em suas relações com a arte. Nestes termos, duas cenas emergiram como resultado desta investigação: (1) Cena múltipla de criação, (2) Cena “reflexão ao avesso”.

Cena múltipla de criação

Iniciamos apresentando uma imagem que protagonizou “ARRET” na mídia em Santa Catarina, neste caso, em um jornal na cidade de Florianópolis em março de 2015.

Imagem 01 – Desenho11122345567890



Fonte: <https://ndonline.com.br/florianopolis/plural/exposicao-ldquo-arret-rdquo-de-ricardo-kolb-abre-nesta-quinta-feira-em-florianopolis>

Na imagem se destaca o boneco mergulhador na posição invertida, como se estivesse mergulhado na Terra, suspenso por uma chave, acompanhado do próprio título da exposição, ali compondo a paisagem. A obra apresenta vários elementos combinados na sua montagem. No catálogo da exposição consta a descrição de quais foram estes elementos compositivos.

Na exposição puderam ser verificados outros detalhes, tais como a desconstrução dos mapas, cujo os países e cidades foram desmontados e reorganizados, criando um outro tipo de lugar, como se informasse a localização de um novo território. Próximo a isto, existiam objetos metálicos, numerações, informações ou desinformações que puderam de algum modo, provocar a suspeita de que ali estava uma vontade de mudança. Vontade esta, que não foi anunciada pelo artista, mas que reverberou pela espectação. De acordo com Deleuze (1999, p. 3) “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo que tem absoluta

necessidade”. Entende-se criador, os sujeitos do processo: artista e espectador, sujeitos do mundo de onde o material foi recolhido.

Compreende-se atividade criadora, de acordo com a perspectiva de Vigotski (2009), como um processo psicológico onde criar é “combinar o velho de novas maneiras”. Deste modo, a criatividade acontece com o arranjo de experiências acumuladas. Estas, dizem do contexto social e histórico do sujeito, daquilo que ele conhece e se relaciona. Para Vigotski, a atividade criadora não diz somente das grandes invenções e dos gênios que fizeram história, mas ela é antes disso uma regra – não uma exceção (SMOLKA, 2009, p. 16). O processo criativo acontece quando algo novo é criado. Este novo pode ser uma invenção artística, uma ideia, uma novidade no cotidiano, como cozinhar com novos temperos, ou ainda, escolher um caminho diferente das rotas rotineiras, enfim, isto é, atividade criadora.

A escrita da pesquisa também é criação. Também é criação o processo de edição do relatório da pesquisa (2017) que revisitamos para a composição deste texto. A primeira escrita está amalgamada aos sentidos de uma experiência; a escritura que o leitor acessa agora aponta para outra condição, pois dialoga – além de outros atravessamentos – com o contexto de um livro sobre arte e processo de criação na formação em psicologia.

Se na primeira escrita a análise se dá com a montagem, a exposição em si e alguns achados documentais, na segunda escritura que dá corpo a este capítulo, há uma relação com a memória – ainda que sustentada pela objetividade de documentos, tal qual o relatório da pesquisa e diário de campo – um exercício de encontro não mais com a exposição em si, mas com os sentidos de uma experiência (tanto da pesquisa, como da exposição). Semelhante à imagem do boneco de cabeça para baixo, estamos mergulhados na memória.

Pensando nesta cena, pode-se supor que a “formação em psicologia” não se esgota. A formação vai se atualizando e nela também os sentidos da experiência de se fazer psicóloga(o). Nos processos de objetivação e subjetivação acadêmica, conclui-se o

curso, mas a montagem e a invenção formativa persistem nas relações profissionais.

Sob à luz da exposição, é possível enxergar o trabalho artístico de (des)montagem: as formas, as linhas, a pintura, os recortes, os desenhos, as figuras e colagens. A iluminação do local é um aspecto fundamental para que o olhar possa fazer um percurso e dialogar com as imagens diante de si. Como já mencionado aqui, nessa passagem podem acontecer alguns (des)encontros - as “novidades” do pensamento abastecido por outras imagens. Assim, sob à luz da exposição, também está o revisitar dos escritos desta pesquisa. Nisto, enfatizamos as relações entre a exposição de artes visuais ARRET, com a pesquisa em psicologia “iluminada” por ela. Afirmamos com isto, que nesta perspectiva, não há possibilidade de trabalhar no “escuro”. Assim como, não há possibilidade de acontecer um trabalho efetivo, no campo da psicologia, quando questões fundamentais estão encobertas, “apagadas no escuro”, escondidas em segredo. Seja qual for este campo de trabalho, é preciso mostrar, evidenciar, trazer à luz da exposição.

Conjecturando na dialogicidade dos sentidos, nas relações arte e vida, ciência e profissão, bem como, na (trans)formação dos espaços/tempos da experiência, apresentamos um recorte que fizemos do catálogo da exposição, para pensar nestes acabamentos éticos e estéticos da invenção de ser no mundo:

Imagem 02 – Colagem I 11122345 / Colagem II 1112234 / Pintura
Gravit111223455678900



Fonte: Catálogo ARRET, 2012, p. 19.

Nesta imagem, a possibilidade de inventar uma Terra nova. De outras convivências, com diferentes fronteiras territoriais, onde certamente teríamos um homem culturalmente novo. Não se conhece a humanidade desta maneira, não é sempre que o homem está de acordo com a Terra onde vive. Ali na obra houve uma mistura geopolítica, como se a China estivesse no continente africano, Nova Iorque localizada na América do Sul, países asiáticos em terrenos norte-americanos. Racionalmente é da ordem do impossível, e humanamente pensando nas atuais guerras, e imigrações não aceitas entre tantas outras atrocidades que as linhas imaginárias dos mapas diariamente causam.

Na arte pode-se dizer que o homem, de algum modo celebra a liberdade de caminhar por outros lugares, anuncia desejos de mundo, comunica possibilidades e pode provocar diálogos e faíscas de mudanças. “Uma igualdade das inteligências entre aqueles que produzem uma obra e aqueles que participam assistindo e/ou pesquisando” (GOMES, 2016, p. 31).

Pensando com isto, foi possível associar também com a imagem abaixo, que foi anúncio das cinco exposições que

circulavam pelo estado ao mesmo tempo com “ARRET”. “Cinco exposições de arte circulam o Estado com o Sesc” – publicação do blog da instituição em quatro de abril de 2017.

Imagem 03 - Cinco exposições de arte circulam o Estado com o Sesc



Fonte: <http://www.sesc-sc.com.br/blog/cultura/cinco-exposicoes-de-arte-circulam-o-estado-com-o-sesc>

“Luci & Ombre”, do fotógrafo italiano Nicodemo Misiti, em Florianópolis; “O Universo Onírico”, de Jandira Lorenz, em Itajaí; “Haiti Bombagai” de Radilson Carlos Gomes, em Brusque; “Arret”, de Ricardo Kolb, em Joinville; e “Mãos Para Ver”, de Márcia Cardeal, em Joaçaba. As mostras foram itinerárias pelo Estado por cinco anos – 2013 a 2017.

Recortes, fragmentos, imagens, e quase tudo é movimento. Fotografia, pedaços de uma paisagem da “vontade”, seguida pelo estranho universo dos sonhos que levou à alegria de outra cultura, e nas asas de uma borboleta trouxe ARRET na fantasia de uma viajante com sua bicicleta. E se a arte existe para provocar efeitos, ela é efeito também da própria vida. Neste anúncio das exposições, surgem diálogos, imagens-movimentos, outras combinações artísticas.

O trabalho artístico acontece na dialética subjetivação e objetivação, tramado por relações sociais, culturais e históricas, constituída por detalhes que relacionado com outros detalhes, gestam novidades no campo da literatura, das artes plásticas, do cinema, do teatro entre outras linguagens, fazendo emergir da objetividade de uma obra, outras relações, pensamentos e, quiçá, referências para novas produções. De acordo com Furtado (2010, p. 174), “todo criador é produto de sua época, sua atividade não depende só de forças subjetivas, mas de um conjunto de aspectos relacionados com o conteúdo onde se vive”.

A arte implica uma determinada ideia de efetividade do pensamento, “como um ato social e composto de colaborações anônimas” de imaginação (FURTADO, 2010, p. 174). O processo de criação é resultante de experiências acumuladas e de relações complexas do artista com o tempo, com saberes, pessoas, materiais, enfim, com a própria Terra – da natureza à cultura, e vice e versa - ARRET.

De acordo com Rancière (2005, p. 13), as artes são “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento”. Deste modo, é possível perceber a produção artística como efeito e processo dos aspectos psicossociais, compreendendo imaginação, pensamento, memórias, relações e afetos, combinados em condições culturais, sociais e históricas próprias.

Neste processo (tempo-espço) de encontro com a exposição, fez emergir “um tempo de gestação não linear” (FURTADO, 2010, p. 175), comum ao processo de criação, não só na criação artística, mas também nas artes da pesquisa e no processo formativo – inventivo do ser psicóloga. Cabe dizer, que este produto é de uma construção social, que de algum modo, concebe aquilo que se produz como conhecimento. Com isto, considera-se que a invenção criativa, se objetiva num conjunto de ações produtivas, nas quais processos se reorganizam, ressignificam e transformam o sujeito. Ainda pensando com Furtado (2010, p. 174) “emoções estéticas que

o sujeito criador estabelece com o material utilizado, disponibilizando-o e organizando-o a partir dessas relações”, interpessoais e macrosociais. Pode-se considerar, que este modo de especiação e orientação, desenhou um modo de fazer pesquisa (GOMES, 2016, p. 31).

Cena “reflexão ao avesso”

O texto curatorial de ARRET discorre sobre a proposta das obras, comunicando que a Terra é vista ao avesso pelos olhos do artista (JAHN, 2012). Os trabalhos são (des)montagens do mapa da Terra, colagens de páginas de uma antiga enciclopédia alemã, recortes de imagens do corpo humano, números, fios e outros materiais compositivos. A organização destes componentes, quando montados no espaço da exposição, fazem um tipo de narrativa ilógica entre Terra e ARRET.

Pensando sobre essa relação pretendida entre exposição e espectador, é possível concordar com Lafuente (2016, p. 15), “que aquele momento em que a arte entra em contato com o público é muito definitivo para a arte”. Há um encontro pretendido, sentidos a emergir, efeitos e implicações passam a ser possíveis quando se toma contato com estas obras, especialmente, na exposição – na reunião intencional das obras promovidas por um artista em um contexto expositivo.

Uma exposição pode promover uma tensão entre as partes e o todo. Entre tantos diálogos, também podem conversar as obras entre si e, ainda, cada obra particularmente pode convocar o olhar. Em ARRET, uma objetivação artística, configurada como *frames* de uma videoarte, apresentam-se páginas de um livro que estavam sendo cobertas com tinta látex preto. Identifica-se que se trata de um livro da literatura alemã. A intervenção do artista evidencia em partes uma obra, bem como, o seu processo de criação. Neste caso, como em tantos outros, o trabalho do artista é a proposição de uma relação entre técnica, material e alguma ordenação dessas coisas (VIGOTSKI, 1999, p. 61).

A presença dessa imagem dos *frames* provoca um pensamento entre mil outros pensamentos. A tinta preta que esconde parcialmente o conteúdo, impede que se possa saber tudo o que estava escrito, ainda que em outro idioma. Este gesto fotografado pode receber vários sentidos, dependendo “de onde se olha”. Em um só tempo essa imagem propõe em si mesma um diálogo, na mesma hora em que intenciona uma conversa mais coletiva, algo que justifique, do ponto de vista do artista, da curadoria ou de qualquer um dos espectadores, sua presença ali.

A combinação que deu a forma para esta obra, consistiu em, conforme o catálogo de ARRET (2012, p. 05), “frames de uma videoarte com duração de pouco mais de oito minutos, exibidos em looping, no qual, por meio do efeito da inversão da filmagem, acompanha-se a ação de uma mão desfazendo o gesto de cobrir com tinta preta páginas de um livro”. A palavra “*Frames*” traduzida do inglês significa quadros, e nesta linguagem artística, são quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual. A exibição em *looping* quer dizer repetição automática, ou seja, o efeito da inversão da filmagem que mostrava o gesto de desfazer a ação de cobrir a literatura alemã com tinta preta, configurou a ordenação artística dos materiais dando a forma para esta obra. A forma da obra compreende uma disposição artística do material, que serve para provocar certo efeito estético. E a isto se chama de procedimento artístico (VIGOTSKI, 1999, p. 60).

Com isto, na perspectiva da proposta desta análise, pode-se falar em efeito estético, um efeito no pensamento, pela percepção e sensação suscitadas no encontro espectador/obra. Em Psicologia da Arte, Vigotski define estética, trazendo outros autores de sua época para a reflexão,

Concebemos a estética como uma *teoria do comportamento estético* (Verhalten)*, vale dizer, do estado geral que abrange e penetra todo o homem e tem a impressão estética como seu ponto de partida e centro...A estética deve ser considerada como psicologia do prazer estético e da criação artística (64, p. 98). Volkelt sustenta a mesma

opinião: “O objeto estético... adquire o seu caráter estético específico apenas através da percepção, da sensação e da fantasia do sujeito receptor.” (162, S. 5) (VIGOTSKI, 1999, p. 07).

A soma de notas musicais não garante uma melodia, assim como a junção de imagens ou o acumulado de palavras não faz surgir, por si só, um quadro ou uma poesia. O processo combinatório é um modo de criação que também está na base do trabalho artístico. Uma obra de arte é a objetivação de um método peculiar de distribuição do material que, de acordo com Vigotski (1999, p. 60), é realizado para “suscitar certo efeito estético. E a isto que se chama procedimento artístico. Deste modo, toda relação do material na obra de arte será forma ou procedimento”. A criação artística é, portanto, uma relação e/ou experimentação de formas, quase sempre singulares – o que pode atribuir ao artista, um estilo próprio.

A discussão feita aqui coincide com uma das afirmações mais conhecidas de Vigotski (1999, p. 308), “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. É justamente essa relação combinatória dos materiais que pode marcar potencialmente uma obra, especialmente, no que diz respeito ao efeito estético no seu público. Algo da intensidade do fazer artístico é transmitido ao espectador pela obra em si, no modo como a objetivação artística se fez “texto a plasmar intensos diálogos de seus autores com a realidade, cunhados a partir de um olhar estético que possibilita recortar fragmentos da realidade e os combinar de variadas formas” (ZANELLA, 2010, p. 32).

Uma obra é polissêmica quando também seu processo foi constituído por múltiplas relações, sejam elas entre os materiais, criador e mundo e, entre formas. A objetivação imagética que citamos no início desta seção que nomeamos “reflexão ao avesso”, se tornou convidativa para uma discussão das relações entre forma e material. O avesso da TERRA, o espelhamento da palavra (ARRET), reverberou em uma pesquisa ao avesso.

Como dito, o projeto de pesquisa que conduziu à exposição de arte, emergiu de um grupo de estudos. E a reflexão trazida do trabalho de leitura da obra de Jacques Rancière, combinada com discussões da educação estética em Vigotski, fazia-nos saber de que era preciso realizar uma investigação aberta, dialógica, sem compromisso de comprovação de hipóteses – desapropriados da intenção de fazer da pesquisa na exposição uma ilustração dos conceitos e leituras. Portanto, tratava-se e ainda se trata, de um avesso da forma, das relações e dos sentidos. Um avesso conceitual que se fez no exercício, não de decomposição da obra para desvelar o sentido do artista, mas como experimentação da exposição que – no contexto de uma pesquisa em psicologia – provoca as relações e as formas do processo formativo em nós. Fazer-se psicólogo/a no compromisso ético-político de acolhimento ao outro, à diversidade das formas de existir no modo humano.

A experimentação, teórica e metodológica, da educação estética na pesquisa em psicologia abre os caminhos para o encontro do/a pesquisador/a, estudante, com possibilidades outras de ver e compreender o mundo, os sujeitos, de realizar questionamentos relacionados à da lógica hegemônica, uma vez que as relações estéticas viabilizam deslocamentos, a aprendizagem do olhar e da sensibilidade. O processo de descolar-se das certezas prévias e das concepções acabadas é um fazer que qualifica a pesquisa e a formação em psicologia.

A cena “reflexão ao avesso”, teve em boa medida uma relação estética, tanto pelas leituras que se fez do texto curatorial, da leitura dos anúncios e informativos das inúmeras vezes nas quais “ARRET” foi anunciada na internet, como também no trabalho de montagem da exposição, especiação dela, e ainda, a temporalidade entre o primeiro e o segundo texto da pesquisa, revisitado. Por meio desta análise, atribuiu-se sentidos ao *frame* em exposição, sentido este, marcado também por outras vozes sociais. O que o artista quis comunicar permanece anônimo, tal qual a tinta que encobre parte do livro na obra.

Uma exposição tem um público presumido, sujeitos de um tempo histórico que se relacionam com a exposição mediados por uma diversidade de signos. A estética, ao mesmo tempo que aponta para a Arte, indica também uma configuração de múltiplas formas do sentido, estabelecendo uma ordenação sensível nos modos de perceber e sentir. Modos estes singulares, todavia, marcado por condições objetivas e concretas de uma sensibilidade histórica, cultural e econômica. Isto pode ser compreendido com Vigotski (1999, p. 315), de que “a arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais”.

Antes de encerrar a cena, é preciso reafirmar a perspectiva não explicativa que constituiu o modo dessa pesquisa. Refletir os sentidos, sentir a experiência, compreender os efeitos e afetos... são possibilidades de entretecer saberes nas relações “psicologia” e “arte”. A análise dos detalhes e dos fragmentos em “ARRET” e no processo narrativo da pesquisa, buscou apontar uma possibilidade aberta aos sentidos, tomando “ARRET” como interlocutora. Essa perspectiva assume uma relação não embrutecedora, ou seja, não se quer explicar o artista pela obra ou os sentidos do artista à obra. Esse modo embrutecedor pode diminuir a inteligência espectadora e, por efeito, reduzir a potência da obra – deixando-a refém de algum mestre explicador. Ao propor uma perspectiva dialógica, aposta-se na igualdade das inteligências que se relacionam, no nosso caso, da Arte e da Psicologia.

Considerações finais

Revisitar os relatórios da pesquisa realizada e pensar nas articulações com a formação em Psicologia foi um exercício que deu visibilidade para a potência do encontro de estudantes com a arte, sobretudo pela apreensão de outras formas de fazer pesquisa e de ser pesquisador/a, marcado pela criação, pelo diálogo com outros autores e formas de produção. Vale ressaltar que a inspiração na Pesquisa Narrativa Psicossocial (GOMES, GUNLANDA, 2023), como

estratégia metodológica, colaborou no processo de articulação das informações produzidas a partir do encontro dos/as pesquisadores com a montagem e a exposição, a literatura científica e os aspectos históricos e culturais. Além disso, permitiu uma forma de construção e redação do texto valorizando, de fato, o processo narrativo, imbricado nas relações entre psicologia, formação e arte.

Nesse ponto, vale destacar que o encontro com a arte se fez mediador para a compreensão da teoria histórico-cultural, e das questões relacionadas à estética e política, uma vez que os autores estudados, Jacques Rancière e Lev Vigotski, nos processos de construção do conhecimento, foram dialogando com a criação e as diversas linguagens artísticas. Montar cenas de pesquisa, a partir do encontro com a montagem e a exposição e a articulação de outros discursos (sociais, políticos, culturais, científicos) colaborou também para processos de formação críticos, criativos e contextualizados.

“ARRET” se manteve protagonista em todo o processo, foi a personagem que até nestes momentos “finais” potencializou o diálogo e a exposição das relações entre Psicologia e Arte, assim como as relações do percurso de um trabalho, que se configurou também como um processo de montagem. Nesse sentido, os aspectos psicossociais, como a imaginação, as experiências novas e antigas, e as memórias, de alguma forma combinadas nas andanças dos percursos da vida e arte, reverberam histórias outras, possibilitando fazer ver, sentir e dizer ainda outras interpretações, outros sentidos.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 509 p. ISBN 978-85-221-2600-2.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, v. 26, n. 1, 2014.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra de cinema em 1987. Tradução de José Marcos Macedo. Edição brasileira: *Folha de São Paulo*, 1999.

DIEHL, Rafael; MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. *Ferramentas para uma psicologia social*. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 2, p. 407-415, 2006.

FURTADO, Janaina Rocha. Grafiteiros na rota das cidades invisíveis: cidades, encontros e narrativas no tempo do pesquisar. In: MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. *Diálogos em psicologia social e arte*. Curitiba: Editora CRV, pp 29-38, 2010.

FURTADO, Janaina Rocha. *Inventi (cidade); os processos de criação no graffiti*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. In: FREITAS, M.T, SOUZA, J. S, KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras em Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Allan Henrique. Experimentação de “COR CORDIS”: narrativa de uma exposição coletiva de artes. In: *VII Seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias*. Florianópolis. Anais do VII Seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 2014. p. 141-150.

GOMES, Allan Henrique. *Mediação audiovisual e atividade imagética: um encontro com trabalhadoras no campo da desigualdade social*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GOMES, Allan Henrique; GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue. Pesquisa Narrativa Psicossocial. In: PEREIRA, Eliane Regina; RASERA, Emerson F.; PEGORARO, Renata F. *Pesquisa qualitativa em Psicologia Social e Saúde*. No prelo. 2023.

JAHN, Alena Marmo. Texto curatorial. In: KOLB, Ricardo. *Sesc - Arret*. [s.l.] Zírkua Estúdio, 2012, pp 2-4.

KOLB, Ricardo. Cronologia. *Sesc - Arret*. [s.l.] Zírkua Estúdio, 2012. pp. 26-29.

LAFUENTE, Pablo. A história das “histórias das exposições” In: CYPRIANO, Fabio; OLIVEIRA, Mirtes Marins de. *Histórias das exposições / Casos exemplares*. São Paulo: EDUC, 2016. Cap.1, p. 13-38.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Melhoramentos Ltda, 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/enciclopédia/>>. Acesso em: 02 outubro 2017.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, v. 114, p. 179-195, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *A partilha do sensível*. 34.ed. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org., 2005.

_____. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

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

ZANELLA, Andréa Vieira. Psicologia social... arte... relações estéticas... processos de criação...: fios de uma trajetória de pesquisa e alguns de seus movimentos. In: MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. *Diálogos em psicologia social e arte*. Curitiba: Editora CRV, p 29-38, 2010.

Eixo 2 - Desdobramentos da
formação estética na atuação
profissional

6.

Habitar o silêncio e intensificar a existência: as potências da arte nos diálogos formativos em Psicologia

Marina Corbetta Benedet

...e 5, 6, 7, 8

Pensar a articulação entre arte e docência é exercício desafiador para mim sobre vários aspectos e por vários motivos. Primeiramente poderia posicionar a dificuldade em delimitar com exatidão as bordas do território-arte, dificuldade não exclusiva minha – tenho certeza dessa condição -, mas que no campo das construções epistêmicas convoca a indagações e solicita posicionamentos.

Desafio também pelo fato de que a minha “linguagem artística” – a dança – está num espaço-tempo de fronteira, lugar entre o exercício físico, o fazer artístico, o folclore e o cotidiano, considerada por muitos uma “arte menor” e espaço de disputa entre diferentes áreas de produção do conhecimento. Maior desafio ainda seria articular minha vida na arte com a docência na Psicologia, tendo em vista as tramas que compõem (e me compõem) na práxis da docência, atravessada por sentires e significações também de sofrimento e de afastamentos, assim como pelo convite permanente de um fazer-me professora na construção de um lugar ético-estético e político.

Parto, deste modo, de um espaço-tempo em que a arte não é o foco de ensino, a dança não é o território da docência e a docência encontra-se num não-lugar que, de alguma maneira, vem me provocando ao distanciamento.

E por isso o “... e 5, 6, 7 e 8” que inicia essa escrita. Na dança essa é a contagem do tempo de preparo para o ato, uma construção de sentido que indica a bailarina e ao bailarino o compasso e o momento em que saímos do silêncio do gesto para a escolha do movimento-gesto que encarna uma corpa¹-sujeita que simultânea, dialética e dialogicamente se faz no encontro com a música, com o palco, com a plateia, ou seja, com a alteridade.

Nesse preparo de segundos articulados numa contagem há escolhas que vão sendo encadeadas em ações-movimentos que carregam modos singulares daquela ou daquele que dança, mas também toda uma história de humanidade polissêmica e polifônica². Parto assim, desse exercício de preparo como um diálogo comigo mesma das escolhas que encadearão essa escrita, mobilizada pelos sons das memórias-afetos de fazeres docentes ao longo da construção-arte da professora-bailarina que me faço carregando essa polifonia daqueles que me formaram nessa condição também (acadêmicos, acadêmicas, colegas de profissão, coordenadores e coordenadoras, espaços institucionais...) e que permeiam o trabalho coreográfico dessa escrita.

Sobre habitar o silêncio...

Laban (1975) argumenta que precisamos habitar o silêncio como espaço de construção da comunicação na dança, pois nele encontramos a potência do que podemos dizer-gesto, de modo que o silêncio não é vazio, mas sim território de possibilidades, de escolhas, de vozes-palavras-movimento.

Amorim (2002), apresentando as proposições de Bakhtin para pensar o discurso nas Ciências Humanas apresenta a noção de que numa compreensão dialógica de produção discursiva o silêncio é

¹ Faço aqui uma escolha política de carregar o signo corpo reorientado como corpa (no feminino) tendo em vista provocar deslizamentos de sentidos a operar por questões de gênero implicadas em nossa linguagem.

² As compreensões e polissemia e polifonia aqui apresentadas pautam-se nas discussões realizadas sobre a linguagem a partir do Círculo de Bakhtin.

fundamental tendo em vista que ele não implica numa ausência de voz, mas sim num entendimento de que estamos diante de um regime discursivo dominante que merece ser identificado em seus constrangimentos.

E este será meu espaço dialético de pensar o silêncio tanto como possibilidade quanto como sujeição a um dado regime discursivo. Digo isso tendo em vista a perspectiva de pensar o exercício da docência em psicologia como esse lugar do silêncio: território que procuro habitar nas escolhas mobilizadas pela dinâmica de potências dos encontros e concomitante espaço daquilo que também me silencia, ou os discursos sob os quais minha voz torna-se abafada.

Em um mundo onde, de longa data, a educação torna-se mercadoria vale lembrar as discussões já realizadas por Paulo Freire (2019) sobre uma educação bancária e seu projeto de sociedade, constituir-se professora universitária e não adentrar num processo de trabalho alienado, fabril e mercantilizado exige estratégias de rompimento. Construir junto as acadêmicas e acadêmicos encontros que provoquem um fazer pedagógico que saia do “vai valer nota?”, “cai na prova?”, “vai servir pra que na minha vida de psicóloga/psicólogo?” ultrapassa um olhar exclusivo para o conteúdo e pede discussões sobre outros modos de co-habitar a universidade.

Vale lembrar que meu fazer se concretiza em uma instituição comunitária³, com muitas acadêmicas e acadêmicos sendo trabalhadores em período integral e estudando no turno noturno. E este lugar fala de recortes de classe, gênero e etnia que constituem o campo pedagógico que vem sendo silenciados. Permaneço nessa fronteira de construção de sonhos possíveis como recorda Freire

³ As universidades comunitárias seguem um modelo de instituição pública de direito privado, onde se organizam em sistema de trabalho celetista, com docentes vinculados por carga-horária em atividade pedagógica, de pesquisa ou extensão. São instituições que fazem cobrança de “mensalidades”, mas que não devem visar lucros, devendo reinvestir todos os resultados financeiros na própria atividade educacional.

(2020), na compreensão de que somos sujeitos e sujeitas ativas no mundo, mundo esse que produz esvaziamentos e cansaços de sentires-sentidos.

E aqui adentro ao primeiro ponto em que a arte se faz potente como espaço de formação na Psicologia. Explico-me. Partilho de uma compreensão marxista de que a história é uma produção humana (SIGARDO, 2000) e com Freire (2020, p.93) de que “a história é sempre uma possibilidade e não fixada ou predeterminada”. Nesse sentido, entendo que o fazer artístico está sim delimitado por saberes técnicos e fazeres coletivos e singulares. Porém que ao considerar a história da humanidade e de cada um de nós como algo a ser criado, a produção dessa história se faz como trabalho criativo-artístico.

Vygotski (2007) afirma que nossa capacidade de imaginar é o que nos torna seres projetados ao futuro e, nessa ação, criamos o futuro por fazeres pautados nessa imaginação objetivada cotidianamente. Sendo assim, o próprio processo formativo em psicologia implica em sujeitos e sujeitas que se imaginam num futuro profissionais e que nessa capacidade imaginativa objetivam paulatinamente nas suas escolhas diárias de ultrapassarem o cansaço e adentrarem a mais um turno de trabalho – agora acadêmico – a arte de construírem-se psicólogos e psicólogas.

Vale lembrar ainda que “[...] a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é” (ROCHA, 2007, p.294) e que “tonar-se quem se é, é sinônimo de transformar-se (inventar-se, diferir de si mesmo, reinventar-se)” (ROCHA, 2007, p.295), assim é possível pensar a educação para além do treinamento, mas como esse território artístico-criativo de formar-se profissional inventando-se, diferindo do que vem sendo e construindo um fazer pedagógico que ultrapasse a lógica liberal de formação de modo geral e em Psicologia de maneira específica.

Tendo em vista as próprias questões relativas aos recortes de gênero, classe e etnia que me referi anteriormente, vale lembrar que o exercício criativo de sonhar sonhos possíveis (como considera Freire, 2020) e habitar o espaço universitário é compreender que

este fazer-pedagógico se constitui como projeto político. Então, o primeiro campo de potência da arte na formação em psicologia implica na compreensão epistêmica do que seria a arte e do que seriam os processos formativos.

Compreender a vida como arte num sentido de trabalho estético torna a formação acadêmica um processo potente pois causa pequenas rachaduras numa lógica mercadológica neoliberal de projeto de educação. Aliada a essa compreensão a perspectiva da existência de corpos e corpos “estranhas” a esse território que seria a universidade tendo em vista as interseccionalidades potencializam ainda mais a compreensão da formação como espaço artístico-estético de construção de si e da história humana pelo exercício democrático de existir em tais contextos.

Faço uma breve consideração: não pretendo romantizar a formação, nem operar pela lógica do mérito; mas sim tensionar o lugar de embate de muitos dos meus encontros em sala de aula, pois lido com o meu cansaço e com o cansaço de muitas mulheres e homens (em número relativamente menor) que num tempo compartilhado de três horas e meia (carga-horária diária de uma disciplina) procuramos no possível dos nossos afetos construir lugares de diálogos onde as aulas não se repetem, onde partilhamos a vida e a construção de pontes que possam existir entre o mundo que habitamos e o mundo que gostaríamos de habitar costurado aos modos como a psicologia pode construir esse mundo onde gostaríamos de habitar no campo da práxis, da formação dos sujeitos e sujeitas devir que somos desde o momento presente, na graduação, e para além dos muros da universidade.

Do silêncio ao gesto: os itinerários coreográficos de avaliar(-se) na docência

Demarcado esse lugar epistêmico da arte e dos processos formativos em Psicologia, cabe considerar que ele não se dá fora de um fazer(-me) no trabalho docente. Compreender o processo de formação como possibilidade artístico-criativa implica em

construir caminhos para essa abertura ao devir, ao encontro com o outro sobre o qual não posso falar, mas com o qual preciso construir saberes-sentidos. E aí mais um desafio se apresenta: quais as possibilidades diante de ditames institucionais de números de avaliações, conteúdos e tempos para realizar os trabalhos pedagógicos e construir fazeres que operem por modos de produção sensíveis?

Eis onde precisei ressignificar minhas angústias, principalmente em relação às avaliações exigidas nos processos formativos e nelas fiz morada das construções processuais e criativas. Assim, com certa liberdade-movimento de instrumentos avaliativos ao longo do semestre letivo, opto em cada disciplina por pelo menos um instrumento que convide os acadêmicos e acadêmicas a significarem seus saberes produzidos ao longo da formação de modo a diferir – portfólio, cartografia, narrativas imagéticas, diários de bordo -, ferramentas que visam acompanhar o semestre letivo num processo de construção, mediado de tempos em tempos (a cada 5 ou 6 encontros) como espaço de diálogo para a construção de sentidos, possibilitando olhar o próprio processo avaliativo como também enunciado discursivo de entrelaçamento de vozes e arena de negociação de sentidos.

Esses instrumentos de avaliação me possibilitam algumas experimentações como: a) caminho de diálogo com os acadêmicos e acadêmicas que pelo meu disparador: “me conta o que você aprendeu nesse período numa linguagem que você escolher”; b) convite a sair dos caminhos tradicionais do campo do trabalho acadêmico-científico (provas, artigos, *papers*, resenhas, etc) e que instiguem outros modos de significar no cotidiano os conteúdos partilhados nos diálogos construídos em sala de aula.

Pensar os processos avaliativos como amálgamas entre o que tenho domínio e aquilo que não controlo ou, como recorda Gallo (2008, p.84) compreender que “a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, executar tudo como o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle,

escapar por entre as bordas, trazendo a luz um resultado insuspeitado, inimaginável” sendo aí que habita a beleza do processo educativo, me traz sempre respostas surpreendentes sobre o que se significa das interações realizadas dentro das bordas do planejado da disciplina e que trans[-]bordam nas sínteses criativa de cada acadêmica e acadêmico.

Das faces indagativas do “Aff! Como ela quer que faça isso?” ao “Nossa! Foi desafiador mas muito gostoso realizar” passando pela minha surpresa e encantamento em muitas das produções, caminhar por esses itinerários avaliativos-processuais e permitir ouvir essas vozes outras e a minha própria voz resignificada e tornada própria em diálogos e olhares-sentires para a vida denota o modo como as linguagens artístico-criativas nas avaliações possibilitam uma dinâmica de relação estético-sensível com o conhecimento científico, que mesmo que ainda permaneçam numa lógica produtiva-mercadológica própria ao sistema educativo formal, rompe parcialmente com esse lugar por convidar a tatear e objetivar sentidos por outros lugares.

Ainda retomando o que Sawaia e Magiolino (2016, p.79) nos recordam ao discutirem a teoria das emoções apresentada por Vygotski de que “a ideia de sentimento também permite transcender as noções clássicas de tempo e espaço na análise dos afetos e, assim, entender o sentimento como emoção sem marcação cronológica e espacial, ligado à memória, à imaginação e às afecções fossilizadas, bem como a compreensão da co-existência de emoções contraditórias [...]” a provocação a produção dessas formas outras de significar o aprendido possibilita mobilizar outras afecções a dinâmica formativa em psicologia, promovendo a permanência desse saber-sabor-tátil por lugares de incômodo, mas também de potências no sentido de construir junto aos acadêmicos e acadêmicas a noção de constituição de si, de seus sentidos de serem psicólogos e psicólogas não dado pelo outro (professora, no caso), mas formado nessa alteridade de encontro com os outros e significado a partir das condições materiais de realidades concretas

de tantas vidas que se entrelaçam nessas vozes e polissemias que a formação em psicologia produz.

Encadeando gestos-movimentos: sentires-saberes e o mover-se na vida

[...] se a dança é tomada em sua imagem de leveza, isso não está em uma abstração do chão pisado, mas pelos pés que sulcam a terra. [...]. 'É que a questão central da dança é a relação entre verticalidade e atração, verticalidade e atração que transitam no corpo dançante e o autorizam a manifestar um possível paradoxal: que terra e ar, tocando suas posições, passem um pelo outro' (BARDET, 2014, p.37).

Acredito que essa compreensão de Bardet (2014) seja ímpar na perspectiva de fazer lembrar que, se na dança a verticalidade é possível nessa dinâmica de atravessamento/passagem entre terra e ar, garantindo assim a leveza da bailarina pelo trabalho com(sobre) a gravidade numa dinâmica de peso, pensar a articulação entre a formação e a vida na perspectiva daquilo que escapa, que não se amarra nos muros que tendem a separar com tijolos e concreto territórios que co-habitam e, assim entender os atravessamentos/passagens desses “dentres” se faz mister.

Faço essa lembrança com carinho pela produção da minha tese (BENEDET, 2013) que me desterritorializou desde o convívio com os outros que habitavam o território-campo até a produção do trabalho escrito que me convocou permanentemente a compreender as potências existentes nesse questionar sobre os modos como é possível a vida habitar os espaços formais de educação e os modos como os processos educacionais dos espaços formais constroem a vida. Nesse sentido, desde lá percebo como a construção de vínculos outros que não somente os intencionais e oficialmente pedagógicos tornam-se espaços de encontros potentes que costuram os territórios educacionais a vida.

Assim, ser bailarina e essa condição estar encarnada (tornada carne) na minha corpa abriu espaço para outros diálogos junto aos acadêmicos e acadêmicas tanto no campo da pesquisa (nas orientações de trabalho de conclusão de curso) quanto nas extensões universitárias. Como argumentei no início dessa produção, a arte não é meu campo de conteúdo oficial dentro dos processos formativos em psicologia, ela atravessa as discussões nas disciplinas que atuo como professora porque me atravessa como pessoa.

Nesse atravessamento os acadêmicos e acadêmicas acabam por procurarem a professora-bailarina-pesquisadora para a construção de pesquisas que visem discutir as potências da arte na construção da vida, sendo que nesse percurso pude orientar três trabalhos de iniciação científica que foram atravessados pela arte. No curso de Psicologia onde trabalho a pesquisa de iniciação científica é obrigatória, compondo a matriz curricular como necessidade para a formação. Entretanto, as linhas de pesquisa não contemplam a arte (estética ou criatividade) como eixos temáticos de pesquisa.

Desde que passei a atuar vinculada a produção da pesquisa no curso de Psicologia (em 2015) orientei um trabalho em 2016 (MEDEIROS; RAMOS; BENEDET, 2016), um em 2018 (REBELO; KUZNIECOW; BENEDET, 2018) e um em 2020 (BORBA; BENEDET, 2020). O trabalho de Medeiros, Ramos e Benedet (2016) tinha por objetivo analisar o sentido de arte para os artistas de rua, sendo que trabalhamos com artistas de rua do município sede da universidade, através de um roteiro de entrevista semi-estruturada e analisada a partir das perspectivas bakhtinianas de discurso. Nesse trabalho, a imersão no campo, a possibilidade de as acadêmicas pesquisadoras acompanharem as intervenções dos artistas e também serem artistas (uma delas) constituiu arena de produção de uma pesquisa que possibilitou a visibilidade dentro de nosso curso de temas e pessoas/comunidades pouco abraçadas no campo científico da psicologia.

Já o trabalho de Rebelo, Kuzniecowa e Benedet (2018) tinha por objetivo analisar a produção de sentidos que mulheres praticantes de dança do ventre produziam para o signo “corpo” e como esta produção era (ou não) transformada pela dança do ventre. Neste trabalho pudemos perceber os modos como a dança tanto serve a uma dada padronização do corpo da mulher, mas também como carrega signos de rompimento com esses padrões e comporta a possibilidade de construção de vínculos entre mulheres por outros sentidos.

E o trabalho de Borba e Benedet (2020) teve por objetivo analisar o modo como as experimentações artísticas poderiam promover convites a ressignificação de si de moradores de rua, a partir da análise de documentários sobre a vida de Índio Badaróss artista de rua brasileiro.

Acredito que essas produções, além de apresentarem modos sensíveis de olhares sobre temáticas trazidas muitas vezes pela patologização/marginalização, se tornaram essenciais na perspectiva de partilharem modos outros da psicologia intervir na realidade e produzir saberes sobre esta, tendo em vista que, como anteriormente apresentado, dos trabalhos realizados de pesquisa no curso, poucos se apresentam com temáticas relativas a arte como espaço de produção científica da psicologia.

E esse lugar de professora-bailarina também me possibilitou o encontro com o Sarau Informal, ação esta que se inicia como demanda de dois acadêmicos do curso de Psicologia por espaços compartilhados de construção e “mostra” da arte produzida por eles, numa tentativa de humanizar os espaços universitários. Em princípio os dois acadêmicos se organizavam e traziam seus violões para no horário do intervalo da aula ocuparem os corredores anexos as salas de aula do curso de Psicologia e cantarem. A partir dessa proposta, outros acadêmicos e acadêmicas passaram a também levarem suas artes: poesias autorais, músicas autorais, desenhos, entre outros. Como eles sabiam da minha vida de bailarina, o primeiro convite veio nessa perspectiva, de que eu pudesse me apresentar nos corredores junto a um músico de

violoncelo. Daí em diante os diálogos foram se entrelaçando para outras apresentações até a organização da ação que era informal constituir-se como projeto de extensão universitária que se concretizou assim em fevereiro de 2020.

Nesse caminhar foi importante perceber o modo como o dia de intervenção com o sarau produzia outras dinâmicas interativas nos corredores. Antes lugar de “correria” entre a chegada e saída das aulas, por breves momentos (em torno de uma hora de duração, agora ao início da aula do período noturno) os corredores tornam-se lugares de paragem, de uma outra forma de habitar o campus universitário e de outros modos de troca. Percebo como esse momento de intervenção torna-se o que Rancière (2009, p.15) afirma ser a partilha do sensível, esse

sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. [...]. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha

Considero assim pois a “organização” do Sarau se dava pela disponibilidade dos presentes em improvisar, bem como pela organização (com certa antecedência) de uns e outros para se apresentarem; participavam acadêmicos e acadêmicas do curso de Psicologia, mas também de outros cursos, assim como os/as docentes e demais profissionais técnico-administrativos, seja a convite ou de maneira espontânea.

Compreender que a formação em psicologia não se dá somente em sala de aula, com conteúdos específicos, mas nessa dinâmica ético-política que ultrapassa e escapa às margens do oficialmente dado sustenta a compreensão da relevância dessa ação que se constitui o Sarau Informal, seja pelo fato da organização partir dos próprios acadêmicos como um outro modo de habitar os “tijolinhos”, bem como pela possibilidade de traçar outros olhares

para o próprio espaço da universidade e, por conseguinte outros modos de significarem a construção pessoal e profissional e de dinamizar as relações institucionais.

Por entre o silêncio-silenciamento: intensificando a existência nos processos formativos

Se a proposição era pensar o silêncio nesse espaço dialético entre potência-escolha do gesto-palavra e silenciamento da própria voz pela multiplicidade de vozes do discurso dominante, entendo que nos encontros formativos desse espaço-tempo que se faz a graduação em Psicologia ritualizar o próprio processo formativo epistemologicamente compreendido como fazer artístico-criativo-estético é possibilidade de intensificar a existência. Intensificar como aquilo que pode provocar a ficar mais intenso e constituir permanências afetivas. Como recorda Smolka (2016, p.105) “[...] é pelo afeto que a (intensidade da) atividade aumenta ou diminui. [...]. O afeto religa o sujeito ao real diminuindo ou aumentando o raio de sua atividade”, de modo que provocar por caminhos estético-sensíveis das linguagens artístico-criativas provoca os processos formativos em psicologia a se tornem mais intensos na construção de sujeitos e sujeitas que estejam na vida nem sempre trabalhando como psicólogos e psicólogas, mas que o saber-sabor da psicologia como campo de produção humana altere sentidos-sentires e trans[-]formem, na alquimia da alteridade, os modos de habitar o mundo.

Se aqui é um recorte da minha vivência-dançante da docência corporificada na práxis formativa (que me forma também) tenho certo que esses encontros constituem memórias-afetos e modos de significar o estar no mundo convocando sentidos-sensações para outros saberes-sabores para Psicologia. E que na antropofagia do fazer pedagógico tornemo-nos eternos pela obra de arte em construção que é a vida de cada um na práxis coletiva do fazer-se psicólogo e psicóloga nos mais diferentes contextos de práticas.

Referências

- AMORIN, Marília. Vozes e silêncios no texto de pesquisa em Ciências Humanas. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.16, 2002, p.7-19.
- BARDET, Marie. *Filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- BENEDET, Marina. *Sobre escola e vida: alguns (des)encontros*. Tese. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, 2013.
- BORBA, Paula de; BENEDET, Marina C.. *Onde o artista mora: estudo de caso a partir de trechos da história e depoimentos de Índio Badaross*. Trabalho de Iniciação Científica. Itajaí: UNIVALI/Psicologia, 2020 (não publicado).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 81.ed. São Paulo: 2019.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- LABAN, Rudolf. *A life for dance*. Nova York: Theatre Arts, 1975.
- MEDEIROS, Ana Beatriz de S.; RAMOS, Paula Natália; BENEDET, Marina C.. *Por trás da arte de rua: a voz dos artistas de rua*. Trabalho de Iniciação Científica. Itajaí: UNIVALI/Psicologia, 2016 (não publicado).
- RANCIÈRI, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO Experimental, Ed.34, 2005.
- REBELO, Gabriela I.; KUZNIECOW, Lara de S.; BENEDET, Marina C.. *Sentidos do corpo: a cultura e a produção de corpos sentidos*. Trabalho de Iniciação Científica. Itajaí: UNIVALI/Psicologia, 2018 (não publicado).
- ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche, Deleuze: arte e resistência*. Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.
- SAWAIA, Bader B.; MAGIOLINO, Lavínia L.S.. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela

Dias dos (orgs).. *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SIGARDO, Angel P.. O social e o cultural na obra de Vygotski. In: *Educação e Sociedade*, n.71, v.71, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Retirado em: jun./2022.

SMOLKA, Ana Luiza B.. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceituação. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela Dias dos (orgs).. *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2007.

7.

A Educação Estética nas Práticas Educativas: as potencialidades do sensível na transformação social¹

Carolina Nascimento Dias
Ana Lúcia Horta Nogueira

[...] Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino: – Dói-te alguma coisa? – Dói-me a vida, doutor.

O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já Dona Serafina aproveitava o momento: Está a ver, doutor? Está a ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo: – E o que fazes quando te assaltam essas dores? – O que melhor sei fazer, excelência.

– E o que é?

– É sonhar [...]

– Não continuas a escrever? – Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida – disse, apontando um novo caderninho – quase a meio [...].

(COUTO, 2004, p.63)

Os trechos do conto “O menino que escrevia versos” de Mia Couto (2004), com os quais optamos iniciar este capítulo, trazem a

¹ Este texto é proveniente de uma pesquisa de doutorado em andamento financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo número: 2019/16143-1. Observação: “As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP”.

dimensão da dor da vida sendo ressignificada e recriada pelo sonho e pela escrita imaginativa. Assim como o menino, acreditamos que há formas de resistirmos ao embrutecimento que as condições desiguais de um país como o Brasil nos impõem. Apostamos que a educação e, sobretudo, uma educação estética, sensível e humanizadora, é uma via para transformar as paixões tristes em afetos que aumentem nossa potência de agir, que nos coloquem como sujeitos críticos e atuantes no mundo.

Propomos discutir neste texto parte de um trabalho realizado com professoras de escolas públicas brasileiras, em que criamos espaços para a vivência, expressão e compreensão das potencialidades da arte e da educação estética na educação, a partir de um curso que compreendeu oficinas e estudos coletivos acerca do lugar do corpo, da arte, das emoções, da imaginação e da criação nas escolas.

Embora este trabalho tenha sido realizado com professoras², ele também se insere nas possibilidades de atuação em psicologia. Entendemos que a formação de profissionais críticos, sejam professores ou psicólogos, requer experiências sensíveis que permitam com que os sujeitos entrem em contato com o mundo concreto, se (re)conheçam e estabeleçam relações com o seu entorno e com seus pares que levem à ampliação de suas vivências. O trabalho com linguagens artísticas tem um grande potencial de afetar os sujeitos e, com isso, levá-los a refletir sobre modos de compreender e transformar a realidade.

No âmbito da psicologia escolar, tais experiências que compreendem a dimensão da sensibilidade humana abrem possibilidades de vínculo com os diferentes atores que compõe a escola, como os estudantes, os professores, a equipe pedagógica e multidisciplinar, a direção e as famílias. Elas também podem contribuir para a existência e manutenção de espaços onde seja

² Usaremos professoras, no feminino, para nos referirmos aos participantes da pesquisa, uma vez que se trata de um grupo majoritariamente composto por mulheres.

possível expressar/transformar emoções, produzir novos sentidos e criar coletivos fortalecidos.

Para isso, partimos dos nossos diálogos com autores da perspectiva histórico-cultural, pois entendemos que eles nos oferecem um material rico para compreendermos e propormos atuações da psicologia escolar que caminhem na direção da transformação social.

A perspectiva histórico-cultural tem uma produção consolidada no Brasil, apesar das obras de Vigotski, o seu maior expoente, circularem em nosso país há pouco tempo. Foi na década de 1980, que grupos de pesquisa começaram a difundir as ideias do autor nos cursos de graduação e de pós-graduação, sobretudo nos campos da Psicologia Social e do Desenvolvimento; Educação, Ensino e Educação Especial; e Estudos da Linguagem. Se há vinte anos havia cerca de dez a quinze grupos de pesquisa que admitiam se inspirar nos pressupostos de Vigotski, atualmente a realidade se mostra bem diferente. Há hoje, aproximadamente, duzentos grupos de pesquisa no Brasil que se fundamentam na teoria histórico-cultural de Vigotski, assim como interlocutores e contemporâneos do autor (SMOLKA, 2021).

Porém, isso não significa que haja concordância entre todos os grupos. Pelo contrário, Smolka (2021) nos salienta como ainda é desafiador pensar a teoria histórico-cultural nos dias de hoje, por diversas razões: pelas distintas leituras e apropriações das obras ao longo do tempo; pelo reduzido acesso aos textos, até então, inéditos; pelo aumento de pessoas em contato com a teoria; pelas relações de poder que permeiam a construção de conhecimentos; pelos princípios epistemológicos dialógicos da teoria, que permitem e acolhem diferentes interpretações; pelas diferentes traduções disponíveis; pela quantidade de pesquisadores em todo o mundo; e pelo diálogo com distintas teorias e campos de conhecimento, demandando o aprofundamento de conceitos e argumentações.

Embora Vigotski não tenha vivido por muito tempo, sua produção teórica é bastante rica, extensa e atual, abrangendo uma vasta gama de temáticas que se fazem pertinentes nos tempos de

hoje, como arte, linguagem, processos criativos, aprendizagem e desenvolvimento humano. Recentemente tivemos acesso a vários escritos inéditos sobre arte de Vigotski, produzidos entre os anos de 1915 e 1925 (MARQUES, 2022), que foram traduzidos diretamente do russo para o português, reforçando a prerrogativa de que ainda existe uma grande quantidade de material a ser estudada e compreendida quando nos referimos às contribuições da teoria histórico-cultural para as áreas de Psicologia e Educação.

Em se tratando especificamente da psicologia escolar, esta é uma área e um campo de atuação que, no Brasil, tem estabelecido um vínculo importante com a teoria histórico-cultural. Percebemos isto, desde as primeiras publicações de Maria Helena Souza Patto (1984), que em diálogos com autores do materialismo histórico-dialético, reivindica a importância de uma psicologia crítica que leve em consideração as bases socioculturais das desigualdades de aprendizagem e de desenvolvimento no Brasil. Sendo assim, muitos profissionais, estudiosos da área e o próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP)³ se fundamentam teoricamente em Vigotski e seus interlocutores para proporem intervenções críticas, comprometidas com a realidade educacional brasileira, entendendo que o sujeito é constituído histórico-culturalmente nas relações que estabelece no/pelo social (VYGOTSKI, 2006).

A área da psicologia escolar tem ganhado destaque, principalmente após a aprovação da Lei Nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Resultado de uma luta de mais de vinte anos de profissionais e pesquisadores da área, a lei está sendo gradualmente implementada nos estados brasileiros e se articula à ideia de que a educação é um direito de todos e que tais profissionais podem colaborar com o processo de desenvolvimento dos sujeitos que compõem a escola, ao atuarem de forma coletiva

³ Ver as referências bibliográficas das Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-na-educacao-basica/>

com estudantes, famílias, professores, gestão, comunidade e demais serviços participantes da rede intersetorial (CFP, 2021; DIAS, 2017).

Acreditamos na contribuição da psicologia para a formação dos profissionais que atuam com grupos, especialmente por meio do trabalho com professores e profissionais da educação, pois a educação sensível e criadora à qual nos referimos neste trabalho, demanda uma transformação das práticas educativas, de modo que corpo-mente; afeto-intelecto; sentimento-ideia não sejam apartados um do outro. Uma atuação crítica também inclui ações que acolham os sujeitos, possibilitando-lhes, mutuamente, afetarem, serem afetados, bem como condições necessárias para que possam falar sobre esses afetos mobilizados. Assim, reiteramos uma perspectiva em psicologia que questione formas hegemônicas de atuação, ainda presentes na contemporaneidade, já que essas hegemonias têm como premissa a classificação dos sujeitos a partir de padrões de normalidade e buscam a adaptação das pessoas às estruturas vigentes, vistas como neutras (DIAS, 2017).

É nesse sentido que os princípios para a educação estética argumentados por Vigotski (2010) têm grande potencial de colaborar com esse processo, pois implicam a educação da sensibilidade como forma de humanização dos sujeitos em sua realidade cultural. Na elaboração do sentido estético, as vivências imediatas dão espaço para a emergência de vivências criativas. Com isso, Vigotski nos auxilia na construção dessa educação ao compreender os afetos e, a partir da ética espinosana, afirmar que o ser humano será mais livre quanto mais compreender a causa dos seus afetos, pela razão. Para Spinoza (2009), corpo e mente são atributos distintos de uma mesma substância, não havendo supremacia de um em relação a outro.

No que tange especificamente ao trabalho com os professores, uma atuação crítica e implicada por parte das/os psicólogas/os escolares pressupõe parceria, planejamento, discussão de casos, formação e realização de projetos multidisciplinares. É nessa perspectiva de ação coletiva que se insere a pesquisa realizada com o grupo de professoras, aqui compartilhada (CFP, 2021; DIAS, 2017).

No planejamento e na análise do trabalho desenvolvido com as professoras, buscamos destacar a dimensão processual do grupo, visto que ele se transforma ao longo do tempo (PEREIRA & SAWAIA, 2020). Para que as vivências possam produzir novos sentidos, desconstruir verdades prontas e possibilitar novas reflexões, é necessário considerar a dinâmica das interações, os questionamentos que surgem, bem como as formas de mediação de quem coordena o grupo, tendo em vista ampliar os entendimentos e provocar deslocamentos nas concepções e pontos de vista dos sujeitos.

O grupo de professoras e a educação sensível: um caminho possível

Contingenciado pelas condições sanitárias que a pandemia nos colocou, o trabalho que apresentamos traz situações de um curso teórico-prático online e gratuito que oferecemos a professores de redes públicas de ensino brasileiras por meio da Escola de Extensão da Unicamp (EXTECAMP), como parte da pesquisa de doutorado em andamento⁴. O curso teve como principais objetivos proporcionar a vivência de oficinas estéticas aos professores, discutir sobre a temática da Educação Estética e suas implicações para a educação, e refletir como o trabalho com a sensibilidade possibilita a expressão e transformação das emoções, produzindo afet(ações) e criações coletivas no âmbito educacional.

Dado o formato online, o curso teve a participação de professoras de redes municipais e estaduais de sete municípios do estado de São Paulo. Foram realizados dez encontros online com um grupo de treze professoras, doze mulheres e um homem, das áreas de arte, geografia, língua portuguesa, educação física e educação infantil. Todos os encontros tiveram duração de duas horas cada um e foram planejados e conduzidos pela psicóloga escolar e pesquisadora, de maio a agosto de 2021.

⁴ Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade de Educação, UNICAMP.

A cada encontro, as professoras eram convidadas a vivenciar uma oficina estética composta por linguagens artísticas, tais como literatura, música, dança e fotografia, como forma de sensibilizar o grupo e movimentar os afetos. Também conversávamos sobre a experiência vivida e as impressões que cada uma teve, bem como discutíamos coletivamente o(s) texto(s) proposto(s) para a leitura, buscando entretecer as experiências pessoais e coletivas com o referencial teórico da psicologia histórico-cultural, além dos demais interlocutores que adotam o materialismo histórico-dialético como método analítico.

Compreendemos a arte enquanto linguagem do sensível, pois ela tem muito a colaborar com a educação ética-estética-política que defendemos. Ao possibilitar a transformação das emoções, a arte também possibilita a ampliação dos entendimentos e das formas de ser, estar e atuar no mundo, o que interfere no futuro (VIGOTSKI, 1999; 2003).

No grupo com as professoras, vimos esse processo da atuação da arte por meio das reflexões e dos comentários que as professoras faziam em relação à vivência das oficinas estéticas, aos assuntos abordados e às falas das colegas. Em diferentes momentos, elas destacaram o espaço coletivo como lugar de troca, compartilhamento, elaborações, (re)significações e de valorização das práticas docentes. Além disso, também apresentaram a compreensão da criação como um ato coletivo e não individual.

De modo a problematizar o potencial da mediação da arte no trabalho criativo realizado com as professoras, apresentaremos trechos do sexto encontro, que teve como tema “Imaginação e Emoção” (encontro gravado e transcrito), por acreditarmos que ele traz situações relevantes para refletirmos sobre o lugar da arte e da estética na educação.

Neste encontro, realizamos a leitura de um conto de Mia Couto (2004), “O menino que escrevia versos”, e compartilhamos algumas fotografias do artista Steve Mc Curry, denominado

“Power of play”⁵ com imagens de pessoas de diferentes idades brincando em distintos contextos e regiões. Ao longo da pesquisa, o processo de seleção das produções artísticas a serem compartilhadas esteve pautado na concepção de que a arte pode afetar os sujeitos e mobilizar sentimentos diferenciados, podendo modificar a potência de agir, a depender da escolha das produções artísticas e do processo de significação, o qual podemos dizer que é aberto, isto é, não está dado e garantido. Ele “não se apresenta em relações unívocas, estáticas ou definitivas. É sempre relacional” (SMOLKA, 2004, p.57).

No planejamento dos encontros, consideramos que as produções artísticas são constitutivamente polissêmicas e dialógicas e que sempre lidamos com o imponderável e a indeterminação dos processos de significação (BAKHTIN, 2017; SMOLKA, 2004). Assim, a seleção, a combinação, a forma de apresentação de determinadas produções, além das experiências individuais e coletivas, das condições concretas do momento histórico, experiências já compartilhadas pelo grupo, todo esse conjunto de aspectos dialeticamente entretecidos configura as condições de produção dos processos de significação.

No caso desse grupo, portanto, depois de cinco encontros, o processo de escolha das produções artísticas foi se tornando atravessado pela história do grupo e as discussões que havíamos tido nos encontros anteriores. Nossas escolhas foram sendo marcadas por algumas expectativas sobre como o grupo poderia lidar com determinados temas.

Neste encontro, nos chamou atenção como o grupo foi se transformando em um lugar de troca de experiências, de compartilhamento de recursos, de narração do que sensibilizava cada uma delas e de como essas afetações reverberavam em quem elas eram, nas aulas que davam, na forma como percebiam seus alunos, a escola e a educação. Tanto o conto quanto as fotografias possibilitaram reflexões acerca da imaginação como forma de estar

⁵ Disponível em: <https://www.stevemccurry.com/galleries/power-play>

vivo e de imaginar outras possibilidades de existir. A partir disso, as professoras Fátima e Flávia comentaram sobre o lugar da imaginação e da educação sensível, na sociedade e na escola, e como as produções artísticas provocavam afecções que questionavam o cotidiano e possibilitavam reflexões que levavam à transformação.

“Eu queria fazer um pouco, né, da minha reflexão com o texto e depois minha reflexão com as fotos. Essa questão, né, da criança estar sonhando, estar criando, e a mãe e o pai querendo que seja curado, né? Eu acho bem interessante porque, assim, marca como que é a sociedade, né? Quando vamos crescendo, vai moldando a gente sozinha para que a gente caiba numa caixinha, né? Para que a gente siga um padrão que tá aí na sociedade”. (Professora Fátima).

“E eu tô entendendo nesses encontros que a gente tá estudando o quanto a educação dos sentidos, a educação das emoções, a educação da afetividade ela é tão importante no processo educativo. E a gente também percebe como ela é apagada dos processos. Daí vai dando medo na gente, né? (a professora sorri). Porque a gente vai ficando cada vez mais com essa consciência que tá muito errado e você... e a gente é muito pequeno diante desse gigante aí todo deformado e que continua deformando as pessoas, né? Mas é isso... Mas a gente não pode desistir, que a formiguinha, ela também pica, né?” (Professora Flávia).

A partir da premissa de que há muito a ser explorado quando nos referimos ao referencial teórico metodológico construído por Vigotski e seus interlocutores contemporâneos, sobretudo no domínio da educação estética, arte, emoção e imaginação, é que nos propomos a analisar o grupo com as professoras como um lugar de fortalecimento ético-estético-político inserido nas micropolíticas de resistência.

Arte como mediadora de novas compreensões de si e da realidade

Acreditamos que a temática da arte na obra de Vigotski é fundamental para se compreender a teoria psicológica do autor. No entanto, concordamos com Marques (2022) de que a compreensão do autor sobre arte não é simples, uma vez que as versões de sua obra em russo, assim como as traduções, apagaram os autores marxistas e, sobretudo, porque muitos dos seus escritos sobre arte foram escondidos até recentemente.

Enquanto crítico de arte, Vigotski foi um agente social atento ao público e ao seu contexto social e histórico, além de um grande esteta para o fazer e o fruir artístico. Interessado no humano e em seu desenvolvimento, buscou construir uma nova sociedade e promover o avanço humano integralmente sem, no entanto, se deixar levar pelo sociologismo e psicologismo superficial e inocente (MARQUES, 2022).

Para o autor, a arte transmuta a realidade, indo além dela, ultrapassando-a. Por isso, Vigotski se preocupava com a forma artística e com qual a especificidade do artístico em relação a outras produções humanas, isto é, o que tem na arte que possibilita essa transformação do real. Para ele, “a arte é um sistema de expressão e cristalização da esfera dos sentimentos que opera a partir de uma lógica e um sentido próprios” (MARQUES, 2022, p.42).

No ensaio “Teatro e Revolução”, publicado em “Versos e prosa da revolução russa” em 1919, Vigotski (2015) argumenta que o teatro pode ser um mediador importante para a experiência social da revolução, de modo que esta arte deva pertencer a todos e ocupar diversos espaços públicos, destacando a importância de a arte estar conectada à história, ao tempo e ao espaço. Ele nos aponta as relações entre arte e ideologia, de modo que a criação artística seja situada no contexto social e histórico (MARQUES, 2022).

Nesse sentido, Vigotski se distancia da estética idealista e se aproxima da concepção marxista de estética, que vincula a estética à prática humana – práxis artística. Segundo a concepção marxista, o estético se configura na “relação peculiar entre o homem e a

realidade” (VÁZQUEZ, 1978, p.54), como ser produtor e transformador.

A compreensão da estética como relação com a realidade nos leva a retomar o argumento de que a experiência social é apropriada na medida em que os sujeitos entram em contato com outros sujeitos e com as produções humanas, o que permite a conversão das funções biológicas/naturais em funções culturais e, portando, humanas (VIGOTSKI, 2000; PINO, 2006). Ademais, como parte do desenvolvimento cultural, a criação e sua fruição não se dão de formas espontâneas. É preciso que se elabore um sentido estético, o qual se torna possível a partir das relações interpessoais, na materialidade da vida concreta.

Vigotski argumenta que a arte é uma técnica social dos sentimentos, pois ela participa desse processo de apropriação que mencionamos acima, o qual podemos dizer que é uma via de mão dupla. O social, ao mesmo tempo que constitui os sujeitos, também é por eles constituído. Enquanto instrumento social, a arte incorpora aspectos do sujeito à vida social, isto é, o sentimento que a arte provoca se generaliza e se torna social (VIGOTSKI, 1999; 2000).

Dizer que a arte é o social em nós, implica compreender que o sentimento mobilizado pela arte pode ser objetificado, tornando-se um instrumento da sociedade, remetendo à noção de catarse, como apresentada por Vigotski. O conceito de catarse, explorado na tese de doutorado de Vigotski, “Psicologia da Arte” (1925), diz respeito à contradição entre conteúdo e forma presente na arte. Ao superar o sentimento comum, a arte tem um papel de suma importância na sociedade, ela organiza o nosso psiquismo em direção ao futuro e às novas formas de sentir e de atuar na vida. Por se desenvolver em sentidos opostos, a catarse é uma emoção que compreende um curto-circuito, algo que destrói o sentimento comum (VIGOTSKI, 1999).

Voltando às falas das professoras, vemos como o contato com a literatura e a fotografia possibilitou reflexões que foram além do ordinário, entendemos este fato como a transformação a qual Vigotski menciona. Se para manutenção do sistema

socioeconômico é preciso que os sujeitos se ajustem à realidade como está dada, adaptando-se a ela, a arte poderia ser, então, uma forma de promover a ruptura, a transformação?

Sabemos que por si só a arte não transforma a realidade social. Porém, ela pode provocar os sujeitos, suscitar incômodos e ampliar a consciência acerca da contradição da realidade material. Embora sejamos *“muito pequenos diante desse gigante aí todo deformado”* [...] *“a formiguinha, ela também pica”*, nas palavras da professora Flávia. Vemos nesta fala que a professora resgata a força do coletivo e o seu potencial de resistir e de mobilizar transformações que atendam às necessidades de liberdade dos sujeitos.

Como argumentamos, Vigotski (1999) destaca o papel da arte na formação do novo ser humano. Por ter vivido em um momento revolucionário, não podemos falar do princípio explicativo da sua teoria sem abordarmos a dimensão da transformação do mundo, a qual só se torna possível pela ação coletiva.

A arte pertence à vida social, e para compreendermos suas potencialidades e limites devemos relacioná-la com as formas ideológicas dominantes, as relações de poder e as lutas de classes. Filósofos como Vázquez (1978) e Eagleton (1993), que se fundamentam em Marx (2017; 2013), nos auxiliam nesta discussão ao situarem a estética como parte do humano, isto é, da dimensão criadora e transformadora do ser humano. *“O homem é homem na medida em que cria um mundo humano, e a arte aparece como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização”*⁶ (VÁZQUEZ, 1978, p.110-11).

Ao discorrer sobre o processo de objetivação do ser humano, processo fundamental para sua autoprodução e autocriação, Vázquez (1978) diferencia a objetivação que a arte e o trabalho alienado possibilitam ao homem e à mulher. A primeira é benéfica e compreende uma necessidade; a segunda, por sua vez, provoca

⁶ Mantivemos a nomenclatura que o autor empregou no contexto da produção de sua obra, porém entendemos que a forma mais apropriada de escrita seria ser humano, ao invés de homem.

fragmentação, dado que o sujeito se objetiva e se aliena, não se reconhecendo neste processo. A necessidade de objetivar-se está relacionada à criação, pois a arte se relaciona à potência do ser humano, que é justamente o seu trabalho criador (MARX, 2017).

A professora Fátima, ao dizer que “*Quando vamos crescendo, vai moldando a gente sozinha para que a gente caiba numa caixinha, né? Para que a gente siga um padrão que tá aí*”, critica o funcionamento da sociedade que molda os sujeitos, conformando-os as normas pré-estabelecidas, e destaca essa forma de objetivação que leva à alienação, pois inviabiliza a possibilidade de criação e transformação do real, os quais preconizam a potência humana criadora. Desse modo, a professora parece compreender a relação estética como lugar da emergência da contradição, quando os sujeitos entram em contato com o objeto concreto “carregado totalmente de significação humana” (VÁZQUEZ, 1978, p.88), permitindo a criação de novas formas de compreensão.

As elaborações de Marx sobre trabalho alienado e criador retomadas por Vázquez podem ser estendidas para o campo da educação ou do trabalho educativo. Uma educação alienada seria aquela em que os estudantes, professores e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar não se reconhecem como agentes do/no processo educativo, constituindo-se como seres mecanizados que não refletem sobre seus afetos, não questionam o mundo e não imaginam e criam formas de transformá-lo. Nesse sentido, a professora Fátima sinaliza a criação da criança e do adulto como fundamental para o processo de objetivação que compõe a humanidade. Ela clama pela estética enquanto capacidade humana criadora de produzir e transformar o real.

A partir de situações como essa, vemos que a educação estética se faz fundamental na escola. A obra de arte, enquanto objeto, permite que o sujeito se expresse e reconheça a si próprio. “Se o homem só pode se realizar saindo de si mesmo, projetando-se fora, isto é, objetivando-se, a arte cumpre uma alta função no processo de humanização do próprio homem.” (VÁZQUEZ, 1978, p.56).

O processo de objetivação presente nas ideias estéticas de Marx consiste na capacidade humana de criar coisas externas a si, como se fossem seu prolongamento. Este é o caso dos instrumentos técnico-semióticos, das tecnologias e da arte (MARX, 2013). Segundo Vázquez (1978, p.71), a obra de arte atende à “necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”.

Em adição ao que as professoras compartilharam por meio das falas, é importante também destacarmos aquilo que elas produziram ao longo dos encontros, que diz respeito às objetivações possibilitadas pela produção criadora, como poesias, colagens, fotografias, textos em prosa e dramatização. A criação artística participou desse processo e permitiu a expressão, afirmação e objetivação, que levou ao desdobramento de posições: ao se deslocarem e se projetarem para fora de si mesmas, as professoras foram capazes de compreender e de se relacionar com os alunos por outras perspectivas, assim como consigo mesmas. Na relação estética ou criação artística, que se entretetece à relação prático-utilitária e à relação teórica, há um novo processo em que o subjetivo se torna objetivo, sendo que esse objeto, por sua vez, se torna sujeito. É como se o produto da criação tivesse vida própria, podendo ser compartilhado por outros sujeitos por meio de sua forma concreto-sensível (VÁZQUEZ, 1978).

Vigotski (1999; 2015) discorre sobre este processo ao pontuar que as grandes criações artísticas resistem ao tempo, elas continuam vivas, mesmo que se modifiquem a depender do momento histórico e de quem entra em contato com elas. É o leitor, espectador e fruidor quem recria as produções artísticas, que as fazem vivas, de modo que eles também realizam um trabalho criativo ao entrarem em contato com as obras de arte.

Como tal, no processo de fruição das produções artísticas, as professoras puderam realizar trabalho criativo no qual compartilharam, produziram e objetivaram deslocamentos. Este processo retoma o que pontuamos acima, da arte como técnica

social dos sentimentos: a arte provoca sentimentos que são sociais, que nos humanizam. Os encontros organizados por nós caminharam no sentido de mobilizar as professoras, a partir da arte, como forma de provocar processos ético-estético-políticos de humanização. Sendo assim, na continuidade do curso, a questão da resistência foi recorrentemente reformulada, como os trechos abaixo trazem:

E hoje teve reunião do HTP⁷C e a aí a diretora falando, “olha, todo mundo vai trabalhar pro IDESP⁸”. Que tristeza, eu não trabalho pro IDESP, né? Eu trabalho pra humanidade [...] tornar as pessoas mais humanas. (Luiz)

[...] eu também vejo professores, como Paulo Freire falava, né, fatalista. “Ah, sempre foi assim, não vai mudar nunca”. “Ah, manda quem pode, obedece quem tem juízo”. “Quando um burro fala o outro abaixa a orelha” ... Que são coisas absurdas que eu ainda escuto na escola. E quando a gente tá num espaço como esse, pensando a nossa própria sensibilização, os nossos próprios sentidos, o nosso próprio fazer, isso também vai nutrindo e vai alimentando e vai fortalecendo a gente pra... Vamo para luta, porque assim ó, a luta é outra, né? Eu não vou trabalhar pra prova, eu vou trabalhar pra essa pessoa, para os sentidos e os significados dessa pessoa. (Mariana)

Pelo fato de a estética compreender o corpo, a imaginação, as percepções e sensações humanas, como Eagleton (1933) nos adverte, ela tem um grande potencial de ser resistência, visto que são dimensões dificilmente dominadas. “Se a estética é um espaço ambíguo e perigoso, é porque [...] há alguma coisa no corpo que pode revoltar-se com o poder que a inscreve” (p.28).

Para além da criação que pressupõe a subjetividade objetivada, a qual consiste na criação dos objetos culturais, técnicos, artísticos, científicos e sociais, aqui já abordados, Pino (2006) também destaca que a produção imaginária da subjetividade é perpassada pela criação de imagens, ideias e afetos, portadores de

⁷ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

significação e que também provém da atividade criadora no imaginário. A linguagem e o processo de significação têm papel importante na elaboração conceitual coletiva e estão conectados à consciência, visto que os signos compõem a consciência e a única forma de acesso a ela é por via da significação (VIGOTSKI, 2009).

Assim, as professoras elaboraram coletivamente a produção imaginária da subjetividade por meio de suas falas, que trazem as marcas dos valores de cada uma, do real, do possível e do que é preciso mobilizar ou construir para que a educação sensível se faça presente na escola e na vida. Entendemos os comentários das professoras como indícios dos processos de objetivação, apropriação e tomada de consciência do grupo, possíveis pelas experiências que são significadas nas práticas sociais.

Ao entrarem em contato com as produções culturais e artísticas, as professoras questionaram e estabeleceram conexões com as leituras propostas para o estudo coletivo e com as experiências singulares provenientes dos seus contextos de trabalho e de vida. Nesse processo, a elaboração conceitual também foi atravessada pelo diálogo com as linguagens artísticas, em complexos e amplos processos de significação.

Luiz, por exemplo, problematiza a fala da diretora que parece privilegiar o resultado, ao invés do processo. Ele questiona a ênfase dada ao desempenho dos alunos pelos exames do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e pelo fluxo escolar, critérios que avaliam o conhecimento dos alunos por meio de provas. Com isso, ele nos provoca a refletir: qual é o papel da educação? Quais as concepções ideológicas que estão por trás desses métodos e procedimentos de avaliação? Ele se coloca em uma posição de resistência à lógica avaliativa, pois em seu trabalho como professor de arte, ele “trabalha para humanidade”, para tornar as pessoas mais humanas, mais sensíveis.

Já Mariana critica o determinismo e a subserviência ainda presentes nas concepções e práticas de alguns professores com quem trabalha, como se eles aceitassem a realidade como essa se apresenta, sem questioná-la. Em oposição a isso, ela defende o

coletivo como lugar de resistência, pois ele nutre, alimenta, provoca e fortalece a luta na direção do que acredita, isto é, uma educação humanizadora e que possibilite a criação.

A estética marxista novamente nos auxilia nessa discussão, ao partir do corpo e da sua existência material e ao considerar que a percepção sensível faz parte da constituição humana, não havendo estética sem política. Ela reivindica que é preciso compreender em quais situações o corpo é confiscado pela racionalidade, a fim de que não se descorpore a razão. Para isso, faz-se fundamental identificar as necessidades e capacidades do corpo produtivo (EAGLETON, 1993).

As professoras Fátima e Flávia trazem a questão do corpo para o debate quando se referem à sociedade que *“nos molda para que caibamos numa caixinha”* e de como somos pequenos *“diante desse gigante aí todo deformado e que continua deformando as pessoas”*, respectivamente. Controle, conformação e deformação são aspectos que elas pontuam e que entendemos como formas que limitam e/ou impedem as capacidades dos corpos que sentem e produzem.

Na medida em que a criação se relaciona com a formação do sentido estético e requer uma educação sensorial, isto é, a sensibilização dos sentidos (PINO, 2006), entendemos que a experiência do grupo foi mobilizadora de afetos e de processos imaginativos e criativos. As falas e as produções elaboradas pelas professoras, novamente, nos dão indícios de que as oficinas estéticas afetaram a sensibilidade delas, processo fundamental para a transformação do sofrimento ético-político causador de padecimento, o qual é proveniente dos maus encontros marcados por servidão, heteronomia e injustiça (SAWAIA, 2009).

Ao longo das oficinas propostas ao grupo, a objetivação da sensibilidade e dos afetos se deu no entrecruzamento do estudo teórico com as vivências estéticas, o que permitiu a apropriação e reelaboração coletiva de significados que propiciam o deslocamento acerca dos processos educativos. Os encontros viabilizaram, dentre outras, as seguintes reflexões: Qual o lugar da

imaginação na escola? Qual a função do professor? O que o sensível pode mobilizar na escola? Quais as expectativas em relação aos alunos? Ao que nos parece, os processos de significação propiciados pelo grupo estariam relacionados ao reconhecimento dos afetos e à superação da passividade e servidão pela ação (SPINOZA, 2009).

As relações estéticas podem, portanto, provocar reflexões e práticas de natureza ético e políticas. Ao afetar os sujeitos, por meio dos processos de significação, tais relações podem levá-los a refletir enquanto seres que participam das práticas sociais, podendo agir e intervir na realidade em que vivem.

Em acordo com a afirmação de Sawaia (2009), é preciso agir no sofrimento ético-político se buscamos a transformação social.

A consciência/sentimento de que nossa potência de passar da passividade à atividade só é possível por meio do outro nos torna comprometidos socialmente, não por obrigação, mas como ontologia. E são os afetos os responsáveis pela união dos esforços (conatus), em nos fazermos um, como se fôssemos uma única mente e um único corpo (SAWAIA, 2009, p.370).

A partir disso, entendemos que as possíveis alternativas para este estado de padecimento, sofrimento e alienação se dão necessariamente pelo coletivo. Corpos afetados, atentos e conscientes têm maiores condições de se unir, resistir e criar novas sociabilidades mais humanas e includentes. A arte, como o social em nós, tem muito a colaborar com esse processo. No contato com o que a humanidade criou ao longo da história e no encontro com os outros, (re)vivemos o processo de objetivação dos sentimentos humanos (VÁZQUEZ, 1978; MARX, 2017).

Algumas considerações

Porque a arte ela provoca, né, ela provoca o pensamento. É esse ir além, e mesmo estando dentro do currículo, ela provoca a gente refletir sobre os comportamentos

padronizados da sociedade, né? E isso mexe com toda... O que a Flávia falou, com todas as estruturas que as pessoas constroem dentro da sua casa em relação à religiosidade, crenças, valores [...]

Que eu acredito que o papel da arte é o papel de transformação, é o papel de transformação social, é o papel de libertação do pensamento, é o papel de se autoconhecer e saber o que te faz feliz para você seguir em frente na sua vida. A arte é tudo isso, né? (Teresa)

Diante do que apresentamos nesse texto e das falas das professoras entretidas à discussão teórica, acreditamos ter condições de responder à pergunta que orientou nossa intervenção e a nossa escrita: a educação estética pode colaborar com a transformação social?

A professora Teresa responde que sim! Ela fala da arte como provocadora, mobilizadora de pensamentos, de reflexões e de ações, colaborando com o pensamento crítico e com a resistência aos comportamentos padronizados da sociedade. Nós concordamos com ela e acreditamos que em seu posicionamento ela comunica o que buscamos trabalhar nesse artigo. Entendemos a transformação social não como um fim a ser atingido, mas como um processo que é gestado cotidianamente, a partir das micropolíticas de resistência. Isto é, dos bons encontros que aumentam nossa potência de agir e de perseverarmos na existência como sujeitos alegres, livres e em busca da emancipação (SPINOZA, 2009).

Reconhecemos o potencial da psicologia escolar e social nesse processo. Atuações fundamentadas teoricamente, que tenham clareza dos seus objetivos nos diferentes cenários de intervenções, têm muito a colaborar com a existência desses bons encontros que sejam provocativos, para mobilizar deslocamentos e questionamentos, e deflagrar novos modos de participação dos sujeitos em seus contextos de vida.

A arte enquanto produção humana e objetivação do potencial criador do ser humano, é uma grande aliada nesse processo de articulação social. Acreditamos que o conteúdo humano inerente às obras de arte permite que estes se tornem instrumentos da sociedade, levando à humanização, visto que faz com que nos reconheçamos nos outros e que façamos parte de algo. Se não estamos sós, então, o que podemos fazer juntos?

Há muito a ser feito, criado e construído. Porém, pelo fato de a contradição ser constitutiva à condição humana, isso não impede a existência de destruição, resistência e transgressão. Segundo Smolka (2021), tal contradição relaciona-se “à dialética interna ao signo e constitui a arena de luta mais desafiadora que permeia nossa prática educacional cotidiana” (p.21). Dessa forma, a práxis revolucionária é permeada pelas contradições das relações sociais, pelo drama no desenvolvimento cultural e pela dialética do signo.

Não há, portanto, receitas e manuais para o trabalho com grupos, nem garantia de que o trabalho com a arte provoque os sujeitos e levem à transformação, à liberdade. É fundamental compreendermos as histórias das relações e as especificidades dos contextos de atuação. Neste grupo, em particular, os processos de significação elaborados pelas professoras nos dão alguns indícios de que elas foram afetadas e foram capazes de compreender como as situações vivenciadas por elas, dentro e fora do grupo, lhes afetam e mobilizam.

Diante de uma ideologia que parece privilegiar a homogeneidade e a enformação dos corpos/mentes, a arte é, portanto, uma forma de resistência. Ela implica em ir além do ordinário, do que não está dado, remetendo àquilo que pode/poderia ser, a futuros outros construídos coletivamente.

Por tudo isso, acreditamos que os princípios de uma educação estética podem ser uma alternativa para orientar práticas educativas potencializadoras do ser humano na criação de uma realidade mais sensível, justa, plural e inclusiva.

Como o menino de Mia Couto (2004), que sonha e escreve para lidar com a dura realidade e se manter vivo, no grupo de

professoras vimos como a imaginação e a criação ganharam um *status* fundamental em suas atuações. Para resistirem às condições impostas pelo contexto social mais amplo, as professoras destacaram o compromisso ético-político que têm com seus alunos: trata-se de humanizá-los.

Referências

- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- CFP, Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019*. 1. ed., Brasília: CFP, 2021.
- CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.
- COUTO, M. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DIAS, C. N. *Psicologia na escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades*. 2017. - Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.
- EAGLETON, T. *A Ideologia da estética*. Tradução de Costa, Mauro Sá Rego. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.
- MARQUES, P.N. L. S. *Vygotsky on theater: from theatrical critique to the Psychology of the actor. Mind, Culture, and Activity*, 2022.
- MARQUES, P. *Liev. S. Vigotski: escritos sobre arte*. Bauru: Mireveja, 2022.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 2017.
- MARX, K. *O Capital: Livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PEREIRA, E.R.; SAWAIA, B.B. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João, 2020.

- PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), 47-69, 2006.
- SAWAIA, B.B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & sociedade*; 21 (3): 364-372, 2009.
- SMOLKA, A.L.B. A teoria histórico-cultural do psiquismo humano em perspectiva: condições e implicações de uma psicologia concreta. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*; Volume 3, Número 2, 2021.
- SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In ROSSETTI-FERREIRA, M; C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A.M.A. (org.). *Rede de significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, Artmed., 2004. p. 42-59.
- SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- VÁZQUEZ, A.S. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929: A psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte* [1925]. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. Teatro e revolução [1919]. Tradução Priscila Nascimento Marques. *O Percevejo Online*. V. 7, n. 2, p. 191-206, 2015.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Editora A. Machado Libros, 2006.

8.

Oficinas estéticas e ensino fundamental: formação e atuação profissional em psicologia educacional

Natália Dias Goulart
Neiva de Assis
Adriana Rodrigues
Gabriela Spilari

Este capítulo foi elaborado a partir da experiência de estágio profissionalizante em Psicologia Educacional e Escolar vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvido em uma escola municipal em Florianópolis. A escola faz parte da rede municipal de ensino e atende crianças do ensino fundamental, distante cerca de 27 quilômetros da UFSC, composto por uma comunidade com características diversas em termos socioeconômicos e culturais, pois recebe tanto estudantes de famílias nativas do entorno da comunidade, como advindas de diferentes cidades e estados.

A aproximação com a escola teve como objetivo principal a construção de um trabalho a partir das demandas locais, ou seja, a *posteriori* da aproximação e vinculação das estagiárias e tinha como foco contribuir com os processos de ensinar e aprender aos sujeitos envolvidos. Trabalho esse que, tinha como finalidade ao mesmo tempo, proporcionar espaços de formação profissional para a psicologia em contextos educativos, configurados em oportunidades de atuação, levando-se em conta demandas sociais e também as características institucionais a partir de uma perspectiva crítica e institucional, mas também sensível e inventiva.

Diversas pesquisas no campo da psicologia escolar e educacional contribuíram para compreendermos que o psicólogo

no contexto escolar atua nos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento humano. Consideramos a especificidade dos conhecimentos produzidos pela Psicologia na práxis, assim como vínculo do trabalho com outros profissionais da escola, em que se destaca a necessidade de trabalho em equipe (PATTO, 2015; SOUZA, SILVA & YAMAMOTO, 2014; CFP, 2019; MARTINEZ, 2010; CAMPOS, FACCI & SOUZA, 2018; OLTRAMARI, FEITOSA E GESSER, 2020). Dentro da prática psicológica em contextos educacionais, encontramos formas de atuação do psicólogo escolar com trajetórias profissionais tradicionais ao longo do tempo, como a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de estudantes com dificuldades escolares. Considera-se dentro deste campo consolidado, conforme apontado por Martinez (2010) a coordenação de grupos de orientação de pais, de acordo com demandas aos aspectos psicológicos de desenvolvimento e educação; atividades relativas à sexualidade com os estudantes, a partir de uma reflexão sobre as dúvidas e inquietações sobre desejos e afetos, desenvolvimento de autoconhecimento e tomada de decisões éticas; a formação e orientação de professores, repensando a especificidade e singularidade dos processos subjetivos que se implicam no processo de ensino e aprendizagem; e a coordenação de oficinas e projetos educativos.

Destacamos para este relato de experiência, algumas possibilidades de trabalho com formas de atuação emergentes, ou seja, intervenções vinculadas à dimensão psicossocial da instituição escolar, ampliando a possibilidade de atuação do psicólogo neste contexto.

Neste sentido, valoriza-se a análise e intervenção psicológica em nível institucional, pontuando o contexto social e aspectos organizadores da instituição como relevantes para compreender as relações do contexto escolar; a construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; a facilitação de forma crítica e reflexiva em relação a implementação de políticas públicas; e a integração e coesão da equipe escolar, pela

coordenação do trabalho em grupo, negociação e resolução de conflitos (Martinez, 2010).

A análise das práticas escolares nessa direção, centra-se nas relações institucionais, em que se considera o contexto social e histórico que é produzido o processo de escolarização e os processos de desenvolvimento humano. Valoriza-se assim, intervenções em práticas coletivas.

Contribuições para uma atuação inventiva em psicologia educacional estão presentes no documento Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), compreendendo a práxis de Psicologia no processo de ensino e aprendizagem, em especial em alguns temas e ações centrais como: produção social do fracasso escolar; diálogo com os pais e educadores, formação de educadores; acompanhamento de estudantes no cotidiano da escola e compartilhamento do conhecimento através da abordagem de temáticas como questões gênero, sexualidade, relações raciais, direitos humanos, dentre outros temas interserccionalmente presentes no cotidiano escolar.

Desde o ponto de partida do trabalho tivemos como direção metodológica a psicologia histórico-cultural, que reconhece que é a partir das relações com outros sujeitos e com a cultura e das mediações entre estes, que o ser humano se constrói como tal, definindo suas características singulares. Assim, ao mesmo tempo em que o sujeito é transformado pelo contexto social e histórico ao qual está inserido, é correto afirmar também que ele próprio participa ativamente do processo contrário, transformando e produzindo seu contexto. (VIGOTSKI, 2009, ZANELLA, 2020).

Na busca por uma atuação profissional crítica e não individualizante como alternativa às formas tradicionais de atuação da psicologia escolar, apostamos na atuação da psicologia em uma dimensão estética de existência, que se caracteriza pelo encontro com o outro, fortalecendo um olhar sensível sobre a realidade. Assim, mais do que ensinar e aprender determinados conhecimentos, as salas de aula são lócus de constituição de múltiplas características dos sujeitos em relação e que os

singularizam enquanto corpo, cognição, afetos, imaginação, etc. Pensar a atuação da psicologia educacional a partir de uma perspectiva estética, implica o envolvimento dos sujeitos comprometidos com a produção de novos sentidos, sejam estes estudantes, professores e psicólogos em formação.

A psicologia histórico-cultural estabelece diálogos entre a Psicologia e a Estética que contribuem para uma dimensão sensível e criativa do ser humano, configurando novos significados aos processos de ensinar e aprender. Estética vem do campo da filosofia e do campo do estranhamento e é aqui compreendida como dimensão sensível, “modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (ZANELLA, 2006 p. 36). Trata-se de relação estética como tipo de relação humana em contraposição à repetição, às relações estereotipadas e cristalizadas. Vigotski (2010) afirma que só é possível educar esteticamente incluindo o sujeito em processos criativos, em contextos estéticos, e foi a partir desse pressuposto que buscamos construir uma proposta de atuação e formação profissional em psicologia educacional.

Reconhecimento da escola

A inserção no campo ocorreu tendo como princípio teórico metodológico a psicologia histórico cultural que concebe o sujeito como sendo transformado e ao mesmo tempo transformando o contexto em que vive e, por isso, utilizou-se de estratégias que permitissem a imersão no cotidiano escolar, através da observação participante e de conversas informais, assim como o acompanhamento de atividades no cotidiano escolar, participação em eventuais aulas, acompanhamento de algumas turmas em passeios próximos, participação nas reuniões pedagógicas, dentre outras ações que nos deram subsídios para pensarmos como estabelecer parcerias e contribuir com a escola.

Com a inserção nas atividades cotidianas da escola, foi possível realizar o acompanhamento de conversas de

planejamentos semanais entre professoras e a orientadora educacional, situações em que se evidenciou o lugar construído pela psicologia historicamente e ainda presente no senso comum, como aquele que dará conta de corrigir os desvios dos sujeitos na escola. Possibilitar a desconstrução dessa lógica em favor de uma postura mais inclusiva se colocou como um desafio e como um componente do próprio estágio, visto que a função de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de forma individualizante de estudantes com dificuldades escolares para um profissional especializado não é o foco do trabalho da psicologia escolar.

Aos poucos foi possível, em pequenas conversas cotidianas, escutar professores que por algum motivo desejavam o apoio da psicologia em suas turmas. Embora muitas vezes as queixas eram endereçadas a uma atuação clínica e medicalizante, assumimos o compromisso de, em parceria com os docentes, construir outras formas de olhar.

Para que a imersão das estagiárias fosse coerente com uma prática institucional, foi necessário ainda trabalhar com a implicação diante da demanda apresentada. A questão da implicação, que, para Romagnoli (2014), diz da relação que o analista mantém com a instituição, de como ele se deixa afetar por ela e de como esse vínculo é atravessado. Diante dos fatores apresentados, o posicionamento político e a posição metodológica das estagiárias mostram-se importantes implicações no processo de análise institucional que evidenciam a não neutralidade do fazer da psicologia na escola. Primeiro por conta de um alinhamento em defesa da educação pública, de qualidade e emancipatória, portanto, a necessidade de posicionamento contrário em alguns momentos em que surgia o tema do homeschooling e de movimentos como o “escola sem partido” ou outros movimentos contemporâneos que nada favorecem a garantia de direitos humanos. Segundo pela compreensão de desenvolvimento humano não-medicalizante e histórico-cultural que entende o sujeito como atravessado por diversas mediações, constituído por

suas relações e interações com o mundo, ao mesmo tempo que constituidor de sua própria história (ZANELLA, 2014).

Realizamos a convite de algumas professoras, observações participantes em turmas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, o que possibilitou além de observar as interações entre os estudantes, atuar com mediações eventuais a partir da aproximação ou solicitações de estudantes no desenvolvimento das propostas apresentadas pelas professoras - o que se tornou um momento importante de construção de vínculos com as crianças e com as professoras.

Dentre todas as turmas, uma em especial nos chamou atenção pelos discursos sobre a mesma: “nós sabemos que somos a turma mais bagunceira do colégio”, diziam os estudantes. E “eu não sei mais o que fazer com essa turma”, “turma difícil de trabalhar”, “seria bom fazer alguma atividade diferente com eles” foram algumas das falas das professoras ao longo do primeiro semestre.

Ao final desse primeiro momento de aproximação e construção de parceria com a escola, após algumas investidas para atuar com a equipe docente e com a comunidade escolar de forma mais ampla, consideramos que naquele momento poderíamos direcionar as atividades de estágio para a turma citada, composta por 20 crianças de 8 e 9 anos. Julgamos as demandas advindas do corpo docente e dos próprios estudantes com relação ao lugar que essas crianças ocupavam na escola - o de “bagunceiras”, muito “falantes”, desrespeitosas, enfim, uma turma em que o trabalho docente se fazia impossível, segundo as professoras. Vale acrescentar que outras atividades foram realizadas ao longo deste um ano de estágio em psicologia escolar na referida escola, porém, para esse relato optamos por centrar a escrita na experiência com o grupo de crianças mencionado.

Pretendeu-se contribuir para qualificar as relações intersubjetivas com a turma e processos de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem. Buscou-se ainda criar experiências afetivas e estéticas com as crianças, destacando questões como: relações entre as crianças, reflexão a respeito da

alteridade, diversidade e pertencimento ao grupo e sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Nesses encontros, denominados de oficinas estéticas, buscava-se nas linguagens artísticas e nas possibilidades de uma educação para o sensível ali contidas, deslocamentos dos discursos reproduzidos no ambiente escolar acerca da turma.

Oficinas estéticas

Pareceu pertinente inserir as crianças em experiências sensíveis e, foi proposto que, uma vez por semana, ocorressem encontros com a turma para que alunos e estagiárias, juntos, construíssem as “Oficinas Estéticas”. Foram realizadas atividades planejadas que envolviam principalmente o corpo, a expressão corporal, com mediação de diversas linguagens artísticas, como jogos teatrais, contação de histórias, desenhos, colagem, pintura e modelagem em argila, dentre outros.

Nesses espaços, fomos mediadoras, trazendo para a turma todas as semanas uma sugestão de atividade diferente que, através do trabalho com o corpo, com as palavras e com as linguagens artísticas, pudessem provocar diálogos, questionamentos e reflexões acerca de temas como singularidade, alteridade, valorização da infância, pertencimento ao grupo, diversidade, importância dos afetos e deslocamento de lugares sociais dados na escola.

Inicialmente, as oficinas foram planejadas com a turma em um encontro semanal com duração de uma hora, durante 4 semanas e, após os 4 encontros, foi identificada a possibilidade de continuidade e, assim, as oficinas se mantiveram e totalizaram 12 encontros. Os encontros contavam com basicamente três momentos: o aquecimento inicial através de alguma brincadeira teatral; a proposta da oficina estética em si; e um espaço para discussão final. Cada encontro era elaborado a partir do encontro anterior, com base nos temas que estavam presentes e que promoviam um fio condutor ao foco central da intervenção que

eram experiências de diálogo sobre si e o grupo na direção de um ambiente educativo acolhedor às diferenças.

O primeiro encontro teve como tema “Ser criança”, para tanto, após um aquecimento inicial com jogos teatrais, as crianças deveriam responder a pergunta: “como é ser criança?”. Tínhamos como objetivo abrir uma conversa sobre como cada um experimenta esse tempo de vida, mas ao mesmo tempo abrir espaço para escutar como outros a compreendem, dificuldades e alegrias, sempre relacionadas às questões contemporâneas. Ao final do encontro, pedimos para que as crianças trouxessem um objeto significativo para a próxima semana.

No segundo encontro, o tema planejado foi singularidade, com o objetivo de valorizar cada integrante da turma e promover reflexões como “quem sou eu?” “o que gosto?” “o que não gosto”. Neste encontro, cada criança trouxe de casa um objeto significativo para si e compartilhou com a turma o motivo deste objeto ser “um tesouro”. Ao final da fala de cada criança, deveria se escrever em um post-it uma palavra que resumisse o seu “tesouro” e colar em um baú posicionado no centro da sala.

O terceiro e quarto encontros tiveram como tema a afetividade e as relações humanas, onde pedimos para que as crianças falassem sobre os tesouros coletivos da turma. Para tanto, os estudantes dividiram-se em 4 pequenos grupos e procuraram em revistas imagens que representassem características da turma; as imagens foram recortadas e coladas em cartazes, que no final do encontro foram apresentados para os demais membros do grande grupo. O objetivo da atividade principal foi fazer a turma reconhecer suas características. No quarto encontro foi realizada uma atividade de caça ao tesouro, buscando explorar o espaço da escola e suscitar relações de pertencimento e afetividade com o espaço escolar. Nesta atividade, espalhamos dicas pela escola, que diziam de lugares significativos para os estudantes, como a sala de aula, o refeitório e o parquinho. A última dica direcionava para o parque e lá cada estudante encontrou um envelope com uma sementinha de girassol - o tesouro - que poderia ser plantado.

O quinto encontro teve como tema principal as relações afetivas do grupo, dessa vez, através da técnica de cartografia afetiva. Assim, pegamos a planta baixa da escola e a reproduzimos em cartolinas. Após entregarmos para os grupos as cartolinas, pedimos para que pensassem e compartilhassem histórias que já vivenciaram em cada local da escola.

No sexto encontro, propusemos que cada criança pensasse a respeito de si, das coisas que gosta de fazer, comer, brincar, dos colegas que mais gosta e desenhasse como vê a si mesma. No final, as crianças que se sentissem confortáveis poderiam apresentar o desenho para o resto da turma.

No sétimo encontro, a proposta foi construir uma caixa com a “cara” da turma, onde deveriam ser depositados os papéis que podiam ser reutilizados para reciclagem ao invés de irem para o lixo. A proposta de criação da caixa - chamada de “papelomóvel” - surgiu por indicação da orientadora pedagógica, entendendo que o Plano Político Pedagógico da escola abre espaço para atividades com viés sustentável, como a reciclagem. Nossa contribuição foi a de sugerir que o “papelomóvel” tivesse um toque dos alunos. Para isso, disponibilizamos revistas e material para desenho, assim, as crianças poderiam fazer colagens e decorações diversas na caixa.

O oitavo encontro, teve como objetivo trazer uma atividade da relação “eu e os outros”. Sugerimos que os estudantes se dividissem em duplas para a realização de uma atividade de “massinha de modelar”, só que o material seria o corpo do colega. Nessa atividade, uma das crianças da dupla precisava pensar em como estava se sentindo e “modelar” no colega que era a “massinha de modelar” seu estado enquanto os demais colegas tinham que adivinhar o que tinha sido representado. A oficina foi finalizada com a atividade surpresa, que foi, uma a uma, cada criança ver o que tinha dentro de uma caixa (um espelho, onde podia-se ver o próprio reflexo). Essa atividade suscitou algumas discussões a respeito da expectativa/surpresa presente na caixa. Propusemos então uma reflexão sobre o deparar-se não com o objeto espelho e sim consigo mesmo.

No nono encontro, iniciamos a oficina com uma atividade inspirada no jogo “Imagem e Ação”, onde cada criança ganhou uma ficha com três palavras relacionadas a sentimentos. Cada estudante tinha que escolher uma das três palavras para representar em uma mímica, enquanto os demais tinham que descobrir qual palavra o colega estava representando. As palavras registradas nas fichinhas de papel foram: felicidade, surpresa, raiva, alegria, gratidão, humor (achar algo engraçado), tristeza, solidão, indiferença, esperança, confiança, vergonha, medo, desespero, ciúme, frustração, nojo, empolgação, agonia, pena, tédio, ansiedade, paz e preocupação. A oficina suscitou um momento de reflexão em que as crianças discutiram sobre atividades que gostavam de realizar e se sentiam confiantes.

No décimo encontro, levamos a caixa “papelomovél” que já tinha começado a ser construída no sétimo encontro, para que a turma terminasse de montá-la. As crianças observaram a caixa em grupo e um dos estudantes sugeriu que além de papéis para a reciclagem, a caixa servisse também para depositar brinquedos que iriam para a doação.

No décimo primeiro encontro, primeiramente foi realizada uma leitura em conjunto do livro "O que cabe no meu mundo III: Confiança", o combinado foi que cada aluno lesse uma página do livro. Quando chegou o momento de um estudante que ainda não dominava o processo de leitura, as crianças se mobilizaram para ajudá-lo na leitura de forma espontânea, lendo frase por frase, que era repetida pelo estudante em questão. Esse momento foi muito interessante, perceber a mobilização coletiva da turma para auxiliar o colega a participar da atividade, sem julgamentos ou risadas, apenas com a intenção de concluir a tarefa de leitura coletiva. A cena foi importante também no que tange à importância da mediação de um sujeito mais experiente no processo de aprender, como aponta Vigostki. (ZANELLA, 2014).

E para finalizar nossas oficinas, no último encontro fizemos um passeio com direito a piquenique com as crianças e as professoras da turma para um parque próximo à escola.

Deslocamentos

A partir da realização dessa intervenção com as crianças, elencamos algumas unidades de análise, sendo a primeira os deslocamentos de lugares sociais fixados no cotidiano escolar mediados pela experiência estética.

Identificamos que a turma ocupava o lugar de “turma difícil”, a maioria a reconhecia como “bagunceiros” e o trabalho de lecionar se tornava, muitas vezes, cansativo. Pensando nesses discursos, pareceu-nos pertinente produzir novos sentidos sobre essa imagem que a turma possuía tendo como apoio atividades artísticas que oportunizassem experiências afetivas e estéticas.

Ao longo dos encontros foi observado que as crianças apresentavam maior atenção e envolvimento nas atividades em que os próprios estudantes tinham uma participação maior, em que eram os atores principais; seja contando alguma história ou caso, seja negociando pequenas modificações nas intervenções planejadas. Frequentemente após a proposta apresentada pelas estagiárias, uma ou outra criança sugeria alguma alteração ou adequação na realização da tarefa e, diante das ideias, buscamos aprimorar com a participação da turma nesses eventos. Neste sentido, pontua-se que as crianças não se adaptaram bem a uma proposta em que a professora propõe uma sequência didática e os estudantes executam de forma satisfatória sem questionamentos. Em contraposição ao termo “bagunceiros” reconhecemos o fato de que eram imaginativos, cooperativos, buscavam autonomia e principalmente ser ativos no processo de aprendizagem e nas relações estabelecidas com os colegas e adultos. As crianças gostavam de poder participar ativamente das atividades propostas, gostavam de sugerir mudanças no planejado pelo adulto, de poderem traçar seus caminhos e por isso o estigma de mal-comportamento, pois é difícil lidar com regras sem poder questioná-las.

Adriano Nuernberg (2002) traz discussões pertinentes a esse ponto ao ressaltar a questão dos lugares sociais ocupados por

estudantes e professores, onde estes últimos possuem enunciados com “o status de verdade, assim como a forma de organizar o espaço pedagógico nas atividades” (NUERNBERG, 2002), desta forma, como ocupam o lugar de autoridade dentro do contexto escolar, as falas dos professores detêm o lugar da veracidade, enquanto os estudantes são os receptores. Ao longo dos encontros, procuramos romper cada vez mais com essa lógica, assumindo uma relação pautada na horizontalidade, oportunizando experiências de troca de saberes e negociações com as crianças, entendendo-as como sujeitos com vivências próprias e levando em conta seus saberes e sugestões. A nossa proposta foi, desde o início, construir de maneira coletiva as oficinas, sendo assim, o local de “crianças bagunceiras” foi sendo pouco a pouco deslocado para o de “crianças inventivas”.

Nas oficinas, foi percebido também que alguns estudantes tinham assumido lugares já cristalizados na turma, ora definidos como sendo mais “bagunceiros”, mais quietos, apáticos ou que não participam das atividades - lugares que fixam os sujeitos em determinadas posturas e muitas vezes impedem ou inviabilizam a possibilidade de outras experiências consigo e com os outros. Nesse sentido, nossa intervenção como mediadoras das oficinas foi de deslocar esses lugares estabelecidos, convidando para que os estudantes ocupassem outros lugares dentro do grupo. Um momento marcante foi quando um dos estudantes que era visto como muito agitado e na ocasião não estava participando da atividade proposta, mantendo-se ocupado e fazendo barulho com um objeto trazido de casa, conversou conosco e combinamos que, após a oficina, ele poderia contar a história daquele objeto. A partir disso, a turma mobilizou-se para escutar a sua história e percebeu-se o deslocamento de um lugar de “estudante bagunceiro que não participa” para um lugar de “estudante com histórias para contar”.

Como “conectoras” (MACHADO et al., 2009), nosso papel nas oficinas foi fazer a mediação das relações e eventuais conflitos que surgiam, entendendo estes como potentes espaços de reconhecimento da dialogia e da alteridade inerentes ao processo

de aprendizagem. Destaca-se ainda que possibilitar um espaço de negociação dos estudantes frente ao andamento das atividades realizadas, facilitou que as crianças se vinculassem afetivamente com a proposta. Justamente porque a produção de conhecimentos perpassa os afetos e a aproximação ou afastamento do estudante aos diversos conteúdos escolares desenvolvidos, depende essencialmente do processo de mediação que se estabelece no contexto educativo.

Faz-se importante uma reflexão historicizada e contextualizada de desenvolvimento humano, em que se compreende que o processo de aprendizagem provoca repercussões subjetivas e atua na complexificação dos processos psicológicos. Considera-se nesta perspectiva, a implicação da dimensão afetiva através das relações interpessoais no contexto escolar, que além do contato verbal, ocorre através de olhares, posturas, tom de voz, formas de recolhimento, instruções e correções. Compreendemos que o afeto perpassa também toda a prática pedagógica, seja nas escolhas de objetivos de ensino que se aproximem da realidade do aluno, na organização de cada área e sequência didática, assim como em uma avaliação em favor do desenvolvimento do estudante. Neste sentido, a forma que o afeto ocorre, seja de aproximação ou afastamento, dos estudantes e dos diversos conteúdos escolares desenvolvidos, depende essencialmente do processo de mediação estabelecido pelas práticas pedagógicas.

Importante destacar também a diversidade presente nos discursos da turma, na medida que todas as crianças tinham algo de importante para contribuir, cada uma à sua maneira. Tivemos como proposta de intervenção promover um espaço de experiências estéticas, em que o processo de criação fosse mais relevante do que o produto artístico em si, e, assim, possibilitou-se a partir da expressão dos estudantes, reconhecer os diversos discursos e experiências presentes.

Os momentos iniciais dos encontros eram sempre destinados ao que chamamos de corporalidade, ou seja, a partir do

entendimento de que os afetos perpassam o corpo. Esses momentos se mostraram importantes não só como uma forma de aquecimento e preparação para a atividade que viria a seguir, mas também como uma espécie de convite à proposta e construção de uma outra atmosfera de encontro, onde as crianças desligaram-se do tempo acelerado e inventamos um outro ritmo para dar tom aos nossos encontros.

Além disso, sobre a nossa atuação como mediadoras do grupo, reconhecemos que a diversidade esteve presente como tema transversal, e neste sentido, ao longo do processo, buscamos valorizar os discursos trazidos pelos estudantes, confirmando e afirmando as diferenças na turma, bem como também propomos momentos em que percebessem suas potencialidades e singularidades. Assim sendo, procuramos desconstruir saberes, discursos e estereótipos já cristalizados dentro da turma, entendendo que potências são geradas a partir da produção de diversidades (MACHADO et al, 2009).

Acredita-se que a atuação da psicologia no cotidiano escolar, pode construir, junto aos demais agentes da escola, novos olhares sobre o tempo vivido no cotidiano escolar, que seja menos acelerado e competitivo e, em contrapartida, mais inventivo e criativo, de modo a desconstruir preconceitos que surgem como justificativa aos sujeitos que fogem das expectativas e normas vigentes do contexto escolar e social (CFP, 2019). A psicologia pode, assim, contribuir criando novas possibilidades para as cenas vividas na escola, propondo que se coloque em análise coletiva as produções de sala de aula, as relações entre os agentes da escola e as imprevisibilidades que surgem, trabalhando na escola.

Compreendemos a importância da psicologia atuar com práticas institucionais, desconstruindo estereótipos e formas cristalizadas de trabalho na escola em favor de práticas educativas coletivas e participativas que valorizem a diversidade de modos de aprender e ensinar, que atuem de forma instituinte. Por instituinte tomamos tudo que quebra formas normalizadas de se relacionar, é tudo que promove invenção e constrói novos saberes (GUIRADO,

2004). Ou seja, atuando sobre o que está instituído, estabilizado e fixo no cotidiano escolar e investindo na possibilidade de reinventar as relações entre os sujeitos, de instituir novas possibilidades de se fazer escola.

Formação e criação compartilhada

Ao observarmos a turma, ainda no primeiro semestre de estágio, ficamos curiosas com o lugar de “bagunceiros” que os estudantes ocupavam. Não demorou muito para que percebêssemos que, na verdade, são crianças que gostam de “contar causos” e não apenas de escutar, ou de ocupar um lugar passivo no processo de aprender - elas queriam participar ativamente. Com o início das intervenções, essa percepção confirmou-se e pudemos construir, juntos, um espaço, uma vez por semana, para que eles pudessem experimentar outros lugares.

É certo que as oficinas sozinhas não são capazes de promover mudanças na organização escolar de forma mais ampla - escolha definida também pelas possibilidades concretas que tínhamos de trabalhar em um tempo determinado de estágio curricular. Entretanto, ao apresentarmos o trabalho desenvolvido ao longo do ano para o corpo docente da escola no último conselho de classe, antes de encerrarmos o estágio, recebemos retornos significativos por parte das professoras, assim como pontuações sobre as características da turma e sobre perspectivas relativas a afetividade e a educação que embasaram o estágio, sendo pertinentes para possibilitar reflexões na prática docente.

Além dos efeitos causados na turma pelas oficinas, é válido também mencionar as ressonâncias da prática para as estagiárias - psicólogas em formação. Desde as observações iniciais e na construção de nosso relacionamento com a turma, a participação nos conselhos de classe e as negociações com os professores até a decisão pela escolha da intervenção com aquela turma específica, planejamento e realização de cada encontro.

Como trabalhamos com as linguagens artísticas, tivemos que nos preparar para o inusitado, ainda que planejássemos as oficinas estéticas com antecedência, não tínhamos como prever como cada criança iria envolver-se nas atividades propostas. Desta forma, aprendemos a considerar o imprevisto, as negociações e articulações com os estudantes como parte do trabalho da psicologia - criador como princípio. Através do diálogo, acordos estabelecidos e ajustes, entendemos que conseguimos construir as oficinas estéticas em conjunto com as crianças, onde estas possuíram papel ativo em toda a elaboração do projeto.

Podemos caracterizar a turma como afetivamente implicada, mas com sujeitos com características tão diversas e com conflitos que se fazem inerentes ao trabalho em grupo - e, que podemos ampliar para considerar que toda relação humana é constituída por conflitos e confrontos. No entanto, enxergamos esses momentos de conflitos como potentes para o desenvolvimento infantil, tendo em vista os espaços de diálogos e negociações ali provocados. Aqui, cabe ressaltar ainda o papel do adulto como mediador, contribuindo para o desenvolvimento da criança frente a situações que ela ainda não possui domínio de ação. Assim, a mediação nas relações intersubjetivas (e não apenas em processos cognitivos tomados de forma isolada) é importante para a aprendizagem, na medida em que entendemos que os processos psicológicos superiores são resultantes da reconstituição interna de atividades e experiências sociais/externas (Vigotski, 2009). Um conflito que poderia gerar brigas ou estereótipos, com a mediação, torna-se um debate entre o grupo, possibilitando importantes conclusões e sugestões para a melhoria da convivência da turma.

Nossa atuação apostou na perspectiva das relações intersubjetivas em pequenos grupos dentro da escola - conseguimos atuar com um grupo específico de crianças e professores, trabalhando as demandas pertinentes, investindo no entendimento de que essas vivências podem provocar fissuras na estrutura da escola como um todo.

Melhor seria se a escola pudesse contar com a atuação da psicologia dentro do quadro profissional, analisando, elaborando e atuando em diferentes frentes ao longo do ano, ampliando para outras relações como entre professores, entre famílias e professores, entre crianças de diferentes turmas, escola e comunidade.

A presença do psicólogo dentro da escola ainda causa estranheza, consideramos que é recente, a implementação da legislação que obriga estados e municípios a contratarem profissionais da psicologia para as escolas se considerarmos os vinte anos para a aprovação do projeto e que muitos governos ainda estudam a forma de implementar tal política - atravessados por interesses vários.

A ausência de psicólogo dentro do quadro de profissionais da escola no desenvolvimento deste estágio, trouxe especificidades na inserção no campo, mas que entendemos como parte do processo de aprendizagem profissional. Esse foi mais um motivo pelo qual nós nos mantivemos abertas a sugestões advindas do corpo docente e administrativo da escola, o que nos fez perceber a importância da negociação e atuação em parceria com outros agentes da instituição e que não fomos só nós, estagiárias, que aprendemos sobre a psicologia escolar, mas sim todos os agentes envolvidos nas oficinas, que ajudaram a construir esse saber coletivamente.

De tudo o que vivemos, já sabemos o que não podemos fazer - atuações que promovam práticas individualizantes e medicalizantes -, mas há todo um universo a ser criado do que pode fazer um psicólogo na escola. Por isso, compreende-se que a atuação da psicologia educacional exige uma postura inventiva, criadora. E se, como afirma Vigotski (2010), só é possível contribuir esteticamente na formação de sujeitos, incluindo-os em processos criativos, em contextos estéticos, é necessário garantir na formação de profissionais em psicologia espaços e tempos para experiências sensíveis que possam alargar os olhares sobre a vida, sobre o psiquismo, sobre a sociedade, sobre sujeitos que se encontram em contexto educativos.

Consideramos que as oficinas estéticas nos fizeram refletir não só sobre os lugares fixados que crianças e professoras possam ocupar no cotidiano escolar, mas também o lugar de psicólogas nas escolas e sobre nossa formação profissional. Destacam-se como aprendizados importantes a prática mediadora com grupos de crianças, trabalho este que perpassou todas as oficinas. Entendendo que a educação estética, muito mais como processo em si do que a produção final, evidencia-se também a invenção, juntamente às crianças, de um tempo outro ao do cotidiano escolar, menos acelerado e competitivo e mais inventivo e reflexivo. Mas também vale ressaltar a importância das negociações com os adultos - corpo docente - e o trabalho em equipe multidisciplinar, pois sem os acordos e discussões com o grupo de pedagogas, orientadora escolar, educadora física, professora de artes e demais agentes da escola, não seria possível a realização do nosso trabalho. Como já citado, a presença da psicologia no cotidiano escolar ainda causa estranheza, por isso, um dos maiores desafios mas também um dos maiores ganhos do estágio foi a nossa própria inserção na escola, o aprendizado construído em conjunto e dia após dia sobre como circular e intervir com a escola.

Apontamos ao longo do texto a importância da educação estética para diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional, presente neste relato de estágio em psicologia educacional por meio de atuação voltada para grupos mediados por linguagens artísticas.

Por fim, reafirma-se a importância da invenção de novos saberes e práticas psicológicas, guiados por uma formação sensível e de estranhamento das práticas institucionalizadas na direção de novos modos de ensinar e aprender.

Referências

CAMPOS, H. R.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Políticas Educacionais*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2018.

- CFP - Conselho Federal de Psicologia. *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília, 2014. 2. ed. — — Brasília: CFP, 2019.
- CFP - Conselho Federal de Psicologia. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. São Paulo, 2015.
- FMES. Grupo de Trabalho Educação & Saúde. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação*. São Paulo, 2012. Recuperado de <<http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2012/11/RECOMENDACOES.pdf>>
- GUIRALDO, M. *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU, 2004.
- LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Campinas, vol. 20, n.2, p. 355-368. 2012.
- MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: ANACHE, A. A.; SILVA, I. R. (Orgs.). *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-35.
- MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em aberto*, v. 23, n.83, p. 39-56. 2010.
- MOLON, S. I. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP, 2006. p. 95-104.
- MOLON, S. I. Constituição do Sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotski. In COSTA, F. C. B.; DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; ZANELLA, A. V. (Orgs.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP, 2007. p. 121-130.
- NUERNBERG, A. H. Os processos de negociação dos lugares sociais de professora e alunos no contexto da escolarização formal. *Educação & Sociedade*, v. 23, n.81, p. 229-243. 2002.
- OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (orgs.). *Psicologia escolar e educacional [recurso eletrônico]: processos*

educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque. UFSC/CFH, 2020.

PATTO, M. H. S. Posfácio. In: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Entremeios, 2015. p. 431-454

PEREIRA, E.; ASSIS, N.; ZANELLA, A. V.; MAHEIRIE, K. Semelhanças e Dissonâncias em relações de ensinar e aprender. *Psicologia Argumento* (PUCPR. Online)., v.32, p.39 – 49, 2014.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, v.26 n.1, p.44-52. 2014.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Katia. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOSTKI, L. S. (2010). A educação estética. In VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L.S. Pensamento e palavra. *A construção do Pensamento e da Linguagem* [1934]. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANELLA, A. V. (2014). "Pode até ser flor se flor parece a quem o dia": Reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP, 2014. p. 33-48.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Editora Univali, 2014.

9.

Arte urbana em um serviço de convivência: processos de criação éticos, estéticos e políticos na formação em Psicologia

Amanda Garcez
Gabriel Bueno

Este capítulo foi elaborado a partir de um campo de estágio do curso de graduação em psicologia – campo cujas atividades foram realizadas no âmbito das políticas públicas de assistência social. As propostas de intervenção do estágio foram exercidas em parceria com um Centro de Referências em Assistência Social (CRAS) e com um centro de cultura urbana de Florianópolis. As atividades contaram com a participação deicineiros/artistas que ministraram oficinas estéticas e tinham como público-alvo um grupo de adolescentes proveniente do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), serviço de competência do CRAS. Apoiando-se nos aspectos teóricos da Psicologia Sócio-histórica, e pensando os processos de subjetivação mediados pelo encontro com a arte, o texto foca na relação entre os jovens usuários do serviço e a experiência ética-estética-política proveniente das vivências destes com a arte urbana, o movimento hip hop e o rap.

Para começo de conversa, nossas reflexões acadêmicas e nossa inserção no campo deve partir do pressuposto de que os serviços do CRAS têm por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. O SCFV se propõe a ser um serviço de caráter preventivo, ofertado no território de

referência, que visa o fortalecimento das relações entre os usuários tanto no âmbito familiar como comunitário, assim como propor a valorização das potencialidades oriundas das comunidades.

Entende-se o SCFV como um espaço capaz de promover trocas de experiências e a defesa e afirmação dos direitos dos usuários; busca-se ampliar as possibilidades de convivência e diálogo de forma a complementar o trabalho social de prevenção ao risco social emergente em determinados territórios. O serviço também visa oportunizar à população informações acerca de seus benefícios e direitos, bem como inclusão em programas culturais, artísticos, esportivos e de lazer, com vistas a estimular o protagonismo social nos territórios de sua abrangência.

Mais especificamente, na atuação com o público jovem, o SCFV se esmera por uma perspectiva de acolhimento das singularidades, desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo. O serviço também tem como foco fomentar nos jovens a participação na vida pública, procurando ofertar ferramentas para que estes possam atuar de forma crítica na sociedade, posicionando-se como sujeitos de direitos e de desejos.

No ano de 2018, o CRAS do território do Norte da Ilha de Florianópolis, era responsável por atender à população de 08 bairros localizados nessa região da cidade. O SCFV ofertado pela unidade iniciou este ano desenvolvendo atividades dentro de um projeto municipal chamado “Floripa Social – Intervenção Social no Norte da Ilha” (PMF, 2018). Tendo em vista a complexidade deste território e os altos índices de violência documentados – assim como o de desemprego e de abandono escolar – esta iniciativa tomou como perspectiva a prevenção de risco referente a tais fatores que podem expor os jovens do território à condições de vulnerabilidades (PMF, 2018).

O projeto iniciou em parceria com algumas ONG’S e centros culturais – os quais disponibilizaram oficinas voluntários para ministrar as diversas atividades ofertadas aos jovens. Algumas dificuldades no manejo com os jovens começaram a surgir em decorrência das normas e regras estabelecidas pelo espaço físico

cedido ao projeto, onde ocorriam os encontros. Algumas delas, não pareciam fazer sentido ao nosso público-alvo como, por exemplo, a proibição do uso de bonés dentro do espaço (mesmo em áreas ao ar livre).

A ideia inicial do projeto era a de proporcionar um espaço de expressão e criatividade aos jovens, por onde suas singularidades pudessem emergir enquanto potenciais. Mediante alguns conflitos e incompatibilidade de ideais entre o projeto e o espaço, a parceria se findou e as atividades foram divididas em locais diversos. Com periodicidade semanal, as atividades de arte e cultura passaram a ocorrer em um centro de artes urbanas de Florianópolis via parceria estabelecida com o CRAS. Assim sendo, a intervenção de estágio se baseou em atividades de arte urbana, ministradas por artistas urbanos e oficinairos desse centro. Além das turmas pagantes de mensalidades, este coletivo cultural se propõe a desenvolver projetos de cunho social, ofertando diversas atividades a grupos de jovens em situação de vulnerabilidade social.

Um primeiro encontro entre os jovens, os oficinairos e as estagiárias de psicologia foi agendado. Teve por objetivo, além de conhecer o espaço, fazer uma apresentação inicial entre todos os envolvidos e um levantamento, a fim de verificar a compatibilidade de interesses das partes envolvidas. Não foi preciso despende de muito tempo e esforço para obter tal resposta. Em poucos minutos foi possível perceber uma química entre jovens, espaço e oficinairos. Os recém-chegados sentiam-se à vontade o suficiente para deitar sobre as poltronas, sofás, pufes e almofadas que compunham o espaço. Tocar violão, folhear os livros, manusear os materiais artísticos como tintas, pincéis e canetas. Neste primeiro contato, mesmo que sem maiores intimidades entre oficinairos e jovens – ao som característico de uma batida do hip hop – a interação entre ambos os grupos permitiu a criação de rimas ao “*free style*”. Dentro da mesma proposta, também surgiu desta interação a improvisação de alguns passos de danças.

Ao final deste dia, realizou-se uma roda de conversa a fim de saber de forma um pouco mais explícita o que o grupo havia

achado do encontro, do local e do proposto pelo centro cultural. A partir de uma conversa entre os presentes, explanando as possibilidades de atividades a serem realizadas no local, procurou-se definir um posicionamento: dar continuidade ou não as oficinas ofertadas pelo centro cultural como atividades parceiras ao SCFV. O posicionamento afirmativo foi unânime, de todos os envolvidos, manifestando o desejo em dar continuidade aos encontros. A partir de então, considera-se proposta a intervenção aqui relatada: a oferta de oficinas de arte urbana ao grupo de jovens do SCFV; realizadas às segundas-feiras no contraturno escolar (período vespertino), em um centro de arte urbana de Florianópolis; ministradas por oficineiros/artistas urbanos e acompanhadas pela estagiária de psicologia e pela orientadora social do grupo.

O deslocamento até o centro cultural se deu através do transporte coletivo urbano, uma vez que a Prefeitura de Florianópolis não disponibiliza outro tipo de transporte para este fim. Levando assim, o tempo total no trajeto, de aproximadamente 60 minutos de ida e 60 minutos de volta. Por esse motivo, entende-se aqui “território” distanciando-se do conceito de território geográfico, que se detém puramente ao espaço físico. Considerá-lo apenas seria impossível, dada a distância do lugar onde os jovens residem, por onde se deslocam e o tempo que desempenham ao fazê-lo. Assim, considera-se um conceito de território relacional, baseado na relação do sujeito com o espaço, nas suas percepções – na múltipla produção de sentidos que é dado ao espaço por meio das práticas cotidianas (LIMA; YASUI, 2014).

Vale ressaltar a adesão dos jovens às atividades ofertadas, que mesmo em meio à algumas dificuldades, percebeu-se o interesse em estarem presentes e participarem, resultando em poucos e pontuais casos de ausência. Dessa forma, observa-se a criação de laços identitários resultantes de um ambiente acolhedor que nos dá a dimensão de pertencimento entre os adolescentes. No contexto da assistência social, parece essencial que se atue na tentativa de reduzir os impactos produzidos pela desigualdade social, buscando em conjunto e dentro da realidade de cada sujeito novas

formas de se inserir na sociedade, criando um sentimento de pertencimento social (ZAPPE; RAMOS, 2010).

A ausência de um lugar social legítimo de pertencimento leva muitas vezes os jovens a identificarem-se com o “lugar de marginal” – a margem – que lhes é imposto pela sociedade (WARPECHOSKI, 2018), revelando a necessidade de uma (re)construção de valores e de seus ambientes familiares e comunitários. Segundo Castro, Costa e Viana (2013), ao que diz respeito à noção de pertencimento, os autores afirmam “pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença” (2013, p.04).

O engajamento nas atividades advém do sentir-se pertencente, como parte importante de um todo, protagonizando sua própria história. E a concessão de um lugar de fala, que contribuiu para que os jovens aos poucos se tornassem um grupo. Barros (1995), baseada em autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, definiu grupo como sendo uma multiplicidade sem bordas, o qual não representa uma totalidade em si, e sim uma combinação de diferentes formas de onde se faz emergir algo. A forma como se percebe o grupo de jovens em questão, principalmente no que diz respeito às atividades relacionadas ao rap e ao hip hop, sugere um grupo que pulsa em se fazer ouvido, em se manifestar e dizer de si ao mundo. Como afirma a autora, o grupo enquanto dispositivo, máquina de criar, de fazer ver, ouvir e falar no campo do inesperado. Seriam então, modos de subjetivação que se conectam e se tornam visíveis. Perceber o grupo enquanto dispositivo em relação com o espaço e produtor de sentidos, se aproxima do conceito de *política* que orientou nossas intervenções.

O espaço ofertado aos jovens dispunha de basicamente dois ambientes: o atelier artístico e o estúdio de dança – dividindo assim o grande grupo em dois subgrupos e o encontro em dois momentos. No primeiro momento cada subgrupo optava por iniciar as atividades no estúdio de dança ou no atelier. Em um período de intervalo, a estagiária e a orientadora social serviam o lanche. Após,

em um segundo momento, era feito o revezamento, ou seja, o grupo que participou inicialmente das atividades no atelier se dirigia a atividade proposta no estúdio de dança e vice-versa.

No atelier foram ofertadas algumas possibilidades artísticas: trabalhos manuais como artesanatos, colagem, desenho, pintura, customização de roupas, serigrafia de camisetas, etc. Os jovens tiveram oportunidade de confeccionar cadernos individuais, artesanais e personalizados, que posteriormente seriam utilizados por eles para a escrita de rimas, poesias, desenhos e pinturas. Em um dos encontros também desenvolveram em seus cadernos algumas técnicas de caligrafia do estilo graffiti, como o “bomb”. Este momento surgiu da curiosidade dos adolescentes no diálogo com um dos artistas que praticava esse estilo de graffiti.

Ao longo das atividades do atelier, o grupo passou a trabalhar coletivamente na criação de uma marca identitária, numa espécie de “signo” que representasse aquele coletivo que vinha se constituindo a partir de experiências partilhadas em conjunto. Esta trajetória compartilhada deu origem a uma identidade coletiva intitulada “Raça da Bombeta”, uma referência às dificuldades que enfrentaram no espaço onde foram desenvolvidas as oficinas do primeiro semestre, com relação à proibição do uso de bonés.

Sob tais circunstâncias, pode-se elaborar uma leitura a respeito dos signos presentes nos discursos e produções artísticas dos jovens. Entende-se que um signo pode ser uma palavra ou imagem que flui de acordo com seu contexto de enunciação, de acordo com a sua história, possuindo um sentido socialmente produzido e singular a cada sujeito (BUENO, 2013). “Raça da Bombeta” foi estampado em algumas camisetas adquiridas pelo coletivo através de doações de terceiros. Estampa-se no peito a mensagem outrora não ouvida que parecia querer dizer algo do grupo, como um movimento de resistência em relação à normas arbitrárias que pareciam desconsiderar as singularidades dos jovens e de sua cultura. Tais normas não lhes representavam ou incluíam, nem sequer produziam algum sentido. As exigências impostas aos jovens adivinham de um preciosismo institucional, atravessado

por valores conservadores os quais consideravam um ato ofensivo permanecer de boné ao se adentrar um ambiente.

Ouvindo os jovens foi possível perceber que o boné exerce uma função singular para cada um deles, como a de proteger a exposição dos cabelos – que lhes causa vergonha e inseguranças típicas da fase da adolescência. O boné também representa uma identificação com os artistas rappers, que adotam o acessório como peça emblemática de seu estilo, compondo uma imagem estilizada que representa o movimento, seus membros e suas origens, valores e ideais - ou seja, demarca uma posição existencial, um lugar que se ocupa no mundo. Além disso, houve relatos de que o boné teria a função de camuflar o semblante em dias que o cotidiano parecia pesar mais. E assim, cada um deles de forma singular se identifica com o signo coletivo – mesmo os que não faziam uso de boné entendiam o lugar que ele ocupava na vida dos colegas e firmavam o seu direito de uso.

Podemos pensar em processos de resiliência vivenciados pelo grupo e a forma como estes processos se relacionam diretamente com constituição de identidades por eles elaboradas, culminando em um sentimento de pertencimento ao grupo. Castro, Costa e Viana (2013) abordam a resiliência como um conjunto de fatores que oferecem suporte ao sujeito no enfrentamento e superação de adversidades e vulnerabilidades, contribuindo para o seu empoderamento. Os mesmos autores afirmam que a constituição de identidades envolve um processo dialético no qual está em jogo a busca pela interação, pertencimento e resiliência nos espaços que se ocupa. A arte por si só se revela como uma forma potente de expressão pessoal com capacidade de transformar o contexto, de potencializar a voz do artista e tornar pública a mensagem que ele deseja emitir. É possível compreender assim, o universo artístico como sendo o mundo dos signos, um universo da linguagem, uma prática discursiva que atribui sentidos à realidade (BUENO, 2013).

Já nas atividades realizadas no estúdio de dança, os jovens trabalharam expressão corporal frente ao espelho, explorando as formas singulares de se posicionar, falar, mover-se, reconhecer-se.

Nesse espaço também foram realizadas aulas de *break* e de passinhos de funk. Foram ofertadas ainda aulas de hip-hop, nas quais foi possível criar algumas pequenas coreografias com o grupo, minadas de ginga e *suingue* característicos do movimento hip-hop; oficinas de *beatmaker*, onde alguns adolescentes utilizaram de seus próprios recursos vocais para elaborar batidas enquanto os demais colegas, que se sentissem à vontade, poderiam criar rimas.

Furtado e Zanella (2009) atentam ao fato de que a arte se torna constituinte e constituidora dos espaços urbanos, sendo a cidade um universo de relações e de encontros, na qual atuam vários grupos heterogêneos que criam e renovam, ampliando as potencialidades do ser, as possibilidades de viver, resistindo ao instituído, buscando novas formas de transformar o cotidiano. Tais características parecem compor a base do movimento hip-hop, que se originou nas periferias de Nova York, nos anos 70, a fim de promover um espaço de fala, de possibilidade de expressão de vozes que são caladas pela sociedade, de pessoas que ficam à margem e desejam posicionar-se, além de propiciar um espaço lúdico, de carnavalização sobre as normas da cidade. Ainda hoje – apesar de alguns pilares do movimento apresentarem alguns aspectos comerciais – é possível perceber as características que compõem as raízes de resistência do movimento, especialmente em contextos de periferia.

As atividades musicais atreladas a rima se desdobraram numa ampla possibilidade de criações estéticas: o *free style*, a composição, os desafios e batalhas – batalhas estas que se caracterizaram por sua dimensão lúdica e inventiva, onde não há ganhadores ou perdedores, mas sim colegas trocando vivências e conhecimentos em prol da experiência individual e do fortalecimento coletivo. Aqui pode-se reconhecer que a música se utiliza de uma linguagem essencialmente política (HINKEL, MAHEIRIE e WAZLAWICK, 2009). Compreende-se o rap, a rima e as batalhas como dispositivos de mediação da construção de um paradigma estético e político que alia o prazer e o divertimento ao trabalho coletivo e o comprometimento ao grupo. Os elementos constituintes do rap

comportam uma mensagem, vêm a denunciar uma realidade e reafirmar posicionamentos, ocupar espaços.

Através das rimas criadas pelos jovens, é possível ouvir suas realidades e dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia, como a convivência com a realidade do tráfico de drogas e as violências de todas as naturezas: intrafamiliar, social, policial e estatal dentro das comunidades, a falta de espaços que propiciem o lazer e os esportes, o desemprego e as deficiências dos serviços públicos. Bueno (2013) afirma que a arte possui caráter político ao entender a política enquanto prática discursiva, âmbito de reconfiguração de uma ordem naturalizada da moral e das condutas homogeneizantes. Assim, a política está atrelada às tomadas de posição diante de determinadas temáticas e fatos do cotidiano.

Nas rimas as garotas denunciam o machismo e os abusos vividos nos bailes funks; buscam ocupar um lugar de empoderamento e *sororidade* entre si. Com firmeza na voz dizem: “não somos objetos, não nos tratem como dejetos”. Em um dos encontros, um dos garotos poetizou nas rimas o enfrentamento à violência policial na comunidade onde vivia, declamando que “lá tem muita gente boa, honesta e trabalhadora”. Outro expressou as lutas cotidianas de uma mãe para criar os filhos sob o receio de que não se tornem “traficantes ou vagabundos”. As relações familiares, especialmente com a mãe, se faziam presentes em seus discursos; e a ideia de “honrar o esforço” da genitora, ser produto de orgulho materno e poder sair da comunidade um dia, com a esperança de um cotidiano melhor, constituía o conteúdo de suas rimas.

O criar e o fazer musical implicam em uma atividade reflexiva, permitindo a resignificação de experiências vividas (MAHEIRIE, 2003). O ato de escrever as composições e rimas, possibilita ao sujeito inscrever no tempo sua própria história, além de resignificar o passado, refletir sobre o presente e projetar o futuro, podendo reler e recriar, por diversas, vezes aquilo que escreveu. Com relação a estes aspectos, Munhoz e Zanella (2008) compreendem a escrita não apenas como uma via de comunicação que está para além dos limites espaciais e temporais, mas como

experiência constitutiva do sujeito – vereda pela qual ele vive, sente e age. Acompanhar o processo de criação das rimas por parte dos adolescentes permitiu perceber sua potência política, realidade em mutação composta em novas combinações de palavras; realidade, tomada assim, no seu devir estético.

Recorda-se aqui uma cena marcante, na qual um dos adolescentes – utilizando sua própria voz e a batida com as mãos em um caixote de madeira – deu início à um ritmo musical que pareceu conhecido aos demais, que logo foram adentrando no compasso com a letra. Em alguns segundos, cantavam juntos o refrão da canção de Cidinho e Doca que diz “Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é, e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”. Em seguida, fomentou-se a discussão a respeito dos versos, do lugar social desfavorecido que “o pobre” ocupa e da perspectiva de um futuro melhor, resgatando possibilidades de mudança e formas de se inserir no laço social.

Analisando o exposto e a criação de rimas por parte dos adolescentes, podemos supor que o ato de criação artística envolve uma superação da dicotomia entre conteúdo e forma. O conteúdo como sendo tudo aquilo que existe fora e independente da narração – as histórias, as relações do dia a dia e o ambiente – se reelabora, se reinventa a partir dos processos de criação estética. A forma é o princípio ativo de superação do instituído e acabado. Ao se apropriar dos elementos da realidade, nega-os na sua imutabilidade para transformá-los em algo novo. Para além desses aspectos, também é possível perceber o quanto as experiências com o rap foram capazes de fortalecer o grupo, pois a arte tem a capacidade de enriquecer o repertório e a visão de mundo e de humanidade de um sujeito, permitindo-o experienciar outras vivências, novos horizontes de convivência, formas criativas de resistência e de fazerem-se autores de suas realidades.

Ao final do semestre, os jovens promoveram um sarau no qual os principais protagonistas e organizadores foram eles próprios, contando com o apoio dosicineiros e artistas

envolvidos, bem como das estagiárias de psicologia, da orientadora social e da coordenação do CRAS. Acreditamos que a organização do sarau possa ter representado um ato significativo na trajetória dos jovens, uma vez que estas vozes são – na maioria das vezes – silenciadas e excluídas de processos decisórios da sociedade, submetidas ao desamparo discursivo que a cultura capitalista impõe, colando jovens de periferia no lugar de resto social.

O sarau aconteceu em local aberto à comunidade, pois, além de ser uma devolutiva à sociedade sobre o trabalho que foi desenvolvido pelo SCFV, é também um dos pilares centrais daquilo que foi fomentado pelos jovens: ações de participação, intervenção e integração na/com a sociedade. Ou seja, uma forma de se inserir no laço social, reafirmando o movimento da arte urbana e daquilo que ela se propõe, como sendo um espaço de arte não-convencional, um espaço ocupado que não teve como sua destinação primeira a arte. A arte urbana sugere uma outra relação entre arte e sociedade, fugindo aos padrões capitalistas de institucionalização das artes, tendo a cidade como contexto e lugar de atuação. O sarau foi uma atividade de *fechamento* das oficinas e do estágio, que teve como objetivo apresentar perspectivas outras de resistência e enfrentamento através da ressignificação pela arte urbana – mas também uma atividade de *abertura*, onde os jovens – como os proponentes, organizadores e protagonistas do evento – se depararam com o fato de serem atores sociais.

Considerações finais

Tal experiência de estágio permitiu perceber o lugar que a Psicologia ocupa fora do ambiente tradicional do consultório clínico. Um lugar ainda um pouco confuso, cheio de desafios que demandam do psicólogo repensar a sua práxis a todo momento e problematizar o lugar de “suposto saber” o qual se faz existir muitas vezes na relação entre o profissional de psicologia e a população a qual este presta seus serviços.

Faz-se necessário no campo da psicologia social uma outra postura a ser adotada: a de construir em conjunto, um saber partilhado e de resultado coletivo. Exige, portanto, um olhar para o sujeito que é histórico e produzido pelo desejo, compreendendo o contexto em que vive e a forma como as relações ali se estabelecem. Poderíamos afirmar que o psicólogo social, além de ser o profissional que “sabe escutar”, é também o profissional que precisa saber enxergar, compreender, respeitar e a se retirar, reafirmando que é a comunidade – e não o saber acadêmico – que decidirá e atuará.

A prática de estágio em psicologia social exigiu de nós enxergar as singularidades, perceber os “não ditos”, o implícito nas relações institucionais, os diversos campos que se abrem em um mesmo espaço. Respeitar o modo de ver e relacionar-se do outro sem supor, a priori, que saiba uma maneira que seja melhor do que a estabelecida. E compreender que nem sempre existem respostas prontas a todas as questões, que isso acontece no devir, nos acontecimentos e seus desdobramentos, no próprio processo.

Trabalhar com adolescentes em situação de vulnerabilidades diversas faz lembrar uma frase da banda *O Rappa* que diz que é preciso “aprender todo dia a aprender”, o que traduz um pouco do que seja uma experiência como essa. Para profissionais que vêm de contextos socioeconômicos diferentes, torna-se um desafio romper o abismo das diferenças entre as vivências cotidianas e as dificuldades enfrentadas ao longo da vida, entre o modo de perceber as pessoas, as situações e as diferentes formas de enfrentamento. Acreditamos que as experiências de estágio convocam a aprender a cada novo encontro que não existe nenhum conhecimento prévio e pré-concebido que seja inabalável, que não esteja sempre em movimento e interação, uma realidade histórica e social.

Com relação à arte urbana, foi possível perceber o quanto ela produziu os efeitos a que se propôs: fortalecimento de vínculos entre os grupos, (re)criação de estratégias de resistência, formas de expressar-se e denunciar uma realidade social por diversas vezes opressora, violenta e restritiva. O fazer artístico ofertou um

horizonte de possibilidades, criando novos espaços e identidades grupais; fortaleceu discursos de afirmação, demarcando posicionamentos e sendo capaz de tornar audíveis vozes que geralmente têm seu discurso silenciado e invalidado socialmente.

Referências

- BARROS, R. D. B. Dispositivos em ação: o grupo. In: *Subjetividade: Questões Contemporâneas*. Rio de Janeiro: editora, 1995.
- BUENO, G. *Política Subjetividade e Arte Urbana*. 2013. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.
- CASTRO, P. A., COSTA, S. T. G., e VIANA, C. M. 2013. Identidade, pertencimento e resiliência no contexto escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de estudantes como pesquisadores. Em *V Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED*, Anais, Santa Maria, RS.
- FURTADO, J. R., ZANELLA, A. V. Grafitti e Cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. IC, n. 4, p. 1279-1302, dez. 2009.
- HINKEL, J., MAHEIRIE, K., WAZLAWICK, P. Os fazeres musicais do Reggae e do Rap: histórias entrelaçadas. *Ícone*, v.11, n.1, jul, 2009.
- LIMA, E. M. F. A., YASUI, S. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 38, n.103, p.539-606, Jul-Set. 2014.
- MAHEIRIE, K. Processos de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, v.8, n.2, p. 147-153, 2003.
- MUNHOZ, S. C. D. A., ZANELLA, A. V. Linguagem Escrita e as relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.13, n.2, p. 287-295, abr/jun., 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – PMF. Secretaria Municipal de Assistência Social. *Projeto Floripa Social: Intervenção Social no Norte da Ilha. Florianópolis, 2018*. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/Projeto_Floripa_Social_Intervencao_>. Acesso em: 05 mai. 2018.

SCHWEDE, G., ZANELLA, A. V. Olhares de crianças a revelar a polifonia da cidade. *Psico-USF*, v. 18, n. 3, p. 395-406, dez. 2013.

WARPECHOWSKI, M. B., CONTI, L. Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*. São Paulo. Vol. 23, n. 2 (maio/ago. 2018), p. 322-343.

ZAPPE, J. G., e RAMOS, N. V. Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2010, v. 22, n. 2

10.

A arte na intervenção psicológica: uma revisão integrativa da literatura no período de 2010-2020

Lucas Nunes Caldeira
Eliane Regina Pereira

Introdução

A aplicação da arte dentro da perspectiva psicológica data da virada do século XIX para o século XX. Andriolo (2006) explica que esta aproximação começa na Europa com a Psiquiatria, em que surge o interesse de análise da arte produzida por pacientes internados através do chamado método comparativo. Araújo e Jacó-Vilela (2018) apontam que, no Brasil, nomes expressivos como Osório César e Nise da Silveira são reconhecidos pela aproximação da arte com objetivo terapêutico dentro de contextos hospitalares, de forma que, ambos trabalhavam para que os pacientes pudessem ter livre expressão e desenvolver sua própria espontaneidade em suas produções artísticas.

Entendemos que esta aproximação utilizada por Osório César e Nise da Silveira, está diretamente relacionada ao que julgamos como cuidado na área da saúde. Pinheiro (2007) nos coloca uma compreensão da saúde como direito de ser e por direito de ser, entende-se o direito de ser diferente. Neste sentido, a autora argumenta que o cuidado possui uma ética intrínseca e é entendido como ação concreta e política a fim de atribuir valor às diferenças do ser no âmbito coletivo, ou seja, reconhecer as diferenças de ser e legitimá-las enquanto existência. Osório e Nise reconhecem a arte de seus pacientes enquanto dotada de qualidades, enxergam e atribuem valor à arte e aos pacientes internados, atuando para que

estes sujeitos possam exercer seu direito de ser, mesmo que a sociedade os considerasse inadequados. Julgamos este argumento do cuidado como valor e seu entendimento enquanto ação política como imprescindível na atuação dos psicólogos, e dos profissionais da saúde no geral. Entendemos que o campo de atuação profissional abrange principalmente a noção de mediação direta entre o profissional e o(s) paciente(s) colocada em prática na forma de projetos e propostas embasadas na teoria psicológica.

Em relação à arte diretamente relacionada à Psicologia, Vigotski (1999) nos explica o fenômeno do impacto da arte nos processos psicológicos. O autor ilustra que quando percebemos e experienciamos a obra de arte, vivenciamos ela como sujeitos, entretanto, na perspectiva deste autor, até mesmo na sua esfera mais íntima, todo sujeito é composto pelo social. Somos constituídos pelas relações sociais que nos rodeiam e, internalizamos sentimentos definidos e constituídos socialmente, assim, ao entrarmos em contato com uma obra de arte, vivenciamos aquele sentimento materializado na obra de forma pessoal sem que este deixe de ser social, por isso, nos humanizamos através do trabalho coletivo da humanidade de concretizar mesmo aquilo que é vivido no seu âmago, o sentimento.

Vigotski (2018, p. 16) também determina a atividade criadora, como justamente aquilo “que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.” Portanto, exercemos a atividade criadora não só na arte, mas principalmente no que diz respeito à ela. Ao materializar o sentimento enquanto obra, estamos reorganizando elementos do presente e dirigindo-os para o futuro, nossas vivências e emoções, sentimentos são concretizados por meio da técnica e, por pertencermos ao gênero humano, em um determinado período histórico, uma determinada sociedade e uma determinada cultura, quando dizemos de nós mesmos, estamos também dizendo, de certa forma, daquilo que veio antes de nós, das pessoas à nossa volta e agindo para o nosso futuro e o futuro da humanidade transformando nós mesmos e a

realidade. Através deste processo transformador, promove-se o desenvolvimento do sujeito, ressignificando nossa vivência.

Diante do potencial transformador que vimos da arte, que abrange as esferas individual e social, e a noção de cuidado enquanto valor, nos perguntamos: qual a relação entre arte e psicologia? Qual o papel que a arte tem ocupado nas práticas psicológicas? Responder a essas perguntas não é uma tarefa fácil, mas, foi para buscar possíveis respostas que nasceu esse trabalho. Silva e Viana (2017) e Costa, Zanella e Fonseca (2016), desenvolvem trabalhos acerca da relação entre Arte e Psicologia em um contexto panorâmico, porém no primeiro não se encontra a arte como instrumento nas práticas psicológicas como objeto particular de análise e o segundo considera este objeto particular, mas se limita apenas ao campo da Psicologia Social, sendo assim, considerando esta lacuna, visou-se expandir o conhecimento na área, analisando especificamente o uso da arte em práticas nos diversos campos da psicologia. Nosso objetivo é o de sintetizar o estado do conhecimento atual, contribuir para o preenchimento da lacuna mencionada acima e possibilitar novos trabalhos avançando no estado da ciência. A expansão do conhecimento na área beneficia outros psicólogos e pesquisadores que se interessam pela área e desejam inserir a arte na sua atuação profissional.

Método

A pesquisa trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura, conforme apresentado por Souza, Silva e Carvalho (2010). As autoras propõem seis fases para o processo da pesquisa sendo elas: (1) elaboração da pergunta norteadora; (2) busca ou amostragem na literatura; (3) coleta de dados; (4) análise crítica dos estudos incluídos; (5) discussão dos resultados; (6) apresentação da revisão integrativa.

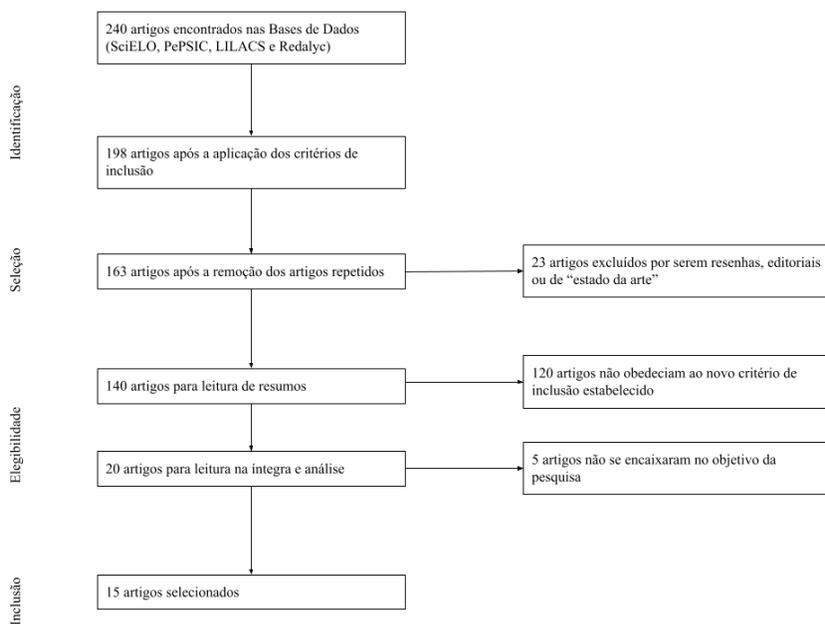
Na primeira fase, estabelecemos a pergunta norteadora: “Qual o papel da arte nas práticas psicológicas?”. Esta pergunta, determinou o restante do estudo como o tema investigado e os

estudos incluídos na pesquisa. A segunda fase diz respeito à busca na literatura por meio de bases de dados e periódicos.

A partir da pergunta então, para o segundo passo, elencamos 4 bases de dados do campo da saúde (Scielo, Lilacs, BVS/Pepsic e Redalyc), devido à área do estudo. Com as bases de dados estabelecidas foram realizadas pesquisas nos dias 09/12/2020 e 10/12/2020 com as palavras “Arte” no campo “assuntos” e “Psicologia” no campo “todos os índices”. Os critérios de inclusão deste período de busca inicial foram: artigos em Português, publicados no intervalo de 2010-2020.

No total foram 240 artigos encontrados, com 66 da Scielo, 60 da BVS/Pepsic, 78 da Lilacs e 36 da Redalyc. Após a aplicação dos critérios de inclusão ficaram 198, e, após a remoção dos repetidos, ficaram 163. Na sequência descartamos 23 produções que não tinham relação com o objetivo da pesquisa por não serem artigos científicos, como resenhas, editoriais ou por serem artigos de revisão sobre o tema como pesquisas de “estado da arte”. Tendo em mãos 140 artigos, iniciamos a leitura dos títulos e dos resumos e, com a pergunta norteadora como base, entendemos que os estudos que melhor respondiam a pergunta seriam estudos empíricos ou teórico-empíricos de prática psicológica que trouxessem em si o uso da arte para fins de mediação e cuidado. Assim, estabelecemos como critério de inclusão final os artigos que obedeciam a este formato e excluimos artigos teóricos e artigos de práticas não vinculadas à psicologia, em um total de 120 artigos. Portanto, nesta etapa final, 20 artigos foram selecionados para leitura na íntegra por cumprirem todos os critérios definidos. Na leitura na íntegra, mais 5 foram descartados por serem identificados como prática psicológica em que a intervenção não incluía fins de cuidado, sendo o foco maior em fins pedagógicos, experimentais ou estudos que não incluíam a arte como instrumento direto de trabalho. Após a retirada, totalizaram 15 artigos para a análise.

Figura 10.1. Fluxograma da segunda fase (busca ou amostragem da literatura).



Fonte: Os autores

Na terceira fase, extraímos os dados encontrados no material levantado por meio de um instrumento incluindo: participantes, metodologia e conceitos embasadores. Na quarta fase analisamos criticamente os dados extraídos na perspectiva dos conceitos utilizados, a metodologia e características de cada estudo.

A partir da análise crítica dos dados, prosseguimos para a quinta fase em que foi feita a discussão dos resultados encontrados explicitando tendências, inferências e conclusões. E, como sexta e última fase, apresentamos a revisão integrativa de caráter qualitativo tendo em vista os achados da pesquisa, as convergências e divergências em relação a pesquisas de revisão passadas sobre o mesmo tema.

Resultados

Os resultados encontrados foram agrupados nesta tabela como forma de sintetizar os dados do material encontrado, extraímos os dados de cada estudo para contribuir com a análise e comparação entre os artigos. Os dados extraídos do corpo dos artigos são: Abordagem teórica da pesquisa ou metodologia, Tipo de pesquisa, Participantes do estudo (ou público-alvo), Tipo de Prática e Linguagem Artística utilizada no processo interventivo.

Tabela 10.1. Artigos selecionados para análise e respectivos dados extraídos de acordo com a necessidade da pesquisa.

Autores(as)	Título do Artigo	Abordagem	Participantes do Estudo	Tipo de Prática	Linguagem Artística
CARVALHO, G. B.; NETO, S. B. da C.; FERREIRA, C. B.	Arte como instrumento psicoterapêutico no tratamento hospitalar de pessoas com doenças onco-hematológicas.	Psicanálise	Pacientes com doenças onco-hematológicas	Entrevista a beira leito	Pintura
VIEIRA, C. M. et al.	Escutando contos, desenhando a vida: arteterapia em enfermarias pediátricas de um Hospital de Ensino de Alta Complexidade em Pernambuco - IMIP	Psicologia Analítica	Crianças e adolescentes internados com participação de mães	Grupo	Contação de histórias; Desenho
MORAIS, K.C. B. de. et al.	Gestalt, grupoterapia e arte: a ressignificação do bebê pré-termo em unidade neonatal.	Gestalt-terapia	Mães de bebês com nascimento prematuro	Grupo	Desenhos; Pintura; Colagens

LIMA, M. C. P. et al.	Arte e mediação terapêutica: sobre um dispositivo com adolescentes na clínica-escola.	Psicanálise	Adolescentes	Oficinas Multidisciplinares	Artes Plásticas
BARRETO, R. A.	Psicanálise e arte: o programa de humanização no hospital São Lucas em Sergipe.	Psicanálise	Pacientes, acompanhantes e profissionais	Atividades diversas	Variadas
PINHEIRO, F. P.; COLAÇO, V. R.	Dramatizações e psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica.	Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Comunitária	Adolescentes	Grupo	Teatro
YONEZAWA, F.; CUEVAS, M.	Educação Anti Niilista: corpo e arte produzindo sentido na escola.	Esquizoanálise	Estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Oficina	Experimentação Corporal-artística
ALVIM, M. B. et al.	Laboratório Sensorial: uma proposta de ativação do corpo.	Gestalt-terapia	Variado	Laboratório	Experimentação Sensorial; Desenho

SOUZA, V. L. T. de; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. de C. G. dos.	Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora	Psicologia Histórico-Cultural	Estudantes do Ensino médio	Encontros	Variadas
BEZERRA, P. V.; BALDIN, T.; JUSTO, J. S.	Oficinas de Psicologia com idosos e as possibilidades de ressignificações do presente e futuro.	Psicanálise (Pichon-Rivière)	Idosos	Oficinas	Variadas
ANDRADE, L. de A.; VELÔSO, T. M. G..	Arte e saúde mental: uma experiência com a metodologia participativa da educação popular	Psicologia Social Comunitária e Educação Popular	Usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)	Oficinas	Teatro; Produção audiovisual
PETRONIE, A. P.; SOUZA, V. L. T. de.	Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria	Psicologia Histórico-cultural	Equipe Profissional da escola (Professores e Gestores)	Grupo	Variadas
REIS, A. C. dos.	A arte como dispositivo à recriação de si: uma prática em psicologia	Psicologia Histórico-Cultural	Mulheres	Grupo	Variadas

	social baseada no fazer artístico				
FURTADO, J. R. et al.	Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo	Psicologia Histórico-Cultural	Adolescentes do sexo feminino	Oficina	Teatro
ALMEIDA, A. N. S. de et al.	Produção de subjetividade e sexualidade em mulheres vivendo com o HIV/Aids: uma produção sociopoética	Sóciopoética	Mulheres portadoras de HIV/AIDS	Oficina	Pintura

Fonte: Os autores

Arte e Psicologia: interfaces e considerações teóricas

Como categorização dos artigos encontrados, foi utilizado o critério por abordagem, entendendo-se que a perspectiva teórica utilizada não só fornece a base para o trabalho da psicologia e a arte, como também orienta a forma como acontece a prática interventiva e a interpretação acerca dos resultados de cada experiência dos artigos científicos analisados. Todos os artigos analisados partem de um pressuposto fundamental: a arte como mediadora para funções e fins de cuidado. Isto é o que viabiliza todo o trabalho que virá a ser desenvolvido.

Nesta análise, identificamos 5 abordagens teóricas predominantes que servem de base para a metodologia e análise de todos os artigos. Estas abordagens teóricas são Psicologia Analítica, Psicanálise, Gestalt-terapia, Esquizoanálise e Psicologia Histórico-Cultural. As metodologias analisadas fazem uso destas abordagens diretamente ou utilizam-se delas em conjunto com outras, para construir suas metodologias de pesquisa. Os exemplos destas metodologias encontrados na análise foram: Cartografia, Psicologia Social Comunitária em diálogo com a Educação Popular. Apenas uma metodologia encontra-se na sua própria área de delimitação conceitual, a Sociopoética.

Primeiramente, na Psicologia Analítica destaca-se o autor Jung. O principal criador desta abordagem aparece em um artigo analisado, que apresenta prática em contexto hospitalar, estabelecendo uma relação entre o recurso da arte com o processo de internação e expressão da vivência emocional dos pacientes. O artigo adota a concepção de arte junguiana em que esta serve como meio para o aparecimento de imagens arquetípicas que, por seu caráter simbólico, dá forma à emoções e sentimentos que não passam pela comunicação verbal, possibilitando a conscientização por parte do sujeito. (VIEIRA et al., 2012) O terapeuta interpreta as produções a partir da compreensão destes símbolos também como sendo compartilhados universalmente através do inconsciente coletivo que “constitui-se de conteúdos que nunca foram

conscientes e são, portanto, arquetípicos, enquanto que no inconsciente pessoal estão conteúdos que já foram conscientes” (VIEIRA et al., 2012, p. 48) Cabe ao arteterapeuta singularizar a interpretação em busca de sentido, levando em conta o afeto ligado à memória e história de vida de cada sujeito. (VIEIRA et al., 2012)

O próximo artigo analisado apresenta uma perspectiva psicodinâmica, psicanalítica sobre os fenômenos. A ênfase é dada ao caráter projetivo de impulsos e fantasias inconscientes e no enfrentamento de conteúdos da vida pessoal. Nas palavras dos autores, “ao manifestar suas impressões sobre a obra, o sujeito manifesta também, inconscientemente, sobre si mesmo, a arte, por ser projetiva revela aquilo que o sujeito muitas vezes não consegue dizer.” (CARVALHO; NETO; FERREIRA, 2020, p. 100) Outro artigo resgatado pela pesquisa atualiza conceitos freudianos a partir de considerações lacanianas a respeito da clínica. O processo de criação é visto como possibilidade de expressão do inconsciente e, além disso, coloca o paciente em ação, revelando sua potencialidade criativa. (LIMA et al., 2013) O artigo escolhe dar ênfase no ato criativo como agente importante nas demandas do público-alvo do artigo, compreendidas como reorganização da vida pulsional decorrente da puberdade e da passagem da infância à adolescência.

Ainda no campo psicanalítico, Pichon-Rivière foi outra referência encontrada em um dos artigos analisados. Percebemos neste artigo uma orientação de trabalho com a arte diferente dos artigos analisados acima, existe uma ênfase no trabalho grupal de um ponto de vista teórico, em que o envolvimento coletivo e a dinâmica relacional possuem um papel importante na intervenção.

Okamoto (2017) nos ajuda a elucidar alguns pontos teóricos sobre a teoria de Pichon-Rivière que não foram o foco do artigo encontrado. A autora ilustra que este teórico rompe com a psicanálise tradicional de sua época, ao mesmo tempo em que ele sustenta a teoria do inconsciente freudiano e das fantasias, salientando a importância de pensar o indivíduo inserido dentro de um contexto histórico-social fundamentado pelo autor a partir

do marxismo e da exploração do homem pelo homem. Desta maneira, o trabalho em grupo, apesar de ser entendido como uma organização em que os sujeitos vão reproduzir suas formas de agir primárias e inconscientes, também será entendido como um espaço que possibilita e transforma as fantasias inconscientes através do desenvolvimento humano pela construção de vínculos e trabalho coletivo.

O último artigo encontrado na abordagem psicanalítica trabalha em uma perspectiva institucional. Neste contexto o psicanalista e seu discurso representam uma ruptura do modelo hospitalar biologizante correspondente à visão da medicina sobre o corpo como apenas corpo anatômico-fisiológico, neste sentido percebe-se o sujeito para além do biológico, percebe um sujeito de linguagem, um sujeito dotado de fantasias, angústias e desejos para com seu processo de saúde-doença, para com o próprio contexto hospitalar. (BARRETO, 2010) Neste espaço a arte aparece nesta perspectiva de humanização dentro do ambiente hospitalar.

Em relação à Gestalt-terapia, esta é composta por referenciais fenomenológicos, existenciais e da filosofia oriental zen-budismo. Dois dos artigos resgatados utilizam-se desta abordagem, um deles se baseia na Gestalt-terapia e na fenomenologia de Merleau-Ponty. Merleau-Ponty constrói sua noção de corpo, como um corpo habitual, não como uma reprodução automática de comportamentos, mas como um corpo que se atualiza na e pela experiência com o mundo com reprodução de hábitos de origem social, sedimentados na forma de gestos. (ALVIM et al., 2019) O *awareness* é um conceito-chave para esta abordagem, que segundo Morais et al. (2013), pode ser entendida como tomada de consciência, em que o indivíduo passa por um processo de reconhecimento de como ele se percebe a age no mundo.

Diferentemente da psicanálise, vemos como o trabalho com a arte na Gestalt-terapia convida o sujeito em um processo de olhar para si, o contato com a arte não representa o contato com conteúdos inconscientes a serem interpretados e desvelados pelo terapeuta, ele significa a possibilidade de reposicionar, constituir

novos sentidos a partir de um processo de autoconhecimento desenvolvido na relação terapêutica que possibilita que o sujeito atualize sua visão de si para além de sua vida cotidiana.

A próxima abordagem a ser analisada é a Esquizoanálise compreendida através da metodologia cartográfica com o referencial de Deleuze e Guattari. A metodologia cartográfica orienta a posição do pesquisador, Deleuze (1997 *apud* YONEZAWA; CUEVAS, 2018, p. 1516), como citado em , “diz que cartografar é criar uma listagem ou mapa de afetos experimentados em um deslocamento, o qual revela os impasses, aberturas e devires de uma realidade.” Suas concepções vêm a partir do que eles chamam de atravessamentos políticos e sociais da vida no capitalismo fundamentada pelos autores deste referencial teórico e a proposta artística do artigo tem o objetivo da experimentação corporal e sensibilização dos corpos, a fim de despertar novas sensações nos sujeitos do estudo em conjunto com perguntas a respeito dos contextos em que eles vivem, desta forma, mobilizando afetos e possibilitando reflexões e estimulando a construção de novos sentidos.

Na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, o número de artigos encontrados foram cinco. A arte aparece univocamente como um instrumento mediador entre o sujeito e a realidade em todos os artigos analisados. Vigotski é o autor-chave para esta abordagem e todos os artigos partem da Arte como uma forma de linguagem que está intimamente ligada ao afeto, à imaginação e às emoções e pode, assim, promover desenvolvimento nos sujeitos. Em Souza, Dugnani e Reis (2018) as autoras ressaltam a capacidade do contato com a obra de arte ir além da típica vivência cotidiana, a emoção experienciada na obra de arte aparece mediada pela materialidade da obra e, desde que afete os sujeitos, passa a ser objeto da imaginação, mobilizando o sujeito para que, num processo ativo de contemplação da obra, passe a produzir novos sentidos e significados a respeito daquilo que o afeta. Furtado et al (2011) colocam esta ideia relacionando-a com o processo criativo do sujeito que cria uma obra, entendendo que, na criação, o sujeito

objetiva algo novo a partir de fragmentos de sua própria experiência que ele julga significativos, caracterizando assim, um processo singular que, ao existir como objeto na realidade transforma o sujeito que o criou, assim como a realidade em que existe, se tornando um elemento da realidade que também poderá ser submetido novamente a outro ato criativo.

No que diz respeito à Psicologia Social Comunitária, um artigo foi resgatado como um relato de experiência de uma estágio realizado no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), com o objetivo de:

estimular a autonomia social e a reflexão crítica dos usuários, privilegiando o seu protagonismo por meio da promoção de atividades que valorizassem suas potencialidades e incentivassem sua participação mais ativa e criativa. (ANDRADE; VELÔSO, 2015, p. 81)

Este referencial teórico, segundo o artigo resgatado, orienta a atuação do psicólogo como alguém que possibilita diálogos por meio de metodologias participativas para que os sujeitos de uma determinada comunidade possam eleger temáticas a respeito dos problemas que eles enfrentam e vinculá-los à sua comunidade. Neste caso, a metodologia participativa escolhida foi a Educação Popular, que tem como princípio norteador a noção de participação uma ação coletiva como forma de produção de conhecimento e intervenção no mundo, partindo da ideia de sujeito como ativo em seu grupo social.

Por fim, foi encontrada a Sociopoética, uma metodologia qualitativa que visa romper com a usual verticalidade entre pesquisador e aquilo que é pesquisado, o grupo-pesquisador produz seus dados junto ao sujeito de pesquisa subvertendo o jogo usual de forças que privilegia aquele quem interpreta. (ALMEIDA et al., 2010) Para isso, é papel do facilitador utilizar-se de dispositivos que façam surgir a diferença, que façam emergir dos sujeitos seus desejos e singularidades. (ALMEIDA et al., 2010) No caso deste artigo, a arte é escolhida para cumprir esta função de dispositivo.

Em termos de abordagem em Silva e Viana (2017) os artigos encontrados em maior número foram da abordagem psicanalítica, na nossa pesquisa encontramos resultados diferentes, sendo a abordagem mais frequente a Psicologia Histórico-Cultural, estando presente em 5 dos 15 artigos encontrados. Os autores salientam que na sua pesquisa não fizeram distinção da arte como objeto de estudo e da arte como instrumento, indicando que uma vez feita esta distinção como nesta nossa pesquisa, os resultados são diferentes. Outra hipótese a ser considerada é a questão do tempo, a pesquisa destes autores é feita até o ano de 2014, indicando que nos 6 anos entre 2014 e 2020, o quadro das publicações pode ter se alterado.

De uma maneira geral, salvo as particularidades de cada abordagem, teoricamente a arte aparece como instrumento, técnica, dispositivo ou mediação utilizada para atingir objetivos de expressão da singularidade de cada sujeito, ressignificação de de suas vivências, potencialização da atividade criativa na vida cotidiana ou transformação política do sujeito com ênfase no protagonismo social e capacidade de ação dentro de sua própria história. Este último ponto é corroborado pela revisão de Costa, Zanella e Fonseca. (2016) em que, no que diz respeito ao tema de arte como instrumento, encontram-se resultados que têm esta mesma orientação acerca do protagonismo do sujeito no contexto e grupo social em que este está envolvido.

Arte e Psicologia: prática transformadora

Todas as práticas são trabalhadas em contextos institucionais como hospitais e escolas com grupos de participantes variados, geralmente atendendo a demandas institucionais e com linguagens artísticas variadas. Analisando as práticas desenvolvidas nos artigos, encontramos majoritariamente práticas grupais e apenas um apresenta uma forma individual de cuidado.

A atuação em contexto hospitalar corresponde a cinco das pesquisas encontradas. A prática é desenvolvida para atender demandas da instituição e o público-alvo dos artigos abrange

crianças, adolescentes, mães de bebês prematuros, pacientes com doenças onco-hematológicas, mulheres portadoras de HIV e equipe profissional. Em três deles a prática está ligada a projetos desenvolvidos dentro da instituição, um deles apresenta um amplo programa articulado de trabalho com a instituição que engloba sete diferentes atividades desenvolvidas e em um único artigo a prática nasce com o objetivo de realização de pesquisa.

Os objetivos se destinam à melhor interação entre os pacientes, acompanhante e equipe profissional. Também foi encontrado o objetivo de estabelecer um espaço no qual os pacientes pudessem expressar suas angústias em relação à seu processo de saúde-doença, das particularidades da vivência como paciente internado. Um dos próprios artigos descreve os impactos das práticas desenvolvidas dentro da instituição como “efeitos na qualidade das relações e no bem-estar das pessoas dentro do hospital, ampliação do autocuidado e participação mais ativa do acompanhante.” (BARRETO, 2010, p. 144) Os outros artigos apresentam resultados similares, em que a atuação auxiliou os pacientes a lidarem melhor com suas enfermidades e com o processo de internação. O exercício artístico possibilitou, por exemplo, no caso das mães de bebê pré-termo, que estas mães se dirigissem à seus filhos para além do biológico, se redescobrimo enquanto mães para além de um ideal parental e projetar desejos à estes bebês considerados tão frágeis. (MORAIS et al., 2013) Na atuação com mulheres com HIV, a arte possibilitou que elas representassem sua sexualidade por meio de desenhos e assim entrar em contato e expressar no grupo experiências dolorosas, além de perceber uma sexualidade que está para além do ato sexual. (ALMEIDA et al., 2010) Em geral o trabalho dentro desta instituição enfoca na construção de espaços terapêuticos e enxerga a arte enquanto técnica ou dispositivo para que estes pacientes possam expressar de forma artística e reflexiva, seus sentimentos e afetos acerca de suas vivências.

No ambiente escolar, foram encontrados três artigos. Os participantes em dois deles são estudantes e no outro é a equipe

gestora em conjunto com os professores. Em um deles, visou-se o contato dos adolescentes com profissões que poderiam ser do seu interesse e arte é utilizada para favorecer processos reflexivos a respeito da condição do trabalhador dentro da sociedade. (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018) No outro com alunos do Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve o objetivo de politização dos jovens, uma transformação no âmbito micropolítico para potencializar seus corpos como sujeitos ativos em relação às aulas e a vida no geral, a arte é colocada como potente recurso por meio da experimentação corporal de sensações e reflexões para que os estudantes possam ter experiências para além do seu cotidiano despotencializador. (YONEZAWA; CUEVAS, 2018) Com professores problematizou-se a inserção do psicólogo escolar na instituição priorizando a horizontalidade da relação entre a equipe pesquisadora e os sujeitos de pesquisa e por meio da arte tiveram o objetivo de ampliação da consciência da equipe a respeito de si e de seus papéis dentro da escola. (PETRONI; SOUZA, 2014) Mais uma vez percebemos como as atividades na instituição estão intimamente ligadas às demandas e como o trabalho do psicólogo vinculado à arte possibilita construir espaços reflexivos e dialógicos que não são vividos em outros espaços dentro da instituição para que estes sujeitos possam se expressar, ressignificar e redescobrir o seu cotidiano institucional.

Outro contexto importante analisado é o trabalho de psicólogos em Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) e podemos incluir também as parcerias entre psicólogos e organizações sociais, centros comunitários, projetos multidisciplinares de Clínica-escola em universidades e um projeto de extensão do ensino superior que oferece um laboratório de experimentações sensoriais artísticas. Nestes contextos os participantes foram adolescentes, idosos e usuários do serviço de saúde do CAPS em que, com os dois primeiros, foram feitas intervenções a fim de ampliar o desenvolvimento destes períodos da vida. No caso dos adolescentes, refletiu-se sobre o rompimento com laços familiares primários e as mudanças decorrentes da passagem da infância para a adolescência.

(LIMA et al., 2013) No caso dos idosos problematizou-se questões temporais acerca do passado e futuro, focando na construção de vínculos e na ressignificação da vida, favorecendo o papel de protagonista do sujeito em sua própria vida. (BEZERRA; BALDIN; JUSTO, 2015) Com os usuários do CAPS foi desenvolvido uma produção audiovisual coletivamente, usando recursos de teatro, para que estes sujeitos pudessem contar sua própria história, os tratamentos a que foram submetidos e fortalecer seu protagonismo social. (ANDRADE; VELÔSO, 2015) Neste contexto, apenas o laboratório sensorial não oferece um espaço de discussão posterior à experiência proposta, o objetivo deste estudo consiste em trazer a atenção ao corpo e ampliar a percepção do sujeito acerca de si através das sensações. (ALVIM et al., 2019) Com exceção deste último estudo citado, todos os outros utilizaram deste espaço para estabelecer diálogos e trocas entre os sujeitos como forma de potencializar o trabalho em grupo e a vivência individual de cada sujeito. Com usuários do CAPS, particularmente, salientou-se a importância da participação ativa dos membros do grupo com sugestões e propostas a respeito do projeto.

Os artigos que desenvolvem um trabalho em perspectiva grupal com mais de um encontro abrangem 12 dos 15 artigos analisados, indicando que há, no cenário de publicações científicas, uma tendência deste tipo de atuação no trabalho com arte. Nos outros trabalhos restantes, 2 deles apresentam intervenções únicas de prática grupal ou oficina e apenas 1 faz um trabalho individual com cada paciente.

As linguagens artísticas utilizadas no material encontrado apresentam uma variedade diversa. Em destaque às linguagens escolhidas pelos artigos para análise predominaram a pintura numa perspectiva de contemplação e produção de obras e o teatro com enfoque na dramatização e na experimentação com o corpo. Silva e Viana (2017) encontram outro cenário com predominância da literatura como linguagem artística trabalhada, sua pesquisa apresenta também um grande número de artigos reflexivos e teóricos, indicando que esta linguagem pode ser mais trabalhada

por psicólogos nesta perspectiva do que numa perspectiva prática e interventiva, porém há uma concordância na segunda linguagem mais achada na pesquisa dos autores, as artes plásticas abrangendo a pintura e o desenho constituem 6 dos artigos encontrados na nossa pesquisa. No caso de nossa pesquisa encontramos métodos e técnicas artísticas que os psicólogos utilizaram de autores do campo da arte como o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e propostas artísticas de Hélio Oiticica e Lygia Clark trazendo um cenário prolífico de diálogo entres estas áreas.

Na pesquisa de Silva e Viana (2017), a maior parte dos artigos encontrados eram de ampliação teórico/conceitual e discussão sobre temas de arte, os levando a concluir que o campo da arte ainda é um campo em desenvolvimento na perspectiva psicológica, o pequeno número de artigos encontrados na nossa pesquisa corrobora com esta conclusão, uma vez que, dado o número de artigos encontrados no processo inicial de seleção dos dados para leitura de resumos (140), apenas 15 passaram pelo critério de uso da arte em práticas interventivas e fins de mediação e cuidado.

Conclusão

Esta revisão de literatura teve o objetivo de responder a pergunta sobre qual o papel que a arte tem ocupado nas práticas psicológicas, percebemos que a relação entre arte e psicologia perpassa por pelo menos cinco abordagens teóricas como foi encontrado neste trabalho e que a aproximação entre arte e psicologia acontece majoritariamente dentro de instituições, abrangendo contextos de saúde, escolares e sociais, com atuações feitas predominantemente em práticas grupais, de acordo com as demandas e a inserção do psicólogo dentro destas instituições.

De acordo com nossa pesquisa, a arte aparece enquanto meio, técnica, dispositivo ou instrumento para atingir um determinado fim entendido como psicoterápico dentro de cada abordagem particular. Concluimos também, em concordância com revisões passadas, que este campo ainda constitui um campo em

desenvolvimento que, no seu estado atual de publicações científicas, produz mais artigos teóricos, conceituais ou reflexivos como forma de solidificar este campo do saber. Desta forma, entendemos que, uma vez que a arte aparece enquanto meio subordinado à própria psicologia e aos fins que esta ciência julga necessários à sua prática, cabe a reflexão para, além de pensar a arte dentro deste campo, salientar a importância de pensar quais fins a psicologia está levando em conta no seu trabalho e qual o papel que esta ciência possui dentro da sociedade em que vivemos. Se estamos pensando no cuidado enquanto ação concreta e política da realização do direito de ser, como podemos pensar numa atuação que abre espaço para que os sujeitos possam exercer suas diferenças e produzir novos sentidos? Será quais os fins que a ciência psicológica tem julgado necessário para suas intervenções e que, por fim, acabam determinando seu uso do recurso artístico? Como a nossa concepção de mundo atual influencia no trabalho dos psicólogos que utilizam a arte?

Estas são questões que nos parecem fundamentais para pensarmos a atuação profissional dos psicólogos como um todo dentro da sociedade atual e como o trabalho desta ciência em parceria com as artes pode agir de uma maneira que não se limite à manutenção da sociedade como ela existe. Os objetivos dos artigos encontrados neste trabalho perpassam pela criação de espaços para que os sujeitos possam expressar seus sentimentos, desenvolver seu processo de autoconhecimento, proporcionar com que os indivíduos possam contar sua própria história, fortalecer seu protagonismo social, potencializar a ação do sujeito frente à um cotidiano despotencializante. Frente a isso, a atuação profissional deve manter em seu horizonte os objetivos encontrados nesta revisão, e agir concretamente a fim de proporcionar cuidado no sentido político do termo, atribuindo valor às diferentes formas do existir.

É importante notar que este trabalho trata de um recorte específico em que a arte constitui elemento central dentro da prática psicológica e atuação profissional, como uma ferramenta ou recurso de cuidado para com os pacientes, portanto não faz uma

análise aprofundada a respeito do estado de produção teórica atual acerca desta área do saber. A utilização dos descritores “Arte (Assunto)” + “Psicologia (Todos os índices)” pode também ter limitado a nossa busca, impossibilitando que achamos artigos que trabalham com arte, porém utilizam-se de outros descritores além dos que utilizamos. Além disso, nossa pesquisa se limitou à artigos publicados na área, livros, capítulos de livros e teses não foram incluídos por conta da natureza do trabalho, abrindo possibilidade para que outros estudos sejam feitos neste recorte. O número reduzido de revisões feitas deste campo do saber também estabelece limites ao que podemos chamar de tendências e divergências dentro da área estudada, sendo necessária a produção de mais trabalhos para que possamos ampliar o conhecimento geral e longitudinal dos estudos da relação entre arte e psicologia.

Referências

ALMEIDA, A. N. S. de. et al. Produção de subjetividade e sexualidade em mulheres vivendo com o HIV/Aids: uma produção sociopoética. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 18-25, abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421932004>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

ALVIM, M. B. et al. Laboratório Sensorial: uma proposta de ativação do corpo. *Interface*, Botucatu, v. 23, p.1-16, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180367>. Acesso em 15 de abr. 2022.

ANDRADE, L. de A.; VELÔSO, T. M. G. Arte e saúde mental: uma experiência com a metodologia participativa da Educação Popular. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 79-87, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/Andrade%2C%20Vel%C3%B4soAcesso em: 15 de abr. 2022.

ANDRIOLO, A. O método comparativo na origem da psicologia da arte. *Psicologia USP*, v. 17, n.2, p. 43-57, jun. 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200003>. Acesso em: 19 de ago. 2022

ARAÚJO, J. H. Q. de; Jacó-Vilela, A. M. A experiência com arte na Colônia Juliano Moreira na década de 1950. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. 25, n. 2, p. 321-334, abr./ jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000200002>. Acesso em: 20 ago. 2022

BARRETO, R. A. Psicanálise e arte: o programa de humanização no hospital São Lucas em Sergipe. *Estud. psicanal.*, Belo Horizonte, n. 33, p. 137-146, jul. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100014&lng=pt&nrm=iso)

[34372010000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 de abr. 2022.
BEZERRA, P. V.; BALDIN, T.; JUSTO, J. S. Oficinas de Psicologia com idosos e as possibilidades de ressignificações do presente e futuro. *Revista Kairós Gerontologia*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 433-455, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18i3p433-455>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

CARVALHO, G. B.; NETO, S. B. da C.; FERREIRA, C. B. Arte como instrumento psicoterapêutico no tratamento hospitalar de pessoas com doenças onco-hematológicas. *Revista da SBPH*, São Paulo, v. 23, n.1, p. 95-108, jan./jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582020000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 de abr. 2022

COSTA, L. A.; ZANELLA, A. V.; FONSECA, T. M. G. Psicologia Social E Arte: Contribuições Da Revista Psicologia & Sociedade Ao Campo Social. *Psicologia & Sociedade [Online]*, v. 28, n. 3, p. 604-615, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p604>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

FURTADO, J. R. et al. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. *Psicologia: Ciência e Profissão [Online]*, v. 31, n.1, p. 66-79, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100007>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

LIMA, M. C. P. et al. Arte e mediação terapêutica: sobre um dispositivo com adolescentes na clínica-escola. *Revista Mal Estar e*

Subjetividade, Fortaleza, v. 13, n. 3-4, p. 775-796, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000200015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 de abr. 2022.

MORAIS, K. C. B. de. et al. Gestalt, grupoterapia e arte: a ressignificação do bebê pré-termo em unidade neonatal. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 19, n.1, p. 21-30, jul. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1809-68672013000100004 & lng= pt & tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 15 de abr. 2022.

OKAMOTO, M. M. *Revisitando Enrique Pichon-Rivière: grupo interno, história de origem e contexto social*. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19738>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão* [Online], v. 34, n. 2, p. 444-459, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>. Acesso em: 19 de ago. 2022.

PINHEIRO, F. P.; COLAÇO, V. R. Dramatizações e psicologia comunitária: um estudo de processos de mediação simbólica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 78-90, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 de ago. 2022.

PINHEIRO, R. *Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar e a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde*. In: Pinheiro, R.; MATTOS, R. A. (Orgs). *Razões públicas para a integralidade: o cuidado como valor*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007. p. 15-28.

REIS, A. C. dos. A Arte Como Dispositivo À Recriação De Si: Uma Prática Em Psicologia Social Baseada No Fazer Artístico. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 40, p. 246-263, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/3386>.

Acesso em: 15 de abr. 2022.

SILVA, A. L. P. da; VIANA, T. de C. Caracterização da Produção Brasileira em Artigos Científicos sobre Arte e Psicologia (2004-2014). *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 109-120, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220110>.

Acesso em: 19 de ago. 2022.

SOUZA, V. L. T. de; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. de C. G. dos. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>. Acesso em: 19 de ago. 2022.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em: 15 de abr. 2022

VIEIRA, C. M. et al. Escutando contos, desenhando a vida: arteterapia em enfermarias pediátricas de um Hospital de Ensino de Alta Complexidade em Pernambuco - IMIP. *Revista da SBPH*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 46-64, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582012000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 de abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YONEZAWA, F.; CUEVAS, M. Educação Antiniilista: corpo e arte produzindo sentido na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.4, p. 1515-1535, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623675528>. Acesso em: 18 de ago. 2022.

As autoras e os autores

Adriana Rodrigues, graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional UFSC. Pós Graduação em Psicopedagogia institucional pela universidade Gama Filho. Mestre em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. E-mail: adriana11machadorodrigues@gmail.com

Allan Henrique Gomes, doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Programa de Pós Graduação em Educação e curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville - SC (UNIVILLE). Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS). Professor na Associação Catarinense de Ensino (FGG/ACE). E-mail: allanhg@gmail.com

Amanda Garcez é psicóloga e psicanalista. Especialista em psicologia social. Graduação em Psicologia pela Faculdade CESUSC - Florianópolis-SC. Psicanalista vinculada ao Instituto Clínico de Psicanálise de Orientação Lacaniana (ICPOL-SC). Áreas de interesse: psicanálise, psicologia social, adolescência. E-mail: garcez.amanda@hotmail.com

Ana Lúcia Horta Nogueira é graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutorado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e em Psicologia pela Clark University. Atualmente é professora Livre Docente no Departamento de Psicologia Educacional e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. E-mail: alhnog@unicamp.br

Anáisa Ribeiro Amorim, psicóloga graduada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2015. Especializou em saúde mental na Residência Multiprofissional em Saúde no ano de 2017, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em psicologia também pela UFU, com estudos na linha de Psicologia Social e Saúde. Atua como psicóloga clínica e no SUAS na cidade de Uberlândia, MG. E-mail: anaisa.amorim@yahoo.com.br

Bárbara Cristina Souza Barbosa, psicanalista, docente na Universidade Santa Cecília na baixada santista, graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como supervisora clínico-institucional da Fiocruz e consultora do SUAS. Atualmente é membro do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política (PSOPOL) , participante do Instituto Vox de Pesquisa em Psicanálise e educadora popular na Tamuya. E-mail: barbaracsb@hotmail.com

Barbara Maria Turci, psicóloga formada na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2015 e mestre desde 2018, pela mesma universidade, na linha de pesquisa de processos psicossociais em saúde e educação. Atualmente atua como psicóloga clínica seguindo a linha teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Email: barbamturci23@gmail.com

Carolina Nascimento Dias, graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde participa do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Atualmente está realizando um estágio de pesquisa na *Université de Sherbrooke* (Québec, Canadá) e participando do Grupo *Vygotskij/Analyse de l'activité*. E-mail: carolina.ndias@gmail.com

Eliane Regina Pereira, professora no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: pereira.elianeregina@gmail.com

Francieli Cristine Krüger, formada em psicologia pela Faculdade Guilherme Guimbala - Associação Catarinense de Ensino - ACE. Tem experiência com arte e saúde mental. E-mail: francieli.cristine.k@gmail.com

Gabriel Bueno, professor de psicologia e psicanalista. Graduação em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado e Mestrado em psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC. Professor do Curso de Psicologia da Faculdade CESUSC - Florianópolis/SC. Áreas de interesse: psicanálise, psicologia social, artes, relações estéticas e psicologia do desenvolvimento. E-mail: gbapsi@gmail.com

Gabriela Spilari, psicóloga graduada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Psicologia Educacional e Estética, na Psicologia Clínica em Gestalt-terapia e em Intervenções baseadas em Mindfulness (MBI's). E-mail: gabrielaspilari1@gmail.com

Letícia de Andrade, mestra e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de concentração Psicologia Social e Cultura. Graduada em Psicologia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Professora no curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville - Univille (São Bento do Sul/SC). Professora no curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino (ACE). E-mail: ldandrade@outlook.com

Lucas Nunes Caldeira, Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuação em Psicologia Clínica e artista. E-mail: lcas.caldeira@gmail.com

Marina Corbetta Benedet, psicóloga pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), mestra e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na área de relações sociais e constituição do sujeito. Docente-pesquisadora dos cursos de Psicologia e Medicina da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), bailarina e professora de dança. E-mail: marinabenedet@hotmail.com

Marivete Gesser, psicóloga (FURB), mestre em Psicologia Social (PUC-SP), doutora em Psicologia (UFSC), pós-doutora (*State University of New York/USA*). Professora associada do Departamento de Psicologia da UFSC e professora visitante da Western University, em Ontário, Canadá. É coordenadora do NED - Núcleo de Estudos da Deficiência da UFSC - no qual desenvolve atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão no campo dos estudos da deficiência de matriz feminista. Estuda a interface entre os Estudos da Deficiência de matriz feminista com a Psicologia, as Políticas Públicas e a Educação Inclusiva. Recebe financiamento do CNPq (bolsa produtividade PQ-1D). E-mail: mariveteg@gmail.com

Natália Dias Goulart, psicóloga graduada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e psicanalista em (constante) formação. Tem experiência na área de Educação e Estética, da Clínica Psicanalítica, Acompanhamento Terapêutico e no acolhimento de crianças e adultos. Atualmente faz pós-graduação em Psicologia Perinatal e trabalha na mediação de grupos de saúde emocional, de gestantes e puérperas. E-mail: natagdias@gmail.com

Neiva de Assis, professora no departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao LAPEE – Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional e ao NUPRA - Núcleo de pesquisa em práticas sociais, estética e política. Atua principalmente nas temáticas educação, memória, território, práticas comunitárias e educação estética a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural. E-mail: neiva.assis@ufsc.br

Silvia Maria Cintra da Silva, psicóloga pela PUC Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, com pós-doutorado na USP (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) e na PUC – SP (Psicologia da Educação). Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Segunda Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – gestão 2022-2024. Apaixonada por Arte. E-mail: silvia@ufu.br

Índice Remissivo

Arte, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 49, 67, 69, 70, 92, 93, 106, 109, 110, 111, 113, 137, 139, 171, 172, 185, 189, 190, 192, 193, 197, 199, 205, 206, 207, 209, 214

Arte Urbana, 185, 215

Caminhar, 77, 81, 91

Circo, 57

Criatividade, 26

Deficiência, 71, 215

Diálogo, 215

Dimensão criadora, 215

Educação, 215

Educação estética, 215

Emoção, 215

Ensino fundamental, 215

Escrita, 185, 215

Estágio curricular, 215

exposição, 2, 6, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 178, 215

Formação em psicologia, 215

Formação profissional, 215

Fotografia, 90, 103, 216

Grafite, 60, 216

Grupo, 216

Humanização, 216

Imaginação, 16, 113, 135, 210, 216

Interseccionalidade, 216

Intervenção psicológica, 216

Jacques Rancière, 93, 95, 108, 110, 216

Jovens, 216

Mediação, 216

Música, 216

Oficinas estéticas, 157, 216

Percursos, 216
pesquisa em psicologia, 2, 6, 93, 101, 108, 216
pesquisa narrativa, 216
Prática psicológica, 216
processo de criação, 50, 100, 104, 106, 164, 181, 195, 216
Professoras, 216
psicanálise, 195, 197, 211, 212, 216
Psicologia educacional, 216
Psicologia escolar, 27, 170, 216
Psicologia histórico-cultural, 216
Psicologia sócio-histórica, 216
sala de aula, 6, 22, 24, 29, 30, 32, 37, 38, 50, 55, 68, 78, 79, 80, 83, 85,
89, 119, 120, 125, 159, 165, 216
Sensibilidade, 216
Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, 216
Sexualidade, 37, 216
sofrimento, 2, 6, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 45, 46, 47, 48, 115, 145, 146,
216
Teatro, 57, 138, 150, 192, 193, 203, 207, 216
Transformação, 216
Universidade, 10, 21, 23, 24, 26, 37, 46, 49, 51, 60, 67, 74, 111, 149,
151, 185, 208, 211, 212, 213, 214, 216
Vigotski, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 25, 26, 27, 55, 56, 64, 69, 75, 76, 88,
89, 92, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 130, 131, 132, 133, 137, 138,
139, 142, 149, 154, 167, 168, 188, 197, 216
Vivência, 216

Arte e processos de criação na formação em Psicologia é o resultado do desejo de muitos, de valorizar, no campo da psicologia, o investimento, daqueles que atuam na formação de psicólogos e psicólogas, em construir tempos e espaços para a experiência estética em suas cotidianas atividades educativas.

