



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
(TRANS)FORMAÇÕES DA POTÊNCIA DE AGIR MEDIADAS PELA
ARTE**

Campinas
2024

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
(TRANS)FORMAÇÕES DA POTÊNCIA DE AGIR MEDIADAS PELA
ARTE**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora
em Educação, na Área de Educação*

Supervisora/Orientadora: Ana Lúcia Horta Nogueira
Co-supervisor/Coorientador: Frédéric Saussez

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
CAROLINA NASCIMENTO DIAS E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. ANA LÚCIA HORTA
NOGUEIRA

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

D543e Dias, Carolina Nascimento, 1989-
Educação estética e desenvolvimento humano : (trans)formações da
potência de agir mediadas pela arte / Carolina Nascimento Dias. – Campinas,
SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Ana Lúcia Horta Nogueira.

Coorientador: Frédéric Saussez.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação estética. 2. Desenvolvimento humano. 3. Psicologia
educacional. 4. Emoções. 5. Criação. I. Nogueira, Ana Lúcia Horta. II. Saussez,
Frédéric. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV.
Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Aesthetic education and human development : (trans)formations of
the power to act mediated by art

Palavras-chave em inglês:

Aesthetic education

Human development

Educational psychology

Emotions

Creation

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Horta Nogueira [Orientador]

Frédéric Saussez

Ana Luiza Bustamante Smolka

Eliane Regina Pereira

Elizabeth dos Santos Braga

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

Data de defesa: 18-03-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-4112-3624>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4451771491397334>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

TESE

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
(TRANS)FORMAÇÕES DA POTÊNCIA DE AGIR MEDIADAS PELA
ARTE**

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lúcia Horta Nogueira
Ana Luiza Bustamante Smolka
Eliane Regina Pereira
Elizabeth dos Santos Braga
Sílvia Cordeiro Nassif

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

DEDICATÓRIA

À minha mãe, artista e professora, que foi a primeira pessoa que me ensinou que sensibilidade, arte e educação importam.
Ao meu filho, Martin, que embora ainda esteja em meu ventre, é com ele que tenho planos e sonhos de poder compartilhar todos esses aprendizados intergeracionais.
Às professoras que compuseram esta pesquisa, por me fazerem acreditar na potência de se construir o hoje com luta e imaginar o amanhã com afeto e ação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo, direta ou indiretamente, ao longo dessa jornada de quase cinco anos de doutorado. Eu e esta pesquisa, neste formato aqui colocado, não existiríamos sem vocês!

À minha família, por todo o apoio e esforços feitos para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade e para que eu pudesse estudar, sem que precisasse me preocupar com outras demandas. É uma grande alegria poder seguir meus sonhos e saber que tenho o suporte de pessoas que me amam e me amparam nessa jornada.

Ao Gui, meu amado esposo e companheiro, que me incentiva em meus projetos de vida e que dividiu comigo todas as dores e delícias desse processo. Obrigada por me lembrar da minha força e por vivermos juntos a doce espera da chegada do nosso Martin.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelas bolsas concedidas no país (processo de número 2019/16143-1) e no exterior (processo de número 2021/14081-9), as quais foram fundamentais para minha formação e para a minha dedicação exclusiva ao doutorado ao longo desses anos todos.

À profa. Ana Lúcia Horta Nogueira, orientadora querida, cuidadosa e generosa, que me acolheu tão bem em seu grupo. Graças a ela, pude conhecer uma academia mais coerente, em que discurso e prática se aproximam em prol do desenvolvimento dos sujeitos e da qualidade da educação pública. Amorosa, sem perder o rigor, Ana foi e é um exemplo para mim de professora humana e inesquecível.

À profa. Ana Luiza Smolka, pela oportunidade de conviver e aprender tanto com essa estudiosa e pesquisadora referência da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil e internacionalmente. Que honra foi poder tê-la tão perto durante o meu percurso formativo, me inspirando com a sua ética profissional e a profundidade das suas reflexões e argumentações. Acredito que eu tenha aprendido a fazer boas perguntas com ela e a duvidar de respostas simplistas.

Ao prof. Frédéric Saussez, coorientador da Université de Sherbrooke (Quebec, Canadá), pelo acolhimento durante a BEPE (Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior), pelas oportunidades de contato com tantas pessoas do universo francófono, pela confiança em meu trabalho e pela parceria ao longo dos treze meses em que estive em Quebec e que se mantém até os dias de hoje.

Aos colegas do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem), sobretudo Dani, Livia, Elaine, Polly, Rodrigo, Juliana, Flávia e Isabella, pela parceria, pelas ajudas mútuas e por todas as trocas que tivemos durante esse tempo. Sinto grande admiração pela trajetória dessas pessoas queridas, professores-pesquisadores da escola pública, que se implicam com a transformação da educação brasileira.

Às treze professoras que toparam participar dessa pesquisa e que mostraram a importância de resistir e lutar, com afeto e arte.

À Faculdade de Educação e à Escola de Extensão da UNICAMP, com todos os profissionais que as compõem, agradeço por todo o suporte pedagógico e técnico-administrativo de tamanha qualidade.

Às professoras da banca de defesa de doutorado, pela leitura atenta e por todas as contribuições à minha pesquisa.

Espero que esses singelos agradecimentos possam chegar na forma de um abraço apertado em cada uma dessas pessoas aqui mencionadas. Quero poder “agradecer e abraçar”, como na música cantada por Maria Bethânia, a imensa alegria de ter tido a oportunidade de vivenciar esses bons encontros!

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender e analisar as visões de mundo das professoras sobre a função das vivências estéticas no desenvolvimento humano e como tais vivências se relacionam com as transformações dos sujeitos e das práticas educativas, criando outras formas de relação que aumentem a potência de agir. A partir de um curso teórico-prático online gratuito para professoras de redes públicas de ensino brasileiras, oferecido no ano de 2021, realizamos dez encontros permeados por estudos, vivências, diálogos e reflexões sobre as possibilidades da educação estética na escola, mediante o trabalho com o sensível. Fundamentada pela psicologia histórico-cultural de Vigotski e seus trabalhos relativos a arte e interlocutores da perspectiva materialista histórico-dialética, entendemos a Educação Estética, atrelada aos processos de significação, como imperativo ético capaz de mobilizar as sensibilidades e abrir caminhos para as pessoas se conectarem com suas histórias e potencialidades para se articularem em coletivos, (re)significando emoções, imaginando e criando formas de vida que venham a contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos. Todos os materiais produzidos nos encontros, como as gravações, as produções realizadas pelas professoras e as respostas dos formulários *google* foram analisadas de forma a explicitar a constituição dos processos de significação nas interações, tendo em vista as relações entre pensamento e linguagem e a dinâmica entre o funcionamento inter e intrapsicológico. O processo analítico também considerou a análise dialógica do discurso, que se baseia nas contribuições do Círculo de Bakhtin, focando na produção de sentidos engendrada nas relações discursivas que os sujeitos históricos estabelecem. Por meio da sistematização do material construído, criamos quatro categorias de análise: I) Tomada de consciência das professoras; II) Desenvolvimento da potência de agir e transformação das significações das experiências das professoras, considerando novas possibilidades de ação; III) Relação ética-estética-política e a formação do sentido estético no/do cotidiano; IV) Criação na vida adulta: o processo de produção das professoras. Ademais, na parte final das análises, articulamos as quatro categorias por meio do eixo Transformação de visão de mundo: uma unidade de análise? Foi possível perceber que as vivências estéticas, os estudos coletivos, as interações discursivas e as produções das professoras possibilitaram a transformação das emoções. A imaginação e criação foram compreendidas e experienciadas como fundamentais na ampliação das possibilidades de intervirem na realidade para poderem transformá-la e o afeto de resistência foi mobilizado pelas professoras para defenderem a educação que acreditavam. Elas incorporaram a premissa de que a educação estética não estaria desconectada de uma análise ético-política das condições de existência. Desta maneira, indignar-se e resistir seria um modo de apostar na transformação e, em última instância, na liberdade dos sujeitos. Acreditamos, portanto, que esta pesquisa fornece elementos para refletirmos sobre o caráter político das dinâmicas afetivas e em que medida a escola pode repensar suas práticas na criação de novos possíveis para que as pessoas que compõem o campo educativo possam sentir, pensar e agir de modo mais livre.

Palavras-chave: Educação estética; Desenvolvimento Humano; Psicologia e educação; emoção; imaginação; criação.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand and analyze teachers' worldviews on the role of aesthetic experiences in human development and how these experiences relate to the transformation of subjects and educational practices, creating other forms of relationship that increase the power to act. Based on a free theoretical-practical online course for teachers from Brazilian public schools, offered in 2021, we held ten meetings permeated by studies, experiences, dialogues and reflections on the possibilities of aesthetic education at school, through working with the sensitive. Based on the cultural-historical psychology of Vygotsky and his work on art and interlocutors from the historical-dialectical materialist perspective, we understand Aesthetic Education, linked to the processes of signification, as an ethical imperative capable of mobilizing sensitivities and opening up ways for people to connect with their histories and potential to articulate themselves in collectives, (re)signifying emotions, imagining and creating ways of life that contribute to the development of subjects. All the materials produced in the meetings, such as the recordings, the productions made by the teachers and the answers on the *google* forms were analyzed in order to explain the constitution of the processes of meaning in the interactions, taking into account the relationships between thought and language and the dynamics between inter- and intrapsychological functioning. The analytical process also considered dialogical discourse analysis, which is based on the contributions of Bakhtin's Circle, focusing on the production of meanings engendered in the discursive relationships that historical subjects establish. By systematizing the material, we created four categories of analysis: I) Teachers' awareness; II) Development of the power to act and transformation of the meanings of teachers' experiences, considering new possibilities for action; III) Ethical-aesthetic-political relationship and the formation of an aesthetic sense in/of everyday life; IV) Creation in adult life: the teachers' production process. Furthermore, in the final part of the analysis, we articulated the four categories through the axis Transformation of worldview: a unit of analysis? It was possible to see that the teachers' aesthetic experiences, collective studies, discursive interactions and productions enabled them to transform their emotions. Imagination and creation were understood and experienced as fundamental in expanding the possibilities of intervening in reality in order to transform it, and the affect of resistance was mobilized by the teachers to defend the education they believed in. They incorporated the premise that aesthetic education would not be disconnected from an ethical-political analysis of the conditions of existence. In this way, being indignant and resisting would be a way of betting on transformation and, ultimately, the freedom of the subjects. We therefore believe that this research provides elements for reflecting on the political character of affective dynamics and the extent to which schools can rethink their practices in order to create new possibilities for the people who make up the educational field to feel, think and act in a freer way.

Keywords: Aesthetic education; Human development; Psychology and education; emotion; imagination; creation.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre et à analyser les visions du monde des enseignantes sur le rôle des expériences esthétiques dans le développement humain et sur la manière dont ces expériences sont liées à la transformation des sujets et des pratiques éducatives, en créant d'autres formes de relations qui augmentent la puissance d'agir. Sur la base d'un cours théorique-pratique en ligne gratuit pour les enseignantes des écoles publiques brésiliennes, proposé en 2021, nous avons organisé dix rencontres d'études, d'expériences, de dialogues et de réflexions sur les possibilités de l'éducation esthétique à l'école, par le biais d'un travail avec le sensible. Sur la base du champ de la psychologie historique du développement culturel fondée par Vygotskij et de son travail sur l'art et les interlocuteurs dans une perspective matérialiste historico-dialectique, nous comprenons l'éducation esthétique, liée aux processus de signification, comme un impératif éthique capable de mobiliser les sensibilités et d'ouvrir des voies pour que les gens se connectent à leur histoire et à leur potentiel pour s'articuler dans des collectifs, (re)signifier les émotions, imaginer et créer des modes de vie qui contribuent au développement des individus. Tous les matériaux produits lors des rencontres, tels que les enregistrements, les productions des enseignantes et les réponses aux formulaires Google, ont été analysés afin d'exposer la constitution des processus de signification dans les interactions, en tenant compte de la relation entre la pensée et le langage et de la dynamique entre le fonctionnement inter- et intra-psychologique. Le processus analytique a également pris en compte l'analyse dialogique du discours, qui se base sur les apports du Cercle de Bakhtine, en se concentrant sur la production de significations engendrées dans les relations discursives que les sujets historiques établissent. En systématisant le matériel, nous avons créé quatre catégories d'analyse : I) Prise de conscience des enseignantes ; II) Développement de la puissance d'agir et la transformation des significations des expériences des enseignantes, en envisageant de nouvelles possibilités d'action ; III) Relation éthique-esthétique-politique et la formation du sens esthétique dans/de la vie quotidienne ; IV) Création dans la vie adulte : le processus de production des enseignantes. Par ailleurs, dans la dernière partie des analyses, nous avons articulé les quatre catégories à travers l'axe Transformation de la vision du monde : une unité d'analyse ? Nous avons constaté que les expériences esthétiques, les études collectives, les interactions discursives et les productions des enseignantes ont permis la transformation des émotions. L'imagination et la création ont été comprises et vécues comme fondamentales pour élargir les possibilités d'intervention dans la réalité afin de la transformer, et l'affect de résistance a été mobilisé par les enseignantes pour défendre l'éducation à laquelle elles croyaient. Elles ont incorporé le principe que l'éducation esthétique ne serait pas déconnectée d'une analyse éthico-politique des conditions d'existence. Ainsi, s'indigner et résister serait une manière de parier sur la transformation et, surtout, sur la liberté des sujets. Nous pensons donc que cette recherche fournit des éléments de réflexion sur le caractère politique des dynamiques affectives et comment l'école peut repenser leurs pratiques afin de créer de nouvelles possibilités pour que les personnes qui composent le champ éducatif puissent sentir, penser et agir de manière plus libre.

Mots-clés: Éducation esthétique; Développement humain; Psychologie et éducation; émotion; imagination; création.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS.....	13
Contextualizando o problema de pesquisa	27
CAPÍTULO 1 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O PSIQUISMO COMO SISTEMA INTERFUNCIONAL	40
1.1 Drama, vivência e visão de mundo: a interfuncionalidade do sistema psicológico	46
CAPÍTULO 2 “EDUCAÇÃO ESTÉTICA” E ARTE: UM RESPIRO PELO SENSÍVEL	54
2.1 A estética e a arte em Vigotski	59
CAPÍTULO 3 MÉTODO: UMA OU VÁRIAS COSTURAS?.....	66
3.1 A construção do material empírico na pandemia: entre fios, nós e desembaraços	69
3.2 As participantes da pesquisa: o grupo formado	75
3.3 Os encontros com as professoras: tessituras coletivas de uma educação mais sensível, humana e transformadora	78
3.4 Os dez encontros do grupo	81
Encontro 1: Laços de gente, histórias e memórias	81
Encontro 2: Sensibiliz(ações) e experiment(ações) na/com a escola	83
Encontro 3: Criar, (re)criar, cortar e (re)cortar: o escape da instrumentalização da arte e da vida pela invenção	86
Encontro 4: Arte e/é transformação	88
Encontro 5: O sentido estético é aprendido: a participação da imaginação nesse processo.....	91
Encontro 6: O enlace emocional e o sentido estético do/no cotidiano	96
Encontro 7: Sensibilidade é encontrar o que nos escapa, é dar visibilidade ao fio das miçangas.....	97
Encontro 8: O signo ideológico e as significações	99

Encontro 9: Os possíveis deslocamentos da educação estética nas escolas	102
Encontro 10: Sarau virtual: desatamos (alguns) nós	103
3.5 Os materiais construídos nos encontros: podemos fazer um bordado?	105
3.6 Procedimentos de análise: bordando com os fios das miçangas	106
3.7 Pesquisadora, psicóloga e professora: retalhos de uma vida em acontecimento	107
3.8 O bordar coletivo: algumas possibilidades	109
3.9 A construção das categorias de análise.....	110
CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	112
4.1 Tomada de consciência: o eu, o outro e o nós	113
4.2 Desenvolvimento da potência de agir e transformação das significações das experiências: as novas possibilidades de ação.....	138
4.3 Relação ética-estética-política e a (trans)formação do sentido estético no/do cotidiano .	150
4.4 Criação na vida adulta: o processo de produção das professoras	176
4.5 Transformação de visão de mundo: uma unidade de análise?.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231
APÊNDICES.....	241
ANEXOS.....	268

APRESENTAÇÃO – EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS

*Meu nome é Carolina Nascimento Dias
Mas as mortes e as noites também me constituem.
Às vezes prefiro que o amanhecer dos dias não traga
nada de novo para mim,
Sinto medo do que desconheço.*

*Não são todos os dias que eu desejo nascimento.
Por que não nos entardeceres?
Do pôr do sol nasce a noite e morre o dia
Fragmentos de vida e morte andam lado a lado.*

*Como o sol, eu também deixo alguns pedaços meus pelo
caminho.
Me desfazo daquilo que não mais me serve,
Me liberto dos medos dos dias,
Dou espaço para as tardes e noites me abraçarem.*

*Morro, mas também nasço.
Brinco com o tempo,
Dou novos sentidos para o que vivo,
Renasço, existo e resisto, cotidianamente.*

Carolina Nascimento Dias (2021)

*A missanga, todas a vêem.
Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo
as missangas.
Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio
costurando o tempo.*

Mia Couto (2004)

Escrevi esse singelo poema em um dia, dentre os intermináveis que vivemos, da pandemia da Covid-19. No meio de tantas notícias avassaladoras sobre doença, morte, dor e medo, me dei conta de que carrego no meu nome de família — Nascimento Dias — palavras ricas de sentidos. Nascimento-morte; viver-morrer; dias-noites; claro-escuro... Parecem palavras que se contradizem, mas quem disse que elas não podem se complementar? Como que cada uma delas ganha diferentes interpretações a depender do contexto em que são empregadas?

A contradição está em tudo e ver o mundo pelas lentes da dialética me ensina a valorizar os processos e a ser generosa comigo mesma. Está tudo bem em ter medos, as mudanças são bem-vi(n)das, não existe receita para se viver, eu me faço cotidianamente. Esta sou eu, pelo menos enquanto escrevo esse texto. Mulher, mineira, feminista, filha, irmã, tia, esposa, amiga, psicóloga, estudante, bailarina, sensível e confiante no processo que é estar viva. Eu valorizo a existência e estou em constante busca por experiências e encontros que me permitam sentir e olhar para o mundo de novos jeitos, por outras perspectivas. Se um afeto só é transformado por outro de maior intensidade, como bem disse Espinosa¹, me considero também uma apanhadora de afetos e uma aspirante a artista, pois vejo graça no movimento de tornar visível o invisível e na transformação do ordinário em extraordinário.

A escrita destas palavras iniciais representa a tentativa de trazer à tona “o parentesco entre os tempos vividos”, como diria Paulo Freire (1992, p. 09) em *Pedagogia da Esperança*. Aqui tenho a intenção de costurar as experiências que tive em diferentes tempos e, por mais que algumas pareçam não ter relação entre si, entendo que há algo que as une. Como o fio das miçangas de Mia Couto, acredito que exista uma linha, que não é reta, e que liga passado, presente e futuro, compondo toda essa costura de vida que representa a minha história.

Agora, retomando meu nome de família, gostaria de contar quem são as pessoas que me possibilitaram fazer da minha assinatura uma poesia. Minha mãe, quem me concedeu o Nascimento, e meu pai, quem me ofereceu o Dias. Ambos provenientes de famílias muito pobres e simples do interior de Minas Gerais, foi a partir deles que eu me interessei pelo campo da educação, da psicologia, da arte e das políticas públicas. A história de vida dos dois incluem sonhos, desejos, medos, resistência, superação, drama...condições essas que lhes permitiram ressignificar situações de violência e vulnerabilidade e criarem outras possibilidades de vida para os seus filhos e para o futuro.

Minha mãe, que foi professora de arte da rede municipal por 25 anos, hoje aposentada, viveu muitas peripécias ao longo da sua profissão, sobretudo por ter atuado em uma escola de periferia da nossa cidade, Uberlândia, lidando com muitos desafios de ordem social e econômica, mas também de muita potência de criação. Meu pai, que desde muito cedo teve que assumir

¹ Na proposição 7 da *Ética IV*, Spinoza (1677/2009, p. 82) diz: “Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado”.

responsabilidades que não deveriam existir para uma criança, trabalhou desde a infância e também queria ser um artista. Embora sem diploma, encontrou na sua profissão e no seu lazer formas de estar em contato com as telas, as tintas, a voz e o violão.

Mas, por que falar dos meus pais na escrita de uma apresentação de doutorado? Eu devolvo essa pergunta com algumas outras: como esses fios de histórias de vida dos meus pais também compõem a minha tessitura, a minha história? Em que medida eu me aproximo e/ou me distancio dessas referências familiares? De que modo minha ancestralidade me constitui e como eu (re)crio sentidos para ela? Como eu acesso os fios soltos para, a partir deles, compor novas costuras? Parafraseando Vigotski e o conceito de *pereživânie*², a vida é feita de encontros e alguns deles mudam totalmente o curso da história. Neste caso, os meus pais e as histórias particulares deles se fazem vivas em mim e repercutem nas minhas escolhas, na minha ética, nos meus interesses e nas relações que estabeleço com a psicologia, educação, políticas públicas, arte e sensibilidade.

Eu cresci em uma casa nada silenciosa, a arte sempre fez eco na minha morada. Seja no aparelho de som, no violão, na voz dos meus pais e, depois, no violão e na guitarra que meu irmão tocava com primos e amigos na garagem, ou na flauta e no teclado que eu tocava, nos meus ensaios de ballet pelos cantos da casa, nos mosaicos da minha mãe, nas mandalas, nos artesanatos etc. A arte sempre esteve ali, sendo uma importante expressão de união na minha casa.

Na infância, frequentei por cinco anos o Conservatório Municipal de Uberlândia, onde realizei aulas de musicalização, piano, flauta e dança. Foi lá que tive meu primeiro contato com o ballet e que me encantei por ele. Tive, portanto, uma infância feliz, em que pude brincar, experimentar, explorar e criar. Estudei por dez anos na mesma escola, um Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que o ingresso se dava por sorteio público. Foi uma grande sorte poder crescer em uma escola que, por ser federal, com bastantes investimentos, pesquisadores e professores em constante formação continuada e com plano de carreira decente, trabalhava de forma multidisciplinar e desenvolvia diversos projetos. Participei de recitais de poesia, escrita de livros, publicação no jornal da escola, grêmios estudantis, apresentação de peças de teatro, exposição em feiras de ciências, excursões para cidades históricas de Minas Gerais, idas ao teatro, cinema, clube.

² Traduzido no Brasil por vivência, este conceito será mais bem apresentado ao longo deste trabalho.

Tínhamos aula de música, informática e grupos com psicólogas para falarmos sobre temas do cotidiano, relacionamentos, adolescência, dentre outros. Era uma escola pública que contava com alunos de diferentes classes sociais, com investimentos e projetos de uma escola de excelência. Eu, que ali permaneci dos quatro aos quatorze anos, era uma aluna aplicada, atenta, curiosa e que sempre gostava de ir para escola, aprender coisas novas e encontrar os amigos.

Lembro bem de professores que me marcaram por serem humanos, críticos, nos incentivarem a sermos questionadores e a lermos a palavra através da leitura do mundo (Freire, 1992). Meus pais confiavam em mim, eu era uma aluna que sabia das minhas responsabilidades e que levava a educação à sério. Talvez essa seja uma característica que, desde então, nunca mudou.

Concomitantemente à escola, por volta dos sete anos, entrei no ballet clássico. Por lá permaneci até os 15 anos. Eu amava a escola de dança. Foi lá que conheci minhas melhores amigas e que estão comigo até hoje. No ballet, aprendi sobre disciplina, organização, dedicação. Naquele lugar experimentei na pele a vivência da coragem como o medo em movimento e que, mais importante do que acertar todos os movimentos, esticar os pés, alongar, contrair, efetuar bem os passos, era me divertir na realização desses processos — embora esta última eu tenha aprendido depois, foi no ballet que vivi grandes emoções relacionadas à arte.

Dancei alguns renomados ballets clássicos, como *Coppélia*, *O Lago dos Cisnes*, *La Sylphide* e *Paqueta*. Eram muitos ensaios, muita expectativa para as apresentações, cobrança da professora exigente e medos de falhar, tudo isso num corpo de uma criança e adolescente. Sonhava em ser uma grande bailarina, mas me frustrava quando via que sempre era preciso mais. Mais dedicação, mais ensaios, mais tolerância às críticas. Então, no ano que eu entraria no ensino médio, 2005, optei por encerrar esse ciclo e abandonar o ballet. Não foi fácil, foi uma importante decisão assumir para mim que não seguiria com a dança.

Foi só depois de muitos anos, de muitas reflexões, quando me tornei adulta, que me dei conta de que o que eu mais gostava, talvez, não fosse do ballet enquanto técnica, da rigidez que ele trazia, mas de estar inserida naquele contexto artístico, de participar dos ensaios, de ver minhas/meus colegas dançando, de sentir a paixão e a entrega que algumas bailarinas e bailarinos vivenciavam ali, do clima e dos bastidores do palco, da coxia, de participar disso tudo. Nessa ocasião, entendi que eu me emocionava mais enquanto fruidora, do que enquanto bailarina. Assistir os ensaios me causava arrepios, me fazia chorar, me possibilitava entrar naquela narrativa de um modo muito peculiar, de uma forma que parecia tudo fazer sentido. Possivelmente, eu vivia a

transmutação das emoções possibilitada pela vivência estética, como Vigotski discorre na *Educação Estética* (Vigotski, 2010).

No final do ensino médio, no momento da escolha profissional, tive dificuldade para escolher a profissão que eu gostaria de ter. Interessada em muitas áreas do conhecimento, optei em prestar vestibular para Medicina, pois eu queria ter uma profissão onde me sentisse realizada em poder cuidar e ajudar as pessoas. Eu acreditava que era a profissão de médica que me possibilitaria uma atuação em prol da vida.

Diante da não aprovação no primeiro vestibular que fiz no final de 2007 na UFU e do meu ingresso no cursinho no ano seguinte, ambiente competitivo que acabou gerando efeitos no meu corpo, em meados de 2009, resolvi rever minha escolha e prestei vestibular para Psicologia. Eu ainda me conectava ao desejo de, por meio da minha escolha profissional, poder fazer alguma diferença nesse mundo tão desigual.

Fui aprovada no curso de Graduação em Psicologia da UFU e eu estava feliz, animada e curiosa com as novas possibilidades de vida que se anunciavam. O curso de Psicologia foi um grande encontro para mim. Embora meu interesse inicial fosse pela área de saúde, principalmente a psicologia hospitalar — o que conversava com a área médica, pela qual eu havia optado anteriormente — me permiti viver a graduação de forma aberta, experimentando projetos em diferentes áreas de atuação e tendo a oportunidade de ser bolsista de ensino, pesquisa e extensão. Algumas dessas áreas foram a saúde, como a Liga de Saúde Mental e a Liga de Saúde da Família e Comunidade; a área social, com um projeto de extensão multidisciplinar com pessoas que haviam recém saído da situação de rua³; uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC CNPq)⁴ na área social e clínica, com a temática da rede de proteção psicossocial à infância e adolescência e do trabalho do psicólogo junto a famílias incestuosas; e a área da educação por meio da monitoria na disciplina Psicologia da Aprendizagem II.

Também participei de dois projetos na área de arte, um como voluntária do Projeto de Extensão *Pediatras do Riso*, em que eu, da área de Psicologia, e mais um colega da Medicina, acompanhávamos os alunos do curso de Teatro em suas visitas lúdicas à enfermaria da pediatria

³ Carvalho, M. L.; Dias, C. N.; Teixeira, C. B.; Montes, J. C.; Soares, J. S.; Rezende, L. G. P. *et al.* (2012). Acesso a prevenção, educação e promoção em saúde: Atuação na casa de acolhimento Santa Gemma. Relatório final. PIBEG, UFU.

⁴ Dias, C. N.; Grillo, C. R. S.; Neves, A. S. (2012). O incesto e a rede de proteção psicossocial: o trabalho do psicólogo junto às famílias incestuosas. Relatório final de Iniciação Científica. PIBIC, UFU, 23 p.

do Hospital de Clínicas da UFU. O outro projeto em que participei consistia em oficinas de teatro na brinquedoteca da clínica escola do Instituto de Psicologia, que culminou com uma apresentação final para a comunidade universitária.

Uma das experiências mais ricas que vivi durante a graduação foi a bolsa de mobilidade internacional para cursar um ano de psicologia na Université de Franche-Comté (Besançon, França) de 2012 a 2013. Foi a primeira vez que saí do meu país e tive oportunidade de conhecer outra cultura tão diferente da minha. Língua, hábitos, jeitos de se expressar, sociabilidade, direitos sociais, tudo era bem diferente. Além disso, embora o curso fosse o mesmo, Psicologia, entrei em contato com autores novos e perspectivas teóricas que não tinha conhecido até então. A partir dessa vivência, tive certeza de que me encantava pelo que é diferente, sentindo curiosidade pelo desconhecido, vontade de entender outras formas de estar no mundo e de colaborar para que todos tivessem seus direitos e pudessem ser ativos e participativos na realidade sociocultural.

Essa “constatação” foi fundamental na minha vida e está totalmente relacionada com o percurso até o doutorado. As perguntas que coloco para mim mesma e para nós, pessoas, pesquisadores, sujeitos sociais, estão em consonância com essa curiosidade e com o meu compromisso ético: o que nos afeta? O que fazemos com aquilo que nos emociona? Como a sensibilidade colabora para formação de sujeitos éticos e participativos? Que outras formas de viver são possíveis? De que modo os fatores socioculturais ampliam ou limitam nossa possibilidade de desenvolvimento? Qual o limiar entre o que se é e o que se pode ser? O que podemos criar juntos?

Ainda durante esse período na França, realizei um estágio na área de assistência social. Transitei por diferentes serviços oferecidos pela prefeitura à comunidade na *Maison de quartier de Montrapon Fontaine-Écu*⁵, como oficinas para adolescentes, atividades de socialização para a terceira idade, sala lúdica para pais e filhos. Esse último, em específico, foi onde fiquei por mais tempo. Chamado de *Espace parents-enfants*, consistia em uma grande brinquedoteca pública que contava com profissionais da área de Psicologia e Serviço Social e que recebia pais e crianças de 0 a 6 anos para brincarem juntos, orientando e acompanhando seu desenvolvimento. Além disso, eram realizadas feiras em praças para integração da comunidade e promoção de solidariedade e cultura, com apresentações teatrais, circenses, brincadeiras ao ar livre para famílias etc.

⁵ Centro social que oferece atividades educativas, artísticas, esportivas, criativas e lúdicas para pessoas de diferentes idades e com preço acessível, no intuito de promover o intercâmbio entre os habitantes e apoiar as iniciativas dos cidadãos locais. Para mais informações, acessar: [Maisons de quartier \(grandbesancon.fr\)](http://Maisons.de.quartier.grandbesancon.fr).

Meu interesse pelo desenvolvimento humano, pela educação e pelas políticas públicas cresceu após essa experiência. Eu pensava no Brasil, na realidade do meu país, nas possibilidades e limites existentes no meu contexto. Quando retornei, me enveredei cada vez mais para o campo social e educacional. No âmbito social, fiz um estágio em que acompanhei famílias em situação de vulnerabilidade e conduzi grupos com adolescentes em um Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos (SCFV) realizado em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Foi possível perceber o grupo enquanto potencializador, que levou à reflexão e ação dos jovens envolvidos (Vieira; Dias, 2016).

No âmbito educacional, fiz estágio em uma escola⁶, na área de psicologia escolar, atuando com crianças da educação infantil, professores e famílias, na perspectiva de uma psicologia escolar crítica e realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com crianças e adolescentes de um bairro periférico de Uberlândia, que realizavam oficinas de Hip Hop numa ONG e que resultou em uma publicação⁷.

No final da graduação, no ano de 2014, após essas experiências com a pesquisa e com a extensão, percebi que gostaria de seguir na área acadêmica e prestei o mestrado com um grupo de pesquisa que era referência em Psicologia Escolar, Psicologia Crítica e Social (Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial prevenção, comunidade, libertação da PUC-Campinas). Sendo assim, escrevi um projeto de pesquisa que se relacionava com as últimas experiências que tinha vivido e propunha analisar as possíveis relações entre a psicologia na escola e as redes de proteção à infância e adolescência no enfrentamento da vulnerabilidade social.

Fui aprovada no processo seletivo de 2015 no programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) na área de concentração Psicologia como Profissão e Ciência. O processo do mestrado foi fundamental para a minha formação. Era a primeira vez que eu participava de um grupo de pesquisa com pesquisadores de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, com discussão aprofundada sobre o referencial teórico adotado pelo grupo e com encontros do grupo com professores convidados. Além disso, tive a oportunidade de ser supervisora de estágio, em que alunos da graduação, que faziam estágios na

⁶ Esta escola era a mesma em que eu havia estudado durante o ensino fundamental, o Colégio de Aplicação da UFU.

⁷ DIAS, C. N.; PEREIRA, E. R. Hip Hop na ONG: os sentidos produzidos por crianças e adolescentes em oficinas de danças. *Horizonte Científico* (Uberlândia), v. 10, p. 1-18, 2016. <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/33183>

escola onde eu realizava minha pesquisa de campo, me acompanhavam e trabalhávamos juntos, de modo que eu os orientava sobre o que observar na escola, discutíamos casos e situações, pensávamos juntos nas possibilidades de intervenções e realizávamos ações conjuntamente.

Refletindo sobre os caminhos que percorri, percebo que o mestrado me colocou em diálogo com diferentes pessoas, políticas e serviços que se dedicam à educação e a sua interlocução com as demais redes de proteção à infância e adolescência, como o sistema de saúde e de seguridade social. Nessa ocasião, tive a oportunidade de, dentro de uma escola pública, refletir sobre e colocar em ação a intersectorialidade das políticas públicas e as possibilidades de mediação da psicóloga escolar a partir de atuações que não individualizam e não culpabilizam os sujeitos pelas suas condições de vida e seus processos de desenvolvimento. Isto é, enfatizando o potencial do diálogo, da cooperação e da solidariedade na superação das condições de vulnerabilidade social.

O mestrado também me fez ter a certeza de que eu gostaria de seguir na área escolar, educacional e social e me fortaleceu enquanto profissional psicóloga e pesquisadora que compreende a realidade de forma integral, não segmentada. Como Freitas (2014) pontua, o direito de aprender não está desconectado de outros direitos fundamentais, como saúde, habitação, cultura e segurança. Esse entendimento de que política, cultura, economia e sociedade estão em total relação com as possibilidades de desenvolvimento humano foi e ainda é fundamental para eu compreender as potencialidades e limites existente nos diferentes contextos de atuação.

Nessa perspectiva, com sede de atuar de forma conectada ao compromisso social que acreditava e acredito, em 2016, prestei um processo seletivo para Professora Substituta na área de Psicologia Escolar na ESEBA-UFU, mesma escola em que eu havia estudado e feito estágio. Fui aprovada e fiquei neste trabalho de abril de 2016 a maio de 2018, atuando enquanto Psicóloga Escolar. Essa experiência foi crucial para minha formação, pois tive a oportunidade de colocar em prática tudo que havia estudado/pesquisado no mestrado acerca da atuação crítica do psicólogo escolar, em uma perspectiva coletiva e não individual/clínica, além da importância da escola no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Em relação à experiência profissional, pude desenvolver trabalhos em parceria com os professores, coordenação, gestão, famílias e assistente social da escola, onde atuávamos juntos em diferentes casos em que era necessária uma ação multiprofissional e/ou intersectorial. Nesse contexto, acompanhei diferentes alunos em seus processos de escolarização, desde a Educação

Infantil até o Fundamental II. Realizei acolhimentos, oficinas, intervenções psicoeducacionais, orientação e grupos com famílias, coordenação de reunião pedagógica e formação de professores.

Coordenei grupo de estudantes, professores e famílias com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento deles. Com os estudantes, realizei o planejamento e a condução de grupos que tinham como foco desenvolver processos criativos, novas significações sobre o sentido da escola, sobre o aprendizado e as relações interpessoais. Com os professores, os grupos tinham também uma dimensão de formação profissional docente, consistindo em espaços de reflexão teórico-práticos, com foco no planejamento docente, compartilhamento de estratégias pedagógicas, acolhimento e orientação às demandas e desafios apresentados pelos professores. Já com as famílias, os grupos com os pais/responsáveis versavam sobre o processo de escolarização e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Buscávamos refletir e questionar as emoções e situações suscitadas por meio de trocas de experiências e orientações acerca da participação da família no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Dentre as diferentes ações realizadas enquanto psicóloga escolar, as oficinas psicoeducacionais com estudantes do Fundamental II e as formações de professores foram ações que me mobilizaram de uma forma particular. As primeiras aconteciam semanalmente no contraturno escolar e os alunos participantes eram sugeridos pelos professores, por, segundo eles, apresentarem demandas, como dificuldade de aprendizagem, conflitos entre os pares e/ou com os professores, introversão, apatia, pouco comprometimento com a escola, desmotivação. Desse modo, cada oficina era planejada de modo a abordar temáticas que colaborassem com o desenvolvimento desses estudantes.

As formações de professores eram realizadas mensalmente e consistiam em encontros para colaborar com a formação continuada em serviço. Conforme fosse o interesse e necessidade do grupo, explorávamos temáticas e realizávamos discussões coletivas sobre elas. Alguns temas trabalhados foram: psicologia do desenvolvimento, educação inclusiva, jogos e brincadeiras, práticas exitosas na escola e projetos interdisciplinares.

Todas essas vivências, questionamentos e interesses despertados colocaram em evidência a necessidade de aprofundar os estudos sobre a educação pública, a situação social de desenvolvimento, práticas sensíveis na escola e as potencialidades da arte na escola como forma de ampliação de consciência e, conseqüentemente, superação da alienação e de condições de

vulnerabilidades. A arte, como dimensão da educação estética, remete a possibilidades e à força de criação de novos devires.

Sendo assim, após uma pesquisa de mestrado em que o foco eram as possibilidades do trabalho do psicólogo escolar no enfrentamento de vulnerabilidades, percebi que a comunicação entre a escola e as demais redes de proteção à infância e adolescência era mínima. Quando havia esse acesso, era sobretudo para encaminhar ou cobrar posicionamentos, sendo praticamente inexistente o acompanhamento e a realização de parcerias e projetos coletivos. Isso me fez pensar na importância de a escola proporcionar e oferecer ações, intervenções e vivências que dessem a oportunidade de os sujeitos da escola explorarem outras linguagens e vivenciem situações que possibilitassem uma conexão social, a criação do comum⁸ (Dardot & Laval, 2017).

A realização da pesquisa de mestrado e, em seguida, a experiência profissional como Professora Substituta da área de Psicologia Escolar na ESEBA – UFU, foram determinantes para me mobilizar em direção ao doutorado. Essas vivências possibilitaram questionamentos e interesses que me levaram até a área da Educação, como forma de imersão à complexa trama que compreende o desenvolvimento humano e os processos educativos.

Além disso, é importante destacar que, no contexto clínico, coordenei grupos terapêuticos com professoras da rede pública e com estudantes universitários. O objetivo dos encontros era construir um espaço em que se pudesse sentir, refletir, expressar e (re)elaborar ideias e sentimentos. Tais grupos ofereceram momentos de acolhimento e fortalecimento das relações humanas por meio de diálogos e práticas que permearam pelas temáticas da educação, do funcionamento das políticas públicas, da participação como forma de ativismo, do questionamento acerca do tempo e da relevância do momento presente para a construção de um vir-a-ser mais esperançoso e incluyente. O processo vivenciado pode colaborar para o senso de coletividade, empatia e conscientização em uma dimensão micro e macro.

As vivências nestes grupos foram permeadas por aprendizados compartilhados e ricas trocas. A arte sempre estava presente, seja como uma linguagem⁹ para sensibilizar e disparar conversas e reflexões e/ou como forma de produção e expressão individual e coletiva. Os vínculos estabelecidos com esses grupos direcionaram minha percepção para as potencialidades dos sujeitos,

⁸ Embora comum seja um termo polissêmico, aqui o compreendemos a partir dos autores Dardot & Laval (2017), enquanto um princípio político que diz respeito à criação de espaços institucionais democraticamente organizados com o objetivo de pôr os bens, materiais, imateriais e simbólicos, a disposição de todos.

⁹ Imagética, textual, sonora, visual ou gestual.

levando-me a refletir sobre as formas em que eles são afetados, acessados e a importância dos espaços de diálogo e expressão que incluem, mobilizam e geram potência de agir.

Alguns indícios que me levam a perceber tais potencialidades foram as falas, gestos e produções elaborados pelos participantes dos diferentes grupos em que trabalhei. Por meio dos olhares atentos e de falas que diziam: “nunca parei pra pensar nisso”; “dá até pra fazer poesia”; “esse livro parece que foi feito pra mim”; “é muito bom ter um tempo pra pensar e falar sobre isso”; “o encontro foi melhor que computador, e poucas coisas são melhores que computador”; “eu concordo com o/a colega, me sinto assim também”; “fiz uma música inspirada em nossos encontros, quero tocar pra vocês!”; “os grupos nos ajudam a lembrar de não se esquecer”; “reconhecer o agri-doce da vida é romper com verdades universais que nos aprisionam e cegam”; dentre tantas outras, percebi que os diferentes participantes tiveram a oportunidade de se expressar, de se reconhecer na fala do(s) outro(s) e de demonstrar como esse(s) outro(s) representava(m) um excedente de visão que permitia ampliar o olhar de si, levando a novos sentidos e significados sobre si e sobre a realidade.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse meu excedente de visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Bakhtin (1979/2011) nos alerta sobre a importância do outro em nosso processo de desenvolvimento, visto que ele dá certo acabamento e completude ao eu, sendo capaz de perceber além daquilo que o sujeito fechado em si mesmo poderia. Nesse sentido, a empatia estaria relacionada ao agir de modo responsável com o outro, oferecendo-lhe condições para que ele percebesse suas potencialidades.

Por meio de minha leitura de Bakhtin (1970/2017, 2011), entendo a alteridade como princípio que corrobora a ideia de que os grupos, as trocas e os vínculos são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e são intensificados na educação estética. Na medida em que o sujeito singular está “possuído” pelo outro, quanto mais ele se relacionar, conviver, trocar e sentir, mais se apropria, aprende e se desenvolve. As transformações no âmbito singular, possibilitadas pelos encontros com o(s) outro(s), levam ao questionamento social e a ações no coletivo. O interno e externo formam, portanto, uma unidade, e isso nos leva a pensar que a forma de entender, sentir e

vivenciar a realidade vem do social e reverbera no sujeito por meio da forma em que ele se relaciona, questiona e atua no concreto. Ao mesmo tempo que construímos a realidade, também somos constituídos por ela.

Todas as experiências de práticas grupais¹⁰ em que pude atuar enquanto psicóloga/mediadora foram fundamentais para minha formação e me levaram para a presente pesquisa. Elas me despertaram o interesse para investigar as potencialidades dos grupos, da arte e das linguagens artísticas que mobilizam, levam à expressão e à transformação das emoções.

Sendo assim, o ingresso no doutorado na área de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2019, representou minha possibilidade de estudar um tema que fazia sentido pra mim há muito tempo e ao qual pude me dedicar e estudar após ter um repertório teórico-prático mais consolidado enquanto psicóloga. É importante destacar que o interesse pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) se deu pelo fato dele ser uma referência nacional e internacional nos estudos e produções sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a teoria de Vigotski. As professoras doutoras Ana Luiza Smolka, Ana Lúcia Nogueira e Lavínia Magiolino, membras responsáveis pelo grupo, têm produções consolidadas relativas aos temas em que eu gostaria de me aprofundar, como: desenvolvimento humano; significação e as práticas discursivas; arte e educação estética; formação de professores; apropriação das práticas sociais; emoção; imaginação; processos criativos; relações entre pensamento e linguagem, mediação etc.

A maior autonomia presente no processo de doutorado possibilitou algo inédito até então: refletir sobre minha trajetória enquanto pesquisadora e identificar os caminhos que gostaria de seguir para, daí, desenvolver um projeto que dialogava com todo esse percurso autoral, sem deixar de ser coletivo. No entanto, isso não quer dizer que este tenha sido um processo fácil, porque a arte, a estética, o sensível e o desenvolvimento humano são campos amplos e complexos, repletos de teorias e de contradições.

Mobilizada por essas temáticas, (re)elaboramos, eu e minha orientadora, o projeto de pesquisa de doutorado e, em 2019, submetemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para que tivéssemos apoio para a realização deste trabalho, o qual demandaria

¹⁰ A área de Psicologia tem um amplo referencial sobre os estudos de grupos e os diferentes tipos de psicoterapias grupais. Neste trabalho, não temos a intenção de aprofundar essa temática, por isso, fundamentados em Barros *et al.* (2001) e Pereira & Sawaia (2020), optamos por não fazermos a distinção entre as nomenclaturas grupo terapêuticos e oficinas, as quais, tradicionalmente, remetem a aspectos individuais/clínicos e sociais/políticos, respectivamente. Estamos em concordância com os autores e com a epistemologia dialética quando defendem a inseparabilidade entre individual e social; clínica e política nos grupos, oficinas e relações humanas.

uma dedicação importante para alinhar teoria e prática nas interfaces entre psicologia e educação. Diante da aprovação do projeto e do desenvolvimento da pesquisa, após a produção do material empírico, no final de 2021, submetemos um novo pedido de bolsa à agência de fomento, dessa vez de Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE), a fim de ampliarmos as interlocuções, aprofundarmos a fundamentação teórica e discutirmos o material empírico com outro professor¹¹ e grupo de pesquisa internacional¹² que também se dedica à teoria Histórico-Cultural.

A BEPE¹³ foi aprovada e teve a duração de treze meses. As atividades realizadas consistiram em: participação nas diversas atividades científicas do Grupo Vygotsky/Análise da atividade, como rodas de leitura, seminários de pesquisa, oficinas de formação e apresentação do andamento do trabalho de pesquisa; trabalho, na forma de leitura dirigida, acerca do aprofundamento do arcabouço conceitual e dos fundamentos epistemológicos, teóricos e éticos da pesquisa; construção do modelo de análise e a análise dos dados da pesquisa; participação enquanto membro estudante do centro de estudos e pesquisa CERTA (Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage), ao qual o professor Saussez é associado; apresentação dos resultados preliminares da pesquisa em um Colóquio do grupo CRIEVAT (Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail) em outubro de 2022; escrita, em francês, de um artigo, resultado da comunicação apresentada no Colóquio CRIEVAT; organização de um Colóquio estudante do Grupo Vygotsky/Análise da Atividade que foi realizado na primeira semana de maio de 2023 na Universidade de Sherbrooke; organização de um Colóquio Internacional sobre o tema Afetos, Criatividade e Desenvolvimento do Poder de Agir no Congresso da ACFAS, realizado em Montreal nos dias 11 e 12 de maio de 2023; apresentação de 2 comunicações científicas no Congresso ACFAS, uma junto ao grupo de pesquisa Vygotsky/Análise da Atividade e outra junto a um grupo de pesquisa de didática de artes, Educar pelas artes; apresentação de uma comunicação no Colóquio "Faire résultat(s) dans les recherche en éducation. Pourquoi ? Avec qui ? Comment ?" na Université de Toulouse, na França; e escrita de um artigo científico a partir da apresentação do colóquio da ACFAS.

Todas essas ações se inscreveram em um projeto maior que foi o da internacionalização de ambos os grupos de pesquisa e o estabelecimento de parcerias e interlocuções de práticas

¹¹ Professor doutor Frédéric Saussez do departamento de Pedagogia da Université de Sherbrooke, Québec, Canadá.

¹² Groupe Vygotskij/Analyse de l'activité.

¹³ Processo FAPESP nº 2021/14081-9.

teórico-metodológicas por meio da colaboração em torno das temáticas afins. Além disso, durante esse período, pude fazer contato com outros professores e pesquisadores de universidades francófonas e que pesquisam temas semelhantes ou complementares ao que desenvolvi.

Assim, partindo da premissa de que dialogar, expressar, imaginar, refletir junto, entender as contradições, problematizar as condições concretas de vida e investir na coletividade são questões que devem ser trabalhadas nas escolas, esta pesquisa se debruça sobre as transformações das práticas educativas, dos sujeitos e da realidade por meio da sensibilidade e do simbólico, daquilo que faz de nós humanos.

Esta pesquisa também me constitui enquanto pessoa/profissional/acadêmica e me faz refletir sobre minha prática enquanto psicóloga, pesquisadora e professora de psicologia. As relações estabelecidas com os outros nos contextos de grupo são alteritárias e implicam em nossa constituição mútua, visto que, ao estar em processo de interação com os outros, participo da produção de sentidos e, com isso, também me desenvolvo (Machado & Zanella, 2019). Essas diferentes posições que assumo me colocam em condição de questionar minhas próprias práticas e ações e buscar novas formas de atuar, de modo que conversem com as demandas dos grupos com que atuo, que acolham a humanidade dos sujeitos e que permitam construir coletivamente outros jeitos de estar com as pessoas.

Por essas razões, acredito que a Psicologia Histórico-Cultural, as perspectivas materialistas sobre estética e a Psicologia da Arte e o dialogismo presente no Círculo de Bakhtin têm muito a contribuir com essa temática, nos ajudando a compreender as funções psicológicas superiores como processos complexos que se transformam na e pela história e cultura. A arte, por sua vez, pode colaborar com o desenvolvimento e aprendizagem ao tocar os afetos e, com isso, ampliar a consciência de si e do mundo em que se vive (Vigotski, 1999; Pino, 2006).

Dada esta apresentação, seguirei o texto com a contextualização do nosso problema de pesquisa, na expectativa de situar o leitor no interior das nossas preocupações e interesses no âmbito do desenvolvimento humano, arte e estética.

Contextualizando o problema de pesquisa

Imagem 1: Registro pessoal da exposição “Carolina Maria de Jesus: Um Brasil para os brasileiros”.



Fonte: Instituto Moreira Sales (IMS), São Paulo, 2021.

Nos deparamos com a frase “*A emoção é um direito*” da artista Mariana de Matos (2020) na exposição “*Carolina Maria de Jesus: Um Brasil para os brasileiros*”, em novembro de 2021, no Instituto Moreira Sales (IMS), São Paulo. A exposição foi dedicada à autora mineira, multiartista, grande referência política, literária e cultural no Brasil e que teve sua obra *Quarto de Despejo* reconhecida internacionalmente, apesar de ter sofrido preconceito e discriminação por ser uma mulher negra e periférica no Brasil do século XX. Carolina Maria de Jesus nos fala sobre temas que consideramos fundamentais e que se fazem urgentes ainda nos dias de hoje, como resistência, luta, sensibilidade, justiça social e coletividade.

Optamos por trazer esse registro fotográfico de parte da exposição, pois a vivência estética que tivemos durante a nossa visita ao IMS dialoga com a discussão que buscamos estabelecer nesse trabalho e com a perspectiva teórica que adotamos, a Psicologia Histórico-Cultural. O que nos afeta? O que nos faz humanos? Qual o potencial da arte? Por que a emoção é um direito? Qual o lugar da emoção, da imaginação e da criação na educação? Quais as relações entre ética-estética-política?

Acreditamos que não podemos falar daquilo que nos faz humanos sem falarmos da sensibilidade, da nossa expressão sensível no mundo e da entrada do humano no mundo simbólico. Esta pesquisa se dedica a problematizar tais questões, isto é, os modos particulares de sermos afetados pelas vivências estéticas e o que fazemos com aquilo que nos afeta. Mais especificamente, como a escola pode ser um lugar para se fazer viver a Educação Estética que Vigotski (2010) anunciou no século passado e que ainda se faz tão pertinente: uma educação que possibilite a vivência e transformação das emoções e que colabore para que a vida seja um processo de criação. Este mesmo autor nos oferece uma análise aprofundada sobre os aspectos psicológicos envolvidos na apreciação e criação artística e como as funções psicológicas superiores, tais como emoção, imaginação, pensamento, linguagem e memória estruturam nosso psiquismo a partir das relações sociais (Vigotski, 1924/1999; Vygotski, 1931/2006; Vigotski, 1934/2009).

Nossos estudos nos levam a dizer que não há ética sem afetos e se precisamos defender a emoção enquanto um direito, é porque precisamos defender a vida enquanto um direito de todas e todos, enquanto um fazer coletivo e político. As condições concretas muitas vezes silenciam e abafam nossa capacidade de sermos afetados, fazendo-nos seres mecanizados e anestesiados perante a vida, incapazes de (re)conhecer as causas dos nossos atos e necessidades, bem como de identificar nossos afetos. Em uma sociedade regida pelo capital, com a ênfase no individualismo,

no consumo e na competição, partimos da concepção de que o afeto é revolucionário (Sawaia & Silva, 2015). Ele é da ordem dos encontros, das relações entre as pessoas no e com o mundo, constituindo a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1933/2004).

Entendemos que estar vivo implica em sentir, se emocionar, pensar sobre aquilo que nos afeta e o que podemos fazer a partir disso, novamente temos aqui a emoção como um direito. É na condição de sujeitos vivos que podemos atuar, agir no mundo, reivindicar nossos direitos, questionar as verdades prontas, existir e resistir. Há nas emoções, portanto, uma dimensão ético-política. Tal dimensão é fundamental em nossa pesquisa, porque compreendemos as emoções a partir de sua construção social. Elas vão além das reações instintivas, se desenvolvem e se enriquecem no acontecer da vida, embora tenham uma base biológica. As emoções são processos históricos que se transformam conforme o ambiente ideológico e psicológico (Vigotsky, 1931/2004; Clot, 2003).

Enquanto seres humanos, somos continuamente afetados e constituímos-nos pelas relações de afetação. O conhecimento dos afetos faz com que sejamos mais livres, porque pressupõe a consciência das coisas e, logo, a ação. O contrário disso é o padecimento, visto que nele não há consciência, levando à não ação, à passividade. Espinosa¹⁴ colabora com essa reflexão a partir da sua obra *Ética*, que é um tratado das emoções. Nela, o filósofo discute que a base da ética são os afetos, sendo que eles se fazem presentes igualmente na servidão e na liberdade. Por meio dos conceitos de causa adequada e causa inadequada, Spinoza (1677/2009) aborda os efeitos que podem ser percebidos por ela (causa) mesma e os efeitos que não podem só por ela ser inteligidos, respectivamente. Com isso, discorre que a ação pode ser aumentada ou diminuída e aponta a paixão, que é a não ação, como o padecimento.

A potência de agir para os sujeitos perseverarem na existência, para se conservarem, o que Espinosa chama de *conatus*, está vinculada à liberdade e à busca do ser humano pela felicidade. Tal potência, se aumentada, relaciona-se à resistência e a luta pela emancipação, “que pressupõe passar da condição de escravo ao modo livre, da heteronomia à autonomia” (Sawaia, 2009, p. 366). Os afetos fazem parte da nossa condição humana e seremos mais ou menos potentes a depender das relações que estabelecemos com os outros e com a realidade. Vemos aí o encontro entre Vigotski e Espinosa, visto que o primeiro se fundamenta no segundo e demarca um estatuto

¹⁴ Ao longo do texto, a grafia do nome do filósofo oscilou entre Spinoza e Espinosa, respeitando as traduções e opções dos estudiosos de sua obra.

psicológico para emoção devido a sua função no psiquismo, que implica em orientar o comportamento e transformar a personalidade, isto é, uma função socialmente orientada (Magiolino, 2010).

Partimos da premissa de que somos nós, seres humanos, quem criamos a ética a partir das nossas condições materiais de existência, ao longo do nosso processo histórico de desenvolvimento. O sistema psicológico também tem sua gênese no social, por isso nossa forma de estar no mundo, de pensar, expressar, desejar, lembrar, não é algo latente, à espera do momento certo de vir à tona, pelo contrário, é um psiquismo que é estruturado a partir das relações que estabelecemos e das apropriações que fazemos a partir do vivido (Vygotski, 1931/2006). Mais uma vez, vemos que a ética nasce dos afetos, das formas com as quais somos afetados e o que isso nos leva a fazer, quer dizer, uma relação dialética entre consciência e ação que ganha mais sentido no coletivo.

É por essa perspectiva que, neste trabalho, falamos dos princípios caros à ética, como as necessidades, os valores, a consciência e a liberdade, pois é no entremear deles que a contradição aparece e é também por meio deles que podemos criar condições para mudarmos a realidade a partir do rompimento da condição que leva à degradação da vida humana. O que queremos dizer é que falar de ética é falar de valores compartilhados socialmente a partir da superação da esfera da particularidade para acessar a universalidade do gênero humano. A ênfase no interesse privado e no “eu” como soberano tem consequências desastrosas e podemos ver seus efeitos na desigualdade, na exploração do homem pelo homem, na mercantilização das relações, no individualismo, no egoísmo e na meritocracia. Essa forma de estar no mundo inviabiliza a humanização e o nosso potencial humano de nos afetarmos sensivelmente, de nos reconhecermos como pessoas que estão em um constante processo de vir a ser, que (re)criam e renovam o que existe (Tonet, 2002).

A crise estrutural provocada pela forma de sociabilidade regida pelo capital, a qual exclui grande parte da sociedade dos bens e riquezas produzidos, tem suas consequências no âmbito educacional, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação e a sua qualidade, pois vemos uma maior fragmentação e alienação do saber, maior divisão social do trabalho e uma dependência em relação ao modo de funcionamento do mercado. Como consequência disso, temos uma formação dos sujeitos menos crítica e mais empobrecida, sendo cada vez mais difícil levar em consideração a contradição presente na realidade social, principalmente, porque o discurso muitas vezes nega a exclusão e desigualdade presente na educação por meio da defesa de uma educação

humana, solidária, cidadã e democrática, sem questionar as bases materiais que provocam tais injustiças presentes no capitalismo (Tonet, 2005).

A ênfase no caráter econômico e pragmático nas escolas públicas, muitas vezes, mascara e exclui as dimensões pedagógico-didáticas, as concepções de ensino e aprendizagem, a gestão pedagógica e os métodos de trabalho dos professores, trazendo implicações para o desenvolvimento humano e social. Apesar do aumento das taxas de crianças e adolescentes matriculados em escolas nos últimos anos no Brasil, isto não corresponde a um aumento da igualdade social, pois existe uma diferença entre as escolas dos ricos e dos pobres, a primeira geralmente visa o conhecimento e a segunda o acolhimento social. Assim, o acesso ao conhecimento e à tecnologia historicamente acumulados é destinado às crianças dos ricos, enquanto os mais pobres se beneficiam do acolhimento social da escola pública, que lhes oferece o mínimo (Libâneo, 2012).

Laval (2019), em *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, amplia essa questão quando discute os valores empresariais que adentram o âmbito da educação e que têm como foco o individualismo, em que cada sujeito é responsável por si. Com a desresponsabilização do Estado frente às injustiças e desigualdades, a escola se torna mais um lugar que prepara as crianças e jovens para o mercado de trabalho competitivo, fluído e dinâmico, eximindo-se da sua responsabilidade de ser um espaço que preze pela reflexão, pensamento crítico e desenvolvimento de sensibilidade, de criação. Com isso, há uma ênfase na lógica da competência que privilegia as qualidades importantes para a empregabilidade, em detrimento da apropriação dos conhecimentos, visto que esses só serão valorizados se forem úteis no âmbito econômico. Tal lógica “comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (Laval, 2019, p. 83), pois, a nosso ver, a escola deixa de ser um espaço para o desenvolvimento do pensamento conceitual, para a elaboração de reflexões e abstrações fundamentais para o processo criativo.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) define o aprendizado essencial para os alunos da educação básica e orienta as políticas educacionais a serem implementadas nas escolas. Este documento é guiado pela lógica de competências e habilidades gerais e específicas que os alunos devem desenvolver ao longo de sua escolaridade, relacionando-se à crítica feita por Laval (2019). Embora, oficialmente, seja divulgado que este documento tenha contado com a participação de educadores, sociedade civil e especialistas em educação em sua

formulação, observamos que é importante analisá-lo criticamente, pois sua implementação é de grande interesse para as empresas do mercado educacional, como editoras, fundações e institutos ligados a empresas e bancos (Cássio, 2019; Valle, 2020),

Estruturada por cinco áreas, como a área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ciências Humanas e área de Ensino Religioso, a organização da BNCC abre a possibilidade de algumas áreas de conhecimento serem substituídas por outras, a depender dos interesses das redes de ensino. Em conformidade com uma educação que compartilha dos princípios neoliberais, onde importa mais a operacionalização do que a reflexão, isto é, saber fazer do que aprender a pensar, áreas que envolvem o sentir e o pensar o mundo são marginalizadas, como a arte, a filosofia, a sociologia e a história. Empreendedorismo, robótica e pensamento computacional ganham o status de competências fundamentais para o futuro e para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, conforme a concepção de educação para a formação do capital humano (Laval, 2019).

Diante desse cenário complexo, é importante que questionemos a concepção neoliberal de competência, a qual está relacionada a atribuições individualistas e voltadas para o interesse do mercado. Smolka *et al.* (2015) criticam a avaliação das habilidades socioemocionais/competências socioemocionais como política pública e pontuam que tal avaliação desconsidera a relação entre emoção e cognição, além de focar no indivíduo a capacidade “de superar os desafios, de modificar a situação social, de atingir benefícios próprios e alcançar o sucesso conforme um padrão ideal previsto, conformando a personalidade ao meio” (Smolka *et al.*, 2015, p. 224). Por trás dessa perspectiva tem-se a lógica de que algumas características são úteis para a manutenção do sistema socioeconômico, tornando-se valores, e outras são desprezadas.

Ao separar as dimensões da personalidade em competências cognitivas, cria-se a falsa ideia de que essas dimensões não estabelecem relação com o contexto social, conteúdo e significado de onde emergem. Desse modo, ao desconsiderar as condições materiais e concretas de vida, volta-se para o aluno como o maior responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades e competências, e que faça dele uma pessoa de sucesso, bem-sucedida, o que representa um processo de individualização de problemáticas que são sociais (Smolka *et al.*, 2015).

Sabemos que o aluno não vive isolado na escola, como se não sofresse influência das condições socioeconômicas e culturais em que estão inseridos. Em condições de vulnerabilidade, de não garantia de direitos, dentro de uma realidade que não possibilita a igualdade de

oportunidades e de acesso a direitos básicos, é perverso responsabilizar o aluno (a família ou o professor) pelo seu sucesso ou fracasso. Em estudo pioneiro, Patto (1990) já nos alertou sobre isso há mais de trinta anos.

Esta concepção da escola neoliberal do aluno como “empreendedor de si” tem impactos também no nível macro, por meio de uma nova razão imposta ao Estado, a qual consiste na governamentalidade, que não se restringe aos departamentos do Estado, mas à governabilidade de si. Em outras palavras, tem-se uma nova reestruturação onde todos estão concorrendo um com os outros (Dardot & Laval, 2016).

Nesse sentido, formulamos novos questionamentos. Como podemos resistir a essa condição de desumanização que o capitalismo nos impõe? O que a educação pode fazer? Como ela pode afetar os sujeitos para que eles tenham cada vez mais consciência sobre quem são e como podem agir? O que pode um coletivo fortalecido? Como a arte e a estética podem participar da transformação de visões de mundo?

Estamos de acordo com o que Tonet (2005) pontua sobre o objetivo da educação: possibilitar que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos acumulados historicamente para que faça parte do gênero humano. No entanto, este processo é contraditório, visto que é permeado pelos antagonismos presentes na realidade social, os quais são atravessadas pelas questões político-ideológicas. Sendo assim, embora dentro de uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes é o de uma educação que mantenha a ordem social vigente, conservando sua estrutura, ainda assim existe a possibilidade do novo, com novos objetivos e propostas.

Percebemos, portanto, que a educação é um campo de luta e a disputa precisa ser realizada, haja visto que não somos totalmente determinados, existe uma possibilidade de liberdade, mesmo que mínima. Todavia, seria ingênuo acreditarmos em uma educação totalmente emancipadora dentro uma sociabilidade capitalista que tem como unidade elementar a mercadoria. A educação, sozinha, não consegue enfrentar essa situação, mas ela é parte fundamental desse processo de emancipação (Tonet, 2005; Marx, 1867/2013).

Tonet (2005) apresenta, então, cinco princípios para que a atividade educativa contribua com a emancipação humana, de modo articulado à ética e aos valores compartilhados socialmente. O primeiro é que ela precisa ser uma educação que tenha como fim a emancipação, que reconheça a complexidade dessa temática e saiba identificar os fundamentos ontológicos e metodológicos da emancipação. O segundo consiste na apropriação da processualidade do real,

tanto de modo universal quanto particular, isto é, conhecer as bases ontológicas do saber, o que representa a sociabilidade conduzida pelo capital, suas consequências nos diferentes campos da atividade humana e os efeitos dessa crise na realidade. O terceiro representa o conhecimento da especificidade da educação, de modo que seja fundado na ontologia e que saiba reconhecer os potenciais e limites da educação. O quarto implica na importância de se dominar os conteúdos específicos das diferentes áreas de saber para que o objetivo da autoconstrução do humano seja atingido, garantindo que o acesso ao saber e à técnica sejam de qualidade e condizentes com o avanço desses conhecimentos ao longo da história. Por fim, o último princípio consiste na participação da prática educativa nas lutas das classes trabalhadoras, visto que tais dimensões devem se articular no enfrentamento da hegemonia do capital para que o acesso às produções humanas historicamente construídas seja garantido, visto que “muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas por uma luta mais ampla” (Tonet, 2005, p. 151).

Embora concordemos que a emancipação humana seja impossível dentro da égide do capital, ainda assim podemos defender a emancipação subjetiva, intelectual e objetiva por meio de práticas emancipatórias. Algumas possibilidades seriam: a luta por condições apropriadas de trabalho para os profissionais na escola; o acolhimento ao público escolar nas suas diferentes expressões, demandas e necessidades; e a criação de espaço para discussão, reflexão e elaboração coletiva. Isto é, a participação ativa da escola na construção de uma ética pujante para as relações humanas (Kawamura, 2021).

Se onde o individualismo soberano impera há pouco espaço para a fragilidade, reconhecimento do erro, para a superação da crise e para o surgimento do novo, o comum, enquanto princípio político, seria o seu oposto, a materialização do interesse coletivo, em que as coletividades têm o poder de pôr em comum e organizar de forma democrática esse fazer comum. Eu só existo porque há um outro que também existe e, se ele se transforma, eu também posso me transformar. Mais que isso, podemos nos transformar juntos. É a universalidade prática de que todos os sujeitos estejam envolvidos numa mesma tarefa (Dardot & Laval, 2017).

Sendo assim, por meio do trabalho realizado com professoras¹⁵ de escolas públicas, em que vivenciamos encontros de estudos, sensibilizações pela arte, reflexões e criações, pretendemos discutir em que tipo de encontro eles consistiram, se foram potencializadores, se afetaram as participantes e possibilitaram a criação do novo. Nesse sentido, nossas questões de pesquisa são: o que as vivências estéticas podem possibilitar aos professores e à escola pública? Quais emoções elas podem suscitar e que (trans)formações são possíveis? Como a educação estética/educação das sensibilidades pode promover deslocamentos na escola?

Provocadas por essas perguntas, temos como objetivo principal desta pesquisa compreender e analisar as visões de mundo das professoras sobre a função das vivências estéticas no desenvolvimento humano e como tais vivências se relacionam com as transformações dos sujeitos e das práticas educativas. Além disso, pretendemos também:

- Analisar as transformações de visões de mundo das professoras e suas formas de compreender e de agir sobre as emoções/sentimentos que emergem nas situações escolares vivenciadas por elas com os alunos;
- Analisar a dinâmica do coletivo e como ele colabora para que as professoras expressem suas emoções, reflitam, imaginem, criem e produzam novos sentidos sobre suas próprias atividades;
- Aprofundar teoricamente a discussão acerca das relações entre vivência (*pereživânie*), atividade criadora e drama a partir da obra de Vigotski, com destaque à relevância dos afetos/emoções nos processos de desenvolvimento humano.

Como já mencionado, esta pesquisa surge das reflexões e inquietações que a atuação prática nos provocou, inaugurando novas perguntas que, a nosso ver, só seriam respondidas ou reelaboradas na medida em que nos debruçássemos sobre elas, dialogando com a produção teórica sobre o tema e com os saberes produzidos na práxis social. Conforme Marx (1845-1846/1998) pontua nas *Teses sobre Feuerbach*, é no plano material que existimos e afirmamos nossa condição humana e nossa sensibilidade. Portanto, é a partir dele que podemos ir além da interpretação do mundo, de modo que possamos transformá-lo.

¹⁵ Usamos professoras, no feminino, por se tratar de um grupo com onze mulheres e apenas um homem. Além disso, as professoras mulheres são maioria na educação básica brasileira, conforme o Censo Escolar de 2021, disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf.

A centralidade da prática na produção do conhecimento e na compreensão da realidade fundamenta a teoria materialista de Vigotski no campo da psicologia. O autor se baseia na dialética de Marx, que pressupõe que todos os fenômenos sociais e econômicos são resultados da ação humana e, devido a isso, podem ser transformados por essa ação. “São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário” (Löwy, 1991, p. 15).

Vigotski estabelece essas ideias ao longo das suas produções e especialmente no capítulo quinze da obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1931/2006). Nesta, a noção de concepção de mundo é trabalhada em articulação ao desenvolvimento da personalidade da criança. Nesse mesmo capítulo, na versão em francês traduzida por Françoise e Lucien Sève (Vygotski, 2014), concepção de mundo foi traduzida por visão de mundo. Segundo o estudioso, editor e tradutor da obra em francês, Lucien Sève, o termo em russo seria *mirovozzrenie*, sendo que *zrenie* remete mais precisamente à visão, logo, visão de mundo.

Para nós, por outro lado, e em consonância com a filosofia da *práxis* de Marx que Löwy (1991) discute de forma interessante, a visão de mundo remete a um modo de pensar que vai além das ideias isoladas, respeitando o princípio da totalidade, o qual prevê a compreensão da realidade como um todo orgânico. Ela seria o conjunto de “valores, representações, ideias e orientações cognitivas [...] unificados por uma perspectiva determinada” (Löwy, 1991, p. 13-14). Esta compreensão de visão de mundo nos parece bastante coerente com os pressupostos teóricos do autor da Psicologia Histórico-Cultural, o qual se fundamenta do materialismo histórico-dialético.

Sendo assim, a partir do nosso estudo e apropriação da teoria vigotskiana, consideramos importante destacar que a visão de mundo integra o intelecto, o afeto e a conduta, sendo marcada pela tensão dos conteúdos ideológicos provenientes das relações sociais. Isso nos leva a refletir que, para além de buscarmos entender as relações produzidas nos contextos escolares, procurando identificar as potencialidades das vivências estéticas e das práticas sensíveis na escola, interessamo-nos pela transformação dos sujeitos e dessas práticas para que a educação também se transforme. Acreditamos que ao estabelecermos novas relações pautadas na sensibilidade, na expressão, na conscientização, na imaginação e no compromisso ético-político, podemos colaborar

com a transformação da visão de mundo e aumentar a potência de agir dos sujeitos, engajando-os na (co)criação e produção de novas formas de sociabilidade.

A partir da tese de que as vivências estéticas representam um imperativo ético-estético-político que colabora com o desenvolvimento docente por meio da transformação das visões de mundo e produção de novos sentidos a partir do fortalecimento do grupo e da ênfase em processos imaginativos e criativos, acreditamos que o tema e a execução do projeto têm relevância social. Ele fornece elementos para pensarmos em que medida a escola (como política pública da educação) pode repensar suas práticas ao oferecer espaços em que a expressão das emoções, o diálogo e a criatividade sejam priorizadas como forma de resistência à opressão e desnaturalização de questões que foram e são construídas socialmente. Além disso, buscamos também explicitar o sistema afetivo/criativo que apoia as relações de servidão, de modo que sejamos agentes da práxis de transformação social, rumo à liberdade.

Trazemos as vivências estéticas nesse trabalho a partir das contribuições de Vigotski e de outros estudiosos contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural (Moreira & Silva, 2020; Capucci & Silva, 2018; Toassa & Sousa, 2010). Para nós, só é possível compreender tais vivências articuladas com os conceitos de imaginação, emoção, arte e criação, pois implicam em vivências ricas emocionalmente e que se repercutem no desenvolvimento humano, possibilitando o aumento da potência de agir, isto é, novas possibilidades de ação. Partimos do entendimento de que a constituição do sujeito é um processo que acontece ao longo de toda a vida e de que há momentos, situações e encontros que deixam marcas nas pessoas, alterando as trajetórias e fluxos do viver.

Nessa perspectiva, relacionamos as vivências estéticas com a potência de agir, pois as primeiras carregam consigo o potencial de afetar os sujeitos de modos particulares e de humanizá-los por meio dos sentimentos que são experienciados e que são de natureza social. Acreditamos que o contato com as criações artísticas humanas que, nas vivências estéticas carregadas de sentido, afetam, comunicam e reverberam de forma singular em cada um de nós, é marcado pelas relações de alteridade.

Como toda criação parte da realidade e é resultado de um tempo histórico e cultural, consideramos que o processo de produção desta tese é um trabalho criador autoral, sem deixar de ser social, visto que não é único, individual e inédito. Há fios de histórias, memórias, teorias e discursos que se entrecruzam e que permitem que falemos de vivências estéticas a partir de várias vozes e diálogos que estabelecemos com autores e com as nossas experiências de vida singulares.

Passado, presente e futuro se articulam dialeticamente para que possamos discorrer sobre um tema já estudado por outros pesquisadores, mas que aqui tem a sua especificidade, que se traduz nos modos como nós o articulamos em nossa intervenção, a partir dos dispositivos e recursos que tivemos.

Sendo assim, faz sentido destacarmos as condições de realização deste trabalho, pois grande parte da sua construção coincidiu com um momento particular, tenso e preocupante da história do Brasil e do mundo. De 2019 a 2022, estivemos sob o governo de políticos perversos, conservadores e de extrema-direita que tinham como projeto a destruição de políticas sociais e públicas, bem como de direitos arduamente conquistados ao longo dos últimos anos. Um grupo que se elegeu pelas *fake news*, que confundiu a população desigual do Brasil com mentiras, que desprezava Paulo Freire, o maior educador do Brasil e reconhecido internacionalmente, que abominava arte e artistas, que desvalorizava professores, que não acreditava em educação emancipadora e que não lutava pela igualdade de oportunidades. Nesse sentido, pesquisar sobre arte, sobre educação ética-estética-política e propor uma formação de professores, no sentido de fortalecê-los e potencializá-los, é uma forma de resistirmos à barbárie colocada e imaginarmos outras formas de sermos e estarmos na vida, isto é, uma ética que inclua (Cássio, 2019).

A partir disso, destacamos as relações entre imaginação e atividade revolucionária, uma vez que é na imaginação que se inicia o processo de criação humana, e, portanto, a possibilidade humana de alterar a história. Defendemos a vida como um constante processo de criação, para que não sejamos reféns do determinismo, onde não há espaço para o novo. Pelo contrário, defendemos a vida como uma prática ético-estética que preconiza o desejo de liberdade (Sawaia & Silva, 2015).

Além da dimensão ético-político que pontuamos acerca da construção da pesquisa, este trabalho também foi atravessado pela pandemia da Covid 19 que eclodiu no mundo todo e no Brasil, especificamente, no início do ano de 2020, e que se atenuou em meados de 2022. Isso implica que nosso objeto de pesquisa e o método precisou passar por reformulações. Este doutorado também foi realizado, em grande parte, de forma remota, em isolamento em casa, com restrições no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pesquisa que consideramos de qualidade, como o contato direto com as professoras, a importância da ambiência e das trocas na universidade, as relações com outros estudantes e pesquisadores, as pesquisas na biblioteca e a participação nos eventos científicos. Quase todas essas ações foram realizadas a partir do modelo remoto, o qual é cansativo, sujeito à qualidade da internet e das conexões, dependente das condições de realização

do trabalho em casa, além de ser mais dispersivo e colocar restrições quanto à nossa capacidade de concentração.

Desse modo, formamos aqui uma opinião contundente acerca da precariedade do ensino remoto. Acreditamos que ele acentua ainda mais as desigualdades brasileiras, visto que as condições de acesso à internet não são as mesmas e não são todas as habitações que têm estrutura apropriada para estudo, seja pela falta de espaço, silêncio e/ou dinâmicas familiares. Embora o formato remoto tenha possibilitado que, nessas circunstâncias colocadas, realizássemos este trabalho junto às professoras participantes desta pesquisa, temos total consciência de que esse formato nos impõe diversos limites para a existência de uma educação justa, igualitária e emancipadora.

Após esta breve contextualização acerca do “fio que une as miçangas” deste trabalho, ou o fio que une as motivações e condições concretas para a realização desta pesquisa, é importante destacarmos que organizamos a escrita do texto em algumas seções para facilitar a leitura e compreensão do todo. Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica a partir de dois diferentes eixos que se articulam entre si, posteriormente apresentamos o método e os procedimentos metodológicos, em seguida, as análises e discussões e, por fim, as considerações finais.

Em relação à fundamentação teórica, o primeiro eixo é denominado “Desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: o psiquismo como sistema interfuncional”. A partir dele, apresentamos as lentes que usamos para compreender o desenvolvimento humano e como emoção, imaginação, pensamento e linguagem se entremeiam na complexa trama do psiquismo. Já o segundo eixo é intitulado: “ ‘Educação Estética’ e arte: um respiro pelo sensível”. Nele, apresentamos o que entendemos por educação estética e educação das sensibilidades, isto é, com quais autores dialogamos e como a Psicologia da Arte de Vigotski (1999) nos fornece pistas importantes sobre a transformação das emoções a partir da catarse. Passaremos a essas discussões a seguir.

CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O PSIQUISMO COMO SISTEMA INTERFUNCIONAL

Nessa pesquisa, fundamentamos tanto nossa teoria quanto a nossa prática na perspectiva de desenvolvimento humano adotada pela Psicologia Histórico-Cultural, porque acreditamos que ela nos oferece condições para refletirmos e atuarmos de modo crítico. Diante da complexidade dos fenômenos que entremeiam a psicologia e a educação, consideramos fundamental uma perspectiva que considere as dimensões culturais, sociais, históricas, éticas, estéticas e políticas que estão presentes no processo de desenvolvimento psicológico dos sujeitos, como a perspectiva criada por Vigotski, que adota o materialismo histórico-dialético.

Conforme discutimos em nossa pesquisa de mestrado (Dias, 2017), tradicionalmente a história da psicologia é marcada pelo foco no indivíduo e em sua subjetividade, dentro de uma perspectiva de conformação dos sujeitos em uma realidade “normal” pré-concebida, em que o normal corresponde aos interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, há uma ênfase em classificar os sujeitos, diagnosticá-los e buscar formas para que esses se adequem aos modelos provenientes de concepções ideológicas hegemônicas. Tal psicologia tem um claro interesse pelo desequilíbrio e pela falta, uma vez que o “ajustamento” dos sujeitos favorece o sistema capitalista por meio do consumo e ainda leva à fragmentação social, dificultando a existência de um coletivo crítico. A busca pela felicidade, pela legitimidade e aceitação envolve diferentes setores do sistema que lucram com o sofrimento e o sentimento de impotência dos sujeitos “desviantes”. Enquanto as pessoas buscam em si próprias melhores formas de vida, perde-se a dimensão do coletivo no desenvolvimento humano e no enfrentamento à exclusão e desigualdade social.

A Psicologia Histórico-Cultural representa, para nós, uma outra forma de compreender e atuar na/com a Psicologia. Ao valorizar o concreto, a realidade e suas contradições, nos faz olhar para o real e para o possível, isto é, o que pode acontecer e existir se houver mediações técnico-semióticas que permitam o desenvolvimento dos sujeitos. Isso representa considerar a história, a cultura e os sujeitos de modo dialético, sendo capaz de identificar o que existe de possibilidades nesses processos que são complexos e dramáticos. Se a vida é um acontecer dinâmico e desenvolver-se não é algo individual, vemos que precisamos uns dos outros e devemos estar atentos

aos limites e potencialidades dos sujeitos que emergem nos encontros, nas relações tecidas com o(s) outro(s) e com o mundo.

Em oposição à psicologia tradicional do início do século XX, Vigotski foi um autor bielorusso que rompeu com a visão naturalista e idealista de sua época. Teceu críticas às concepções tradicionais errôneas e unilaterais da psicologia vigente até então por desconsiderarem a dimensão do desenvolvimento histórico e confundirem o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança. Para ele, tanto a velha quanto a nova psicologia tinham atitudes analíticas semelhantes, pois enfatizavam a análise quantitativa ao invés da qualitativa, dividiam o todo em partes, reduziam as formas superiores às inferiores e adotavam um pensamento não dialético. Segundo o autor, entender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores seria entender a história do desenvolvimento, considerando o meio social e cultural. O estudo histórico possibilitaria analisar os fenômenos em movimento, indo além da aparência e buscando conhecer a essência deles (Vygotski, 1931/2006).

Diante disso, Vigotski criou uma psicologia de base materialista, que levava em consideração a situação social de desenvolvimento. Inspirado pelos movimentos culturais e políticos do seu tempo, ele se aproximou da estética, da arte, da filosofia, da linguagem, do marxismo e da psicologia, teorizando sobre essas temáticas em um momento revolucionário que possibilitava a esperança de um novo homem¹⁶ soviético, onde a arte e a educação colaborassem na criação de uma sociedade mais justa e inclusiva (Van Der Veer & Valsiner, 2014).

Concordamos com o autor quando ele diz que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. Para ele, o estudo genético e comparativo seria o mais propício para compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em seus processos, uma vez que ele pressupõe a comparação — não aleatória e sim genética — da criança com ela mesma nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. A história do desenvolvimento humano é, então, representada pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento biológico e cultural não são processos separados, mas compõem uma unidade complexa que deve ser analisada a partir da ontogênese, isto é, do desenvolvimento do ser ao longo

¹⁶ Ao longo deste texto, mantivemos a forma como Vigotski escreveu no contexto de sua produção, porque entendemos que quando o autor diz homem, isso representa o ser humano, o que inclui as mulheres e crianças nesse processo.

da sua vida, o qual inclui suas experiências e relações estabelecidas no meio social (Vygotski, 1931/2006).

Segundo esta teoria, as funções psicológicas superiores foram antes externas, uma relação social entre as pessoas. Esse constitui o princípio explicativo da teoria de Vigotski, o qual explicita a importância do meio social para o desenvolvimento humano, visto que será a partir das relações estabelecidas com os outros que os sujeitos se desenvolvem — o outro torna-se fundamental na constituição do sujeito, pois não há individualidade sem alteridade, na medida em que o outro é entendido como coletividade anônima, como o social em nós. Nas palavras do autor, o ser humano “é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 1935/2018, p. 90).

Fundamentada na teoria materialista de Marx, a sociogênese das funções psíquicas superiores de Vigotski, sua lei geral do desenvolvimento, implica que a categoria intersíquica, o plano social, constitui a categoria intrapsíquica. Há uma constitutividade do sujeito pelo social a partir da mediação semiótica, visto que o signo é social, por excelência (Vygotski, 1931/2006).

Por tudo isso, consideramos fundamental compreender o desenvolvimento dos sujeitos desde o seu nascimento até o momento atual em que se encontram, destacando o processo histórico ao invés do tempo cronológico, uma vez que o desenvolvimento é um processo dialético em que a mudança de um estágio a outro não ocorre de modo evolutivo, mas sim revolucionário (Vygotski, 1931/1996). Quando compreendemos o desenvolvimento como revolucionário, passamos a enfatizar sua historicidade dentro de um processo que não finda, pois sempre há a incorporação de novos processos, mesmo durante os períodos críticos ou nos períodos da vida adulta, como discutimos nesta pesquisa.

Ainda sobre o caráter processual e dialético do desenvolvimento, nas *Sete aulas de S.L. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia* (2018), o autor discorre sobre a ciclicidade, desproporcionalidade e irregularidade do desenvolvimento. Isso nos leva a compreender sobre o que anteriormente discorremos, isto é, a ideia de que não há apenas processos progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial. Desse modo, toda evolução é também uma involução, um desenvolvimento reverso, visto que aquilo que predominava antes não morre e desaparece, mas ocorre uma reestruturação seguida da inserção em uma nova organização superior, em outras

palavras, formações qualitativamente novas em que o antigo não desaparece, mas se transforma dialeticamente.

A partir da sua teoria, Vygotski (1931/1996) nos convida a olhar além, a não nos atermos ao óbvio e a considerarmos a dialética no desenvolvimento. Existe uma unidade entre o material e o psíquico, bem como entre o social e o pessoal, e a psicologia materialista não pode perder de vista o movimento que caracteriza a análise dialética dos processos psíquicos. Por isso, precisamos prestar atenção nas mudanças internas, nas viragens e giros presentes no curso do desenvolvimento. Segundo o autor, o critério para diferenciar os períodos do desenvolvimento da criança é a nova formação/neoformação:

O novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período (Vygotski, 1931/1996, p. 196, tradução nossa).

Neste caso, a vida interna e externa representa a relação do sujeito consigo mesmo e com um outro — para si e para um outro, seja esse uma ou mais pessoas ou a coletividade anônima da qual faz parte/participa. Na *Primeira aula. O objeto da pedologia*, Vigotski (1934/2018) também discorre sobre tais novas formações e apresenta três grupos de teorias do desenvolvimento infantil, sendo elas: embriologia/preformismo; desenvolvimento determinado pelo meio e; desenvolvimento como surgimento do novo. Ele critica as duas primeiras alegando que elas negam o desenvolvimento ao não darem espaço para o surgimento do novo e por considerarem a criança como produto passivo do meio, respectivamente. Com isso, defende o terceiro grupo de teorias que enfatizam a importância das novas formações sem deixar de mencionar a relação existente entre o novo e o precedente.

o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos graus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35).

Essas novas formações consistem em critérios para classificar o desenvolvimento infantil em diferentes idades, na medida em que o ambiente for fonte desse desenvolvimento. Mais

uma vez, destacamos o não espontaneísmo presente nessa teoria. A partir dela concebemos a criança não como um “fruto que amadurece”, independente das condições concretas do meio. Pelo contrário, é na relação com seu meio sociocultural, enquanto germe de encontros, aprendizados, trocas, confrontos etc., que ela terá possibilidades — ampliadas ou reduzidas — de se desenvolver.

O conceito de dinâmica da idade nos auxilia nesse entendimento na medida em que ele diz respeito à dinamicidade existente entre as relações da personalidade da criança e o seu meio em cada etapa da sua vida. No entanto, para compreendê-lo é preciso superar a compreensão de meio oferecida pela biologia a partir da evolução das espécies animais, uma vez que o meio não é algo externo e independente. De outro modo, a criança estabelece uma relação única e não repetível com o meio a depender de cada idade (Vygotski, 1931/1996).

Essa relação é denominada de situação social de desenvolvimento e ela que possibilita que o social venha a ser pessoal, pois o primeiro representa a fonte do desenvolvimento, como apresentamos anteriormente. Vygotski (1931/1996) destaca a relevância de se compreender a situação social de desenvolvimento, sendo essa uma dimensão fundamental para se entender o modo de vida da criança e sua realidade social. Específica para cada idade, encontra-se nela a possibilidade de acessar a gênese das novas formações centrais as quais permitem uma reestruturação da personalidade da criança.

É interessante destacar que a criança que vive esse processo de modificação da estrutura da consciência não será a mesma de outrora, logo ela se relacionará com a realidade de uma nova maneira. É como se ela fosse outra criança, muito diferente das crianças menores. “A nova estrutura da consciência adquirida em cada idade significa inevitavelmente que a criança percebe de maneira diferente a sua vida interior, bem como o mecanismo interno de suas funções psíquicas” (Vygotski, 1931/1996, p. 205, tradução nossa).

Ao fazermos uma leitura mais atual da teoria de Vigotski, propomos uma problematização da centralidade da idade na compreensão da situação social de desenvolvimento. Entendemos que ela vai muito além da idade, pois deve incluir as diferentes condições de vida em que vivem as crianças, as mediações a que elas estão sujeitas, as condições étnico-raciais, de gênero etc. Assim, na tentativa de sintetizar a noção de situação social de desenvolvimento, tão importante para o trabalho que realizamos no contexto desta pesquisa, bem como para diversas atuações no âmbito da escola e da educação, podemos dizer que ela compreende a relação entre o sujeito singular e seu contexto e contém todas as transformações que se dão a partir desse encontro. Ao

promover um escape do determinismo social, entendendo o desenvolvimento a partir da dialética, vemos que o meio afeta, age e constitui os sujeitos de diferentes formas. Porém, isso não ocorre de forma passiva, em que o sujeito apenas recebe esses afetamentos (em um sentido espinosano) sem responder ou transformá-los. Há uma dimensão ativa em que os sujeitos também modificam o seu meio, deixando suas marcas na construção da realidade social.

Toda essa discussão nos leva a refletir sobre a especificidade da situação do desenvolvimento psíquico da criança, a qual se dá por duas linhas que consistem no desenvolvimento natural e histórico-cultural. Embora Vigotski tenha se dedicado, principalmente, ao desenvolvimento da criança e do adolescente, sua obra traz elementos para se compreender o desenvolvimento dos adultos, uma vez que sua teoria diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo humano na e pela cultura. Como o próprio autor coloca, todo adulto foi uma criança e encontrou no social, no coletivo, as possibilidades de desenvolvimento das condutas superiores. Portanto, compreender essa dinâmica se faz pertinente no bojo de uma teoria que se propõe discorrer sobre as relações humanas e o desenvolvimento dos seres humanos.

Ademais, consideramos que sua teoria deixa em aberto alguns pontos e que cabe a nós, pesquisadores e estudiosos contemporâneos, buscarmos dar continuidade, estabelecermos novas relações e vias de problematizar o que ele formulou no contexto do seu tempo, para que possamos articular com as demandas, situações e desafios que enfrentamos no momento presente. Os professores com os quais trabalhamos são adultos que vivem os diferentes dramas da vida enquanto sujeitos que desempenham diversas posições na realidade social. Estas posições se misturam em alguns momentos e requerem certos distanciamentos para que os sujeitos se reaproximem e se reconectem com as vivências e seus sentidos, sem que se fragmentem nesse processo.

No *Manuscrito de 1929*, texto proveniente de anotações de Vigotski (2000) e de publicação póstuma, o autor pontua sobre a sociogênese das condutas superiores para discorrer sobre a personalidade enquanto drama. “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (Vigotski, 2000, p. 24). Sendo um conjunto das relações sociais, a personalidade é drama, pois representa luta e choque dos sistemas diante do conflito que o ser humano vive por ser afetado de diferentes formas e desejar coisas que podem ser irrealizáveis e, ainda, que podem parecer dissonantes com o papel que desempenha ou com o que se espera dele.

Perante o que foi exposto até aqui, colocamos algumas perguntas que buscaremos responder a seguir: o que significa entender o desenvolvimento enquanto drama? Quais as relações entre drama, vivência e visão de mundo? Como o meio e a vivência se articulam? De que modo as novas formações se relacionam ao processo de significação das vivências? O que é a interfuncionalidade do sistema psíquico? Como se constrói uma visão “coerente” de mundo se o desenvolvimento é dramático?

1.1 Drama, vivência e visão de mundo: a interfuncionalidade do sistema psicológico

Para falarmos do desenvolvimento enquanto drama, antes, é preciso situarmos o conceito de drama no contexto da produção da obra do autor bielorrusso. Vigotski se inspirou tanto no drama enquanto tragédia e comédia grega, quanto nas influências do filósofo Georges Politzer¹⁷. Segundo Delari Junior (2011), há mais de uma forma de se entender o drama na obra de Vigotski, seja como “peça teatral”, em que o sentido de desenvolvimento humano é dado enquanto transformação, semelhante ao desenrolar de um enredo, ou como no *Manuscrito de 1929, Psicologia Concreta do Homem*, em que vemos uma abordagem do drama de forma diferente, contemplando uma dimensão diacrônica e sincrônica, uma vez que diz respeito a uma sucessão de atos e também a atos que acontecem em um mesmo instante. No entanto, há uma especificidade em que apenas o ser humano pode viver o drama, porque ele está relacionado ao ser social e às diferentes situações que ele pode vivenciar nas suas relações (Delari Junior, 2011).

A origem grega do drama nos remonta à Aristóteles, em que o drama está relacionado à ação da representação e da mimese. Embora a tragédia e a comédia tenham raízes históricas distintas, elas são consideradas drama por realizarem a mimese de forma dramática, por meio da ação. Mas como nos alertam os estudiosos da cultura grega antiga, essa ação tem um status diferente, pois está relacionada ao teatro, o qual pressupõe processos reflexivos que são constituídos pelo conflito (Delari Junior, 2011).

Vigotski (1929/2000) argumenta que a psicologia antiga representa o drama com papéis fixos e, a nova psicologia, o drama com papéis variáveis. A partir dessa ideia, vemos que o

¹⁷ Ativista marxista húngaro nascido no início do século XX e radicado na França, Politzer foi fuzilado no ano de 1942 pela Gestapo (Política Secreta do Estado), organização que investigava, torturava e reprimia opositores do regime nazista. O filósofo produziu reflexões sobre temas como a crise da Psicologia, a psicotécnica e a nova psicologia, sendo uma referência para Vigotski (Delari Junior, 2011).

autor estabelece uma analogia acerca da compreensão das funções. Na psicologia concreta, objetiva, há o entendimento de que as funções mudam a depender do contexto da vida social, não havendo, assim, hierarquia permanente entre as funções. Já na psicologia antiga, entendiam-se as funções como estruturas fixas.

Como vimos, o desenvolvimento cultural é um processo vivo, dinâmico, tenso e contraditório que pressupõe luta, conflito e choque, pelo fato de se constituir nas/pelas relações sociais que são também tensas e contraditórias. O funcionamento psicológico é dramático, portanto, por ser fruto das relações reais entre as pessoas, relações essas que acontecem a partir da participação dos sujeitos históricos nas práticas sociais (Nogueira, 2006).

Por processo dramático, entende-se o processo dialético de interconstituição da personalidade humana, em que se entrecruza o individual e o social, o racional e o emocional. É por meio dele que o sujeito vai se constituindo e que suas emoções são reconhecidas e significadas, sempre pela presença de um outro, o sujeito concreto ou as relações sociais incorporadas (Magiolino, 2014; Fleer, González Rey & Veresov, 2017).

A partir dessa compreensão de que o psiquismo é dinâmico, não estático e se desenvolve a partir das relações sociais estabelecidas com o meio, como já colocamos, Pino (2000) também contribui com essa discussão, ao discorrer sobre as funções psicológicas e destacar o drama existente nas relações sociais. Ele expõe a dimensão da significação como fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Os processos psicológicos superiores são essas relações internalizadas/apropriadas pelos sujeitos participantes das práticas sociais. No entanto, o que se internaliza não são os objetos, situações e relações sociais em si, mas a significação que eles têm para cada sujeito singular.

as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública. O que nos conduz a afirmar que as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais (Pino, 2000. p. 72).

Smolka (2000) propõe o termo apropriação ao invés de internalização, uma vez que o primeiro inclui o diálogo com outros autores, como Bakhtin e Leontiev, os quais trazem, de formas distintas, discussões sobre signo, ação, sentido, significado e linguagem e, também, com Marx, ao

propor a ideia de “tornar próprio”, relativo à produção e uso dos instrumentos e à dupla transformação que isso implica, do objeto e do próprio sujeito. Desse modo, sugere a apropriação como forma de se referir à problemática da significação.

A linguagem, portanto, é constituidora desse processo. Segundo a teoria Histórico-Cultural, o ser humano tem uma especificidade em relação aos animais que é o desenvolvimento de órgãos e meios artificiais auxiliares — ferramentas e signos — que servem para se adaptar ativamente ao meio e modificá-lo pelo trabalho. “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (Vygotski, 1931/2006, p. 19, tradução nossa).

Os instrumentos psicológicos medeiam as relações em um vínculo indireto, mediatizado. Eles não estão no mundo exterior, mas na atividade psicológica do sujeito. O instrumento psicológico é um meio de influência do sujeito sobre si mesmo. No plano psicológico, a atividade mediatizante tem uma especificidade, por fazer com que o sujeito seja ativo e passivo, ao mesmo tempo. Ativo, porque, por meio dos instrumentos psicológicos, o ser humano é capaz de controlar e influenciar o seu comportamento psíquico e, passivo, porque o ser humano se transforma em objeto com a utilização do instrumento, objeto esse sobre o qual o instrumento age. “O fato de que o sujeito se desdobra quer dizer que, sendo ele, de um lado, o sujeito da ação, de outro, a ação desencadeada pelo sujeito transforma o sujeito em ‘objeto’ de sua própria ação.” (Friedrich, 2011, p. 31).

A linguagem é, assim, mediadora e constitutiva da conduta humana. Por meio dos estímulos artificiais, o homem confere significado a sua conduta e cria com a ajuda dos signos. Estudar o papel e a influência do meio (entendido aqui como contexto social) no desenvolvimento dramático, considerando a linguagem como instrumento cultural que redimensiona as funções, é buscar compreender de que modo afetamos e somos afetados e como emoções podem ser elaboradas e transformadas nas redes de relações internas que é o psiquismo (Vygotski, 1931/2006; Vigotski, 1929/2000; Fleer, González Rey & Veresov, 2017).

Volóchinov (1929/2018) e o círculo de Bakhtin também muito contribuíram com essas reflexões a partir de suas elaborações sobre linguagem, signos e discurso. De acordo com os autores, os signos emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra, sendo esse o caráter materialista da teoria. O trabalho semiótico permite uma análise do que é do

campo das relações/expressões, visto que o que falamos está enraizado no contexto histórico-cultural.

A palavra é um signo ideológico ligado à consciência. Enraizada nas práticas sociais, a linguagem é constitutiva da consciência e o signo é um fenômeno do mundo externo. Segundo os autores, é um grave erro colocar a ideologia na consciência, como fizeram a filosofia idealista e o psicologismo. Há uma relação entre os signos em que a compreensão de um signo só é possível a partir de sua relação com outros signos conhecidos. Assim, o signo resulta da relação entre consciências individuais, aparecendo em um território interindividual (Volóchinov, 1929/2018).

A formação da consciência, portanto, dá-se a partir da materialidade semiótica que se cria no processo de comunicação social de uma comunidade organizada. “A consciência individual se alimenta de signos, deles deriva, reflete em si sua lógica e suas leis” (Volóchinov, 1929/2018, p. 97). Ela está repleta de conteúdo ideológico que atravessa as tensões, as disputas e as relações sociais.

Retomando Vigotski (1930/2004), os signos, como meio de comunicação, conectam as funções psicológicas em nós e modificam as relações entre as funções. Sem eles não seria possível a transformação do cérebro e das suas conexões iniciais em complexas relações, uma vez que não haveria linguagem e tais processos se realizam por meio dela.

A relação entre linguagem e afeto perpassa pela compreensão do pensamento e sua base afetivo-volitiva. O pensamento tem origem na consciência que o motiva, isto é, nas nossas necessidades, inclinações, interesses, motivações, afetos e emoções. Assim, é esta base afetivo-volitiva que permite compreendermos as origens e os motivos do pensamento (Vigotski, 1934/2009; Vygotski, 1935/1997). Precisamos, então, considerar como o sujeito interage com o meio e o significa, para compreendermos como as emoções, mediadas ou não pela arte, poderão afetar, alterar e transformar o comportamento humano.

Pelo fato de nos interessarmos pela relação entre a vivência da arte (*pereživânie* estética) com as emoções, a linguagem, e as possibilidades de ação diante desse encontro, buscando investigar de que modo as emoções suscitadas pelo contato com a arte podem ampliar as possibilidades de significações e de conduta, acreditamos que explorar as aproximações entre *pereživânie* (traduzida, no Brasil, como vivência e, em inglês, como experiência emocional), significação e visão de mundo, abordando as possíveis relações com a emoção, nos parecem ser uma discussão pertinente e potente.

A vivência, *pereživânie*, entendida como unidade entre o meio — o que se viveu — e a personalidade — como se viveu, particularmente —, está relacionada ao processo de significação, na medida em que uma determinada vivência poderá ter um sentido e significado diferentes conforme for a compreensão da criança, isto é, sua apropriação do meio cultural e, portanto, dos significados das palavras. Entendendo o meio como o contexto em que se vive e onde se tem as condições de possibilidade de desenvolvimento, as crianças com idades e contextos de vida diferentes vivenciarão uma mesma situação de maneiras distintas, pois as crianças se modificam ao longo do seu desenvolvimento, relacionando-se com o meio e elaborando essa relação a depender do grau de compreensão do meio que cada uma possui (Vigotski, 1935/2010).

No conceito de *pereživânie* está contemplada a relação entre imaginação e emoção a partir do processo de apropriação das práticas sociais, da relação entre a criança e o seu meio. Disso vemos que não respondemos ou reagimos diretamente àquilo que a sociedade nos coloca, mas sim ao que vivenciamos a partir das experiências, as quais são emocionais e não deslocadas da interpretação cognitiva (Sawaia & Silva, 2015)

Faz sentido, portanto, pensarmos na relevância da emoção na obra de Vigotski. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender as emoções humanas por meio da superação de uma visão estritamente biológica e as entendendo de forma dialética, como processos psicológicos complexos que se transformam na e pela história e cultura (Magiolino, 2010, 2014). Referenciando-se em Bakhtin, Magiolino (2014) destaca o caráter dialógico das emoções, uma vez que são processos inseridos e formados na dinâmica das interações socioculturais, as quais são ideológicas e compreendem as relações de poder. É na relação com o(s) outro(s) que a emoção é significada, isto é, no contexto enunciativo que ela surge e é reproduzida.

A autora também critica práticas comuns no âmbito educacional que preconizam o controle das emoções por meio de estratégias cognitivas, bem como compreensão moral dos sentimentos, via polarização entre “bons” e “ruins”. Em seu lugar, explicita a contradição e defende o conhecimento das emoções por via da razão ancorada nos pressupostos espinosanos, destacando a inseparabilidade entre ideia e afeto e a importância da expressão do último, visto que ele faz parte da condição humana. “Os afetos são, nesse sentido, da ordem do encontro, da experiência e da relação entre os seres no mundo, com o mundo” (Magiolino, 2013, p. 169), podendo o sujeito tanto afetar o(os) outro(s), quanto ser afetado.

Espinosa, filósofo holandês de origem portuguesa, foi uma das fontes de inspiração de Vigotski para sua concepção de afeto. Espinosa rompeu com o dualismo cartesiano ao defender o monismo, ou seja, o corpo e a alma (as ideias) são atributos diferentes de uma mesma substância e, por isso, não há supremacia de um sobre o outro. Para ele, o sujeito será mais livre na medida em que for capaz de identificar, conhecer e agir nas causas de seus afetos, graças à razão (Spinoza, 1677/2009). Isto é, agir com pleno conhecimento dos fatos, e estar ciente do que causa sua ação (Saussez, 2019).

Na definição 3 da *Ética III*, Spinoza (1677/2009) afirma: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções” (Spinoza, 1677/2009, p. 50). Por isso, neste trabalho, buscamos compreender como as vivências estéticas afetam e/ou podem afetar os sujeitos, transformando suas visões de mundo, aumentando ou diminuindo a potência de agir e como essa experiência significativa ocorre na atividade estética.

Nesse sentido, interessamo-nos pelas formas de ser, estar, pensar e agir e seus movimentos, mediadas por vivências estéticas, visto que a arte é um meio de produzir, transformar e elaborar emoções que estruturam os processos psicológicos (Vigotski, 1925/1999). Como dimensão humanizadora, a arte tem o potencial de afetar o sujeito, sendo uma mediadora na constituição do estar e atuar na realidade, orientando a vida cotidiana na direção do nós, da coletividade, possibilitando formas mais elaboradas de relações (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

A vivência da arte possibilita a catarse, a qual faz despertar sentimentos opostos, colocando o indivíduo num lugar diferente do habitual, sensibilizando-o para estar na realidade e se relacionar com as coisas, objetos e situações de forma inovadora. Ainda segundo Vigotski (1935/2010):

Na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação (Vigotski, 1935/2010, p. 687).

Vemos daí que há uma relação de constitutividade entre emoção e linguagem. Como reguladora do comportamento, planejadora das ações e como forma de nomear, a linguagem

transforma as emoções em processos histórico-culturais. “Não sentimos simplesmente, sentimos com sentido e significado” (Magiolino, 2010, p. 163). As emoções são vivenciadas em um sistema complexo de conceitos. Embora tenham uma base biológica, elas são históricas e se transformam a depender do contexto ideológico e psicológico nos quais estão situadas. Sendo assim, elas se desenvolvem, mudam de lugar e podem ser meios de viver outras emoções (Clot, 2003).

Ainda sobre a interfuncionalidade do sistema psíquico, para além dessa relação entre emoção e linguagem, há também a relação entre imaginação e emoção, que formam o enlace emocional, visto que as emoções se manifestam em imagens conhecidas e que correspondem a esse sentimento (Vigotski, 1925/1999). Isso significa que as vivências que fazem sentido deixam marcas nos sujeitos e colaboram para a criação de imagens relacionadas ao sentimento vivenciado.

Vigotski (1930/2009) enfatiza que o desenvolvimento humano está ligado às condições concretas de vida e que a imaginação se baseia na experiência, contando com elementos presentes na realidade. Assim, entendemos que o contexto histórico-cultural ao qual as pessoas pertencem é constitutivo do funcionamento psíquico e das experiências de vida. Se a imaginação da criança é limitada pela menor experiência de vida que ela tem, vemos aqui que o imaginário do adolescente e do adulto é mais rico que o da criança.

A imaginação da idade de transição representa a fase pós-brincadeira da infância. Os adolescentes param de brincar e passam a imaginar, apoiados na concretude das representações sensoriais. A imaginação é modificada e reconstruída a partir da influência do pensamento por conceitos, o que leva à abstração da situação concreta e, mais do que isso, a modifica pelo processo criativo, agrupando estímulos e ampliando sua influência: a imaginação se intelectualiza (Vygotskij, 1931/2022).

Como a imaginação, veremos a seguir que a visão/concepção de mundo também é complexificada na fase de transição (Vigotski, 1930/2004, 1931/1996). O pensamento por conceitos permite uma maior sistematização do mundo, o que abre novas possibilidades de afetações e, com isso, de cri(ações).

Agora, retomando a imaginação, sabemos que ela é o impulso da criação e está presente em diferentes áreas da vida cultural, seu desenvolvimento é social. Ela integra o sistema de funções psicológicas superiores, articulando-se com a atividade voluntária e o desenvolvimento da consciência. A imaginação desempenha um papel importante na orientação das ações e na construção da vontade – social e individual, favorecendo a realização de projetos e a produção do

novo. É a imaginação cristalizada que possibilita a criação artística, a ciência e a tecnologia (Vigotski, 1930/2009).

Espinosa também discorre sobre a imaginação, porém ela não tem o mesmo status que na teoria vigotskiana. A imaginação espinosana representa a primeira via de acesso ao mundo, isto é, o primeiro gênero do conhecimento. Imaginar é uma força do corpo que cria imagens de si a partir do modo como é afetado pelos demais corpos. É por meio de imagens das afetações do corpo que a mente conhece o mundo. Considerando que essas imagens não são cópias dos objetos que nos afetam, não conhecemos o mundo tal qual se apresenta fisicamente, mas pela imagem que ele nos provoca (Sawaia & Silva, 2015).

Na perspectiva de Espinosa, tal imagem está ligada aos afetos que ela desencadeia, embora o sujeito não consiga, ainda, identificar as causas de tais afetos, sendo, portanto, mais passivo perante eles. Vigotski (1930/2009) nomeia essa união entre imaginação e emoção como enlace emocional e ainda afirma que a emoção tem efeitos tanto no corpo quanto no psiquismo dos sujeitos, o que ele chama de lei da dupla expressão dos sentimentos, pois a emoção se articula à imaginação e as imagens fantásticas produzidas transformam novamente tal emoção. Assim, para o estudioso bielorrusso, a imaginação não é da ordem do erro e não se separa do pensamento dos afetos, pois ela nos possibilita viver sentimentos que, mesmo imaginários, tem efeitos reais em nosso corpo e mente, levando-nos a ampliar nossas experiências e os sentidos delas, por meio da criação de novos possíveis.

Ademais, é na imaginação que se inicia o processo de criação humana. Esta criação que ocorre no imaginário não se restringe ao campo artístico, ela inclui todas as esferas da vida relacionadas à solução de problemas (Sawaia & Silva, 2015). A seguir, apresentaremos os princípios da educação estética e sensível que queremos defender neste trabalho e como ela se relaciona com a transformação das emoções pela catarse e o status fundamental da imaginação do contexto educativo como forma de criação de novas possibilidades de ser e estar no mundo.

CAPÍTULO 2 - “EDUCAÇÃO ESTÉTICA” E ARTE: UM RESPIRO PELO SENSÍVEL

Para a construção da argumentação que propomos elaborar nesta pesquisa acerca da educação estética, arte e sensibilidade, buscamos na psicologia, filosofia, sociologia, arte e educação fundamentos para discutirmos esses conceitos e princípios de modo mais abrangente, destacando não apenas sua dimensão artística, mas também ética e política. Tecemos diálogos com diferentes autores que elaboraram discussões sobre a estética a partir do marxismo (Vigotski, 1925/1999, 1930/2009, 1926/2010; Bakhtin, 1979/2011; Eagleton, 1993; Pino, 2006, 2007; Vázquez, 1999) na tentativa de articularmos suas ideias com as perguntas que nos colocamos e que orientaram nossa investigação.

Tais perguntas são: Como as pessoas são afetadas? Quais as relações entre estética e sensibilidade? Como a educação estética pode promover deslocamentos na escola? Por que é importante refletir sobre e vivenciar a educação estética na escola? O que as oficinas estéticas com professores, mediadas por linguagens artísticas, podem possibilitar na vida deles? Quais emoções essas oficinas podem suscitar e que (trans)formações são possíveis? Uma educação estética intencional traz o que de novo para os professores?

Este trabalho se insere no âmbito de tais questionamentos, sem a pretensão de discutir de forma pormenorizada todos eles. É importante destacarmos que a temática da educação estética requer uma vasta investigação epistemológica que permita compreender os sujeitos inseridos nas suas relações com a realidade social. A produção de conhecimento nas áreas das humanidades, como a educação e a psicologia, não pode prescindir dessa epistemologia, pois ela representa o fio condutor que possibilita aos pesquisadores e profissionais estabelecerem conexões, entender e questionar a realidade e, assim, atuar sobre ela.

A partir de Eagleton (1993), vemos que a estética nasceu como um discurso sobre o corpo, e não sobre arte. Do grego *aisthesis*, ela se refere às percepções e sensações humanas, em contraposição ao pensamento conceitual. O autor usa a ideia de estética para falar sobre corpo e sua relação com o estado, lutas de classes e modo de produção.

Baumgarten foi o primeiro filósofo a construir uma teoria estética como uma disciplina filosófica no século XVIII. Embora essa temática já estivesse presente na Antiguidade grega, seu surgimento enquanto campo do saber pode ser identificado como recente, em termos históricos.

Para este filósofo alemão, a estética era entendida como uma teoria menos importante que o saber racional proveniente da lógica e da ética, sendo uma teoria do saber sensível (Eagleton, 1993; Pino, 2007).

Considerando essa continuidade histórica, a filosofia de Descartes também deixou um legado de negação do corpo, da vida sensível e dos afetos. A estética, por sua vez, representaria “os primeiros tremores de um materialismo primitivo — de uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico” (Eagleton, 1993, p. 17). A adoção do corpo como ponto de partida para entender a estética estaria relacionada com a importância da existência de uma revolução do pensamento, desvinculando a estética do idealismo e considerando-a a partir do materialismo, isto é, voltando-se para o corpo como sua base (Eagleton, 1993).

Embora o conceito de estética seja burguês, criado e alimentado pelo Iluminismo, pela via da dialética vemos que ele não deve ser descartado. Sendo assim, inspiramo-nos em Eagleton (1993) para questionarmos: o que aprendemos com este conceito? Como podemos ressignificá-lo a partir de uma posição materialista histórica?

O marxismo entende a sociedade e as tecnologias como criações humanas e extensão do corpo humano, de modo que esse corpo chega a se superar, reduzindo-se (Eagleton, 1993).

E o marxismo é a narrativa de como essa história foge do corpo, pondo-o em contradição consigo mesmo. Descrever uma forma particular de corpo como histórica é dizer que ela é capaz continuamente de fazer alguma coisa com aquilo que a faz. A linguagem é, nesse sentido, o índice mesmo da historicidade humana, como um sistema cuja peculiaridade é a de permitir acontecimentos que transgridem a sua estrutura formal. Mas um aspecto desta capacidade incompreensível de autotransgressão, por parte deste animal linguisticamente produtivo, é o poder de expandir seu corpo numa rede de abstrações que, em seguida, violam a sua própria natureza sensível (Eagleton, 1993, p. 148).

Em *O Capital*, Marx (1867/2013) discute a criação de instrumentos e ferramentas pelo homem como forma de extensão do corpo. O trabalho é entendido como um processo em que homem age, medeia, regula e controla a natureza de forma intencional. Assim, com a intenção de se apropriar da natureza utilizando-a para si próprio, o homem, pelo seu corpo, age sobre a natureza e a transforma, sendo que, nesse processo, ele transforma também a si próprio, isto é, a sua própria natureza.

Nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, Marx (1844/2017) destaca a complexidade dos sentidos humanos, os quais vão sendo transformados no processo de humanização. Vemos nesse texto uma instigante articulação para a relação entre estética e corpo:

A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior. O sentido aprisionado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um significado restrito. [...] a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para *humanizar* os *sentidos* do homem e criar a *sensibilidade humana* correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (Marx, 1844/2017, p. 183).

Vemos a materialidade do corpo e as relações sociais como fundamentais para essa epistemologia, visto que, quando a mera sobrevivência está em jogo, as qualidades sensíveis dos objetos não são relevantes. Essa perspectiva abre espaço para a criação de novos sentidos por meio da transformação das condições objetivas de vida, o que irá repercutir na subjetividade humana.

Segundo Marx (1844/2017), o capitalismo substitui os sentidos humanos pelo sentido do ter, da acumulação e da posse. A eliminação da propriedade privada representaria a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas. Assim, o foco do marxismo é devolver para o corpo os seus poderes que lhe foram retirados. De acordo com Eagleton (1993), em diálogo com Marx, no capitalismo, a vida sensível é reduzida, pois a plenitude corpórea é restringida à necessidade de mera sobrevivência, fazendo com que os seres humanos não tenham acesso às qualidades sensíveis dos objetos. Por isso o comunismo seria necessário enquanto forma de organização socioeconômica em que a todas as pessoas teriam os mesmos direitos e acessos aos bens materiais, culturais e simbólicos, porque somos incapazes de sentir verdadeiramente, isto é, saborear, cheirar, ver, escutar e tocar da forma plena como poderíamos.

Podemos dizer que Marx é um estético na medida em que acredita que o exercício dos sentidos, poderes e capacidades humanas seja um fim em si mesmo, sendo que o despertar dessa riqueza sensível por si mesma só pode ser alcançado por meio da destruição das relações burguesas, caracterizadas por alguns poucos detentores dos meios de produção e outros tantos que produzem as riquezas, sem que possam, de fato, ter acesso a elas. Para ele, a liberdade humana articula-se à realização dos sentidos. É dessa relação que sustentamos a ideia de que o estético é político e é também por meio dela que vemos a importância de entender a racionalidade a partir do corpo, isto é, não descorporificando a razão e identificando as necessidades e capacidades do corpo produtivo (Eagleton, 1993).

A respeito da estética materialista, Konder (1967) pontua que o ser humano se coloca no mundo como ser pensante e por meio de uma práxis que, além de teórica, é também prática e sensorial. O materialismo marxista promove, assim, uma reabilitação dos sentidos e uma nova

valorização do conhecimento artístico, sendo que os sentidos surgem e se desenvolvem nas relações humanas por meio do trabalho, isto é, na transformação da natureza.

A noção de estética que defendemos neste trabalho, que vai além do objeto da arte, também é corroborada por Vázquez (1999). A relação estética não se restringe à prática artística de influência europeia e ocidental, isto é, uma estética hegemônica. O autor entende a estética na sua totalidade, na realidade concreta, o que implica considerá-la como composta por objetos, processos e experiências singulares. Quer dizer, como teoria da realidade, da experiência que não é apartada do geral, o que inclui a arte, e também a natureza, a técnica, a indústria, a vida pública e privada, a rua, os objetos do dia a dia. A partir desta perspectiva, a relação estética vai além da percepção prático-produtiva dos objetos comuns, que tem como foco a ação, provocando uma automatização perceptiva onde os sentidos quase desaparecem.

Esta discussão nos leva a refletir sobre a formação do sentido estético que Pino (2006) discute de forma aprofundada, considerando a importância das contribuições de Marx acerca do trabalho e da sociabilidade humana. Pino entende o sentido estético a partir da perspectiva histórico-cultural, o que significa considerar o desenvolvimento, a passagem/conversão das funções biológicas (naturais) em funções simbólicas (culturais).

Em uma discussão instigante acerca da relação entre a cultura e a natureza a partir de uma análise antropológica e da teoria de Vigotski, Nuernberg e Zanella (2003) destacam o caráter autônomo e, ao mesmo tempo, imbricado nessas instâncias. Segundo os autores, a natureza é o solo fértil para o desenvolvimento cultural e este, por sua vez, “redimensiona as faculdades herdadas, tornando-as conscientes”. Há, portanto, uma relação dialética entre as duas formas de concebermos a humanidade.

Desse modo, lançamos mão de uma pergunta: o que é específico do humano? Segundo Pino (2006), somente o ser humano pode atribuir sentidos àquilo que os órgãos do sentido captam. Vemos aqui uma estreita relação entre o processo de significação e a formação do sentido estético, o qual compreende a necessidade de uma educação sensorial para distinguir os sinais que chegam à percepção e de um trabalho de sensibilização dos sentidos para conseguir acessar as modificações das imagens formadas da percepção sensorial, isto é, uma percepção apurada das materialidades sensoriais, como o que se vê, cheira, toca, ouve, degusta etc. “Portanto, do que se trata é de *sentir* bem aquilo que captam os sentidos.” (Pino, 2006, p. 66). Quer dizer, como a natureza e a cultura nos constituem, igualmente e dialeticamente, é importante investigar como se dá essa relação

dialética e de que modo acessamos aquilo que a cultura é capaz de desenvolver, a partir da mediação de instrumentos e signos.

O sentido estético também é problematizado por Namura (2003) em sua tese que relaciona esta noção com os modos de significar o mundo e de participar das práticas sociais. Para a autora, o sentido estético não está presente apenas nas artes, visto que representa as relações com o mundo e o conhecimento dele, incluindo as relações interpessoais e processos como admiração, envolvimento e indagação. Ela retoma a temática da estética para falar do sentido na obra de Vigotski e pontua que a estética é uma área do conhecimento que envolve ambiguidades e diz respeito a afeto e sensibilidade. Ao mesmo tempo que pressupõe manutenção do poder, como ocorreu na Europa iluminista, servindo historicamente para legitimar os valores burgueses compartilhados na época, por outro lado, pode também representar uma ruptura quando ligada à imaginação e à capacidade humana de se afetar, se indignar e rejeitar paradigmas morais.

A experiência estética parte do ser humano integralmente, sem segregar razão e emoção como campos distintos, como já pontuamos anteriormente. Nessa perspectiva, há um interesse pelos sentidos humanos como forma de explorar seu potencial de construir e criar o mundo. A dimensão sensível do homem está relacionada a sua experiência enquanto ser que cria, reflete, produz e se sensibiliza com o que lhe atravessa/afeta (Namura, 2003).

Portanto, a estética aqui defendida está em consonância com o entendimento de que os sentidos humanos se desenvolvem a partir das experiências tecidas, vividas e elaboradas nas e pelas práticas sociais. Desse modo, não podemos abarcar a estética como algo do campo do erudito, mas com o campo da vivência, da experiência e do conhecimento, instâncias fundamentais para a constituição do sujeito, da sua subjetividade e do sentido, tendo como base a práxis social.

Em *As ideias estéticas de Marx*, Vázquez (1978) compartilha dessa perspectiva acerca do sentido estético, o qual está ancorado na materialidade da vida concreta. O filósofo relaciona a estética à capacidade humana criadora de produzir e transformar o real. O trabalho criador do ser humano é uma forma dele se afirmar na realidade e ele atende a uma necessidade de humanização, de reconhecer-se no mundo e como parte constituidora dele.

No processo criador, o ser humano objetiva-se, projeta-se para fora de si mesmo. É nesta objetivação que encontramos a potência da arte de permitir a humanização do ser humano. Segundo o autor:

O sentido estético aparece quando a sensibilidade humana se enriqueceu a tal ponto que o objeto é, primária e essencialmente realidade humana, “realidade das forças essenciais humanas”. As qualidades dos objetos são percebidas como qualidades estéticas quando são captadas sem uma significação utilitária direta. Ou seja, como expressão da essência do próprio homem. A criação artística e, em geral, a relação estética com as coisas é fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo (Vázquez, 1978, p. 85).

Esta citação de Vázquez nos remete ao que Bakhtin (1979/2011) pontua acerca dos signos fundarem a estética, devido a sua natureza valorativa. Quer dizer que se faz fundamental compreender as dimensões sociais e dialógicas da realidade e da arte e isso é possível confrontando aquilo que se mostra, comparando, buscando reconhecer e identificar outras nuances, pois o universo estético é relacional. Para nos apropriarmos do simbólico, precisamos conhecê-lo, sistematizá-lo, darmos sentido a ele.

Neste item, buscamos apresentar a origem da estética e como ela é compreendida na perspectiva materialista. A consideração do corpo como a base da estética tem implicações no que diz respeito ao processo de humanização dos sentidos e das criações dos seres humanos. Vimos também que a formação do sentido estético está intimamente relacionada com a apropriação dos instrumentos e signos na cultura, isto é, aos modos de significar a realidade, pois a estética é formada pelos signos e estes pressupõem as relações entre as pessoas, com o mundo e no mundo. Sendo assim, no próximo item abordaremos a estética e a arte em Vigotski, na expectativa de complementar a discussão até aqui iniciada. Para isso, destacaremos as particularidades dos objetos estéticos e o potencial transformador da arte como dimensão importante da estética.

2.1 A estética e a arte em Vigotski

Toda essa discussão prévia sobre a estética e o sentido estético nos leva às produções teóricas de Vigotski (1915/1999, 1925/1999, 1926/2010) que abordam as temáticas da educação estética, da arte e da vivência estética, na tentativa de aproximarmos esses percursos teóricos com as obras desse autor que é nossa referência.

No texto *O método instrumental em Psicologia*, conferência proferida por Vigotski em 1930, o autor diz que as obras de arte, assim como a linguagem, a escrita, todos os signos possíveis, são exemplos de instrumentos psicológicos. De natureza não orgânica, mas sim social, eles são criações humanas e modos do sujeito influenciar ao próprio comportamento psíquico e também

dos outros. Isto é, se “autorregular e autocontrolar”, usando as palavras da época, e que remete à atividade voluntária (Vigotski, 2004b).

Diante disso, refletimos: qual o lugar das criações artísticas ao longo da história? O que elas podem possibilitar em termos de processo de humanização? Vázquez (1978) nos auxilia nessa reflexão ao situar a arte com o potencial humano de criar a realidade por meio do trabalho criador, correspondendo, assim, à necessidade humana de objetivação, de se expressar e se ver reconhecido/a nessas criações, no mundo objetivo que ele/a criou.

Ainda segundo o autor, a arte relaciona-se com o processo de sintetização, abstração e generalização. Nos povos primitivos, por exemplo, com as pinturas rupestres, representava-se o ir além da significação prática dos objetos úteis, pois para se chegar ao estético, é preciso superar o utilitário. O ser humano precisa ultrapassar a necessidade imediata para que haja um distanciamento entre sujeito e objeto. Só assim o sujeito é capaz de contemplar o objeto, julgar, comparar e o transformar (Vázquez, 1978).

Em *Psicologia da Arte*, tese de doutorado de Vigotski (1925/1999), o autor pontua que a arte contempla a dimensão das emoções dos seres humanos e deve ser entendida a partir da sua dimensão histórica, objetiva e dialética. Para se compreender a teoria da arte é preciso levar em consideração qual o ponto de vista das teorias da percepção, do sentimento e da imaginação. Diante disso, seu foco será o sentimento e a imaginação, visto que é importante considerar o sentimento não como economia ou dispêndio de energia, mas como uma atividade fundamental para o psiquismo e que pressupõe a sua transformação. “A nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos” (Vigotski, 1925/1999, p. 257).

Vigotski (1925/1999) discorre sobre a particularidade da percepção estética e como ela se relaciona ao sistema interfuncional, com a relação entre fantasia e sentimento. A catarse é uma categoria fundamental nesta obra de Vigotski e ela possibilita a compreensão de como o sentido estético é elaborado no sujeito. A reação estética produz emoções que possibilitam a reorganização dos processos psicológicos e a criação de algo novo, isto é, a transformação dos sentimentos pela catarse. Sobre o conceito de catarse, ele destaca:

Sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e

que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes (Vigotski, 1925/1999, p. 270).

O autor busca, em Aristóteles e na leitura que Freud fez do filósofo grego, possibilidades de compreender o processo da catarse. Embora realize uma crítica à psicanálise por considerá-la reducionista na medida em que restringe os efeitos e a criação da obra de arte à consciência individual, descartando a explicação da sua transformação histórica e das mudanças das suas funções sociais, ele não descarta totalmente os pressupostos psicanalíticos. Enquanto Aristóteles fala da catarse como a limpeza e purgação das emoções possibilitadas pela tragédia, em que o terror e comiseração (compaixão) causados no espectador seriam seguidos de prazer estético, Vigotski preserva a noção de catarse, mas promove uma nova leitura que a relaciona diretamente com a reação estética e a não garantia da existência de um prazer estético (Wedekin, 2015). A transformação das emoções não implica em alívio, mas no fato de que as vivências estéticas afetam os sujeitos e deixam seus vestígios nos comportamentos futuros, podendo levar a novas possibilidades de ações, em outras palavras, ao aumento da potência de agir.

Desse modo, o princípio da catarse é de que as vivências estéticas provocam uma contradição dialética das emoções. Tal perspectiva é oposta ao que propunha Tolstói com a sua teoria do contágio, de que as emoções suscitadas pelas obras de arte contagiam o sujeito. Vigotski (1925/1999) vai além ao falar da transformação, recorrendo à passagem bíblica da transformação da água em vinho para ilustrar essa transformação de ordem qualitativa.

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (Vigotski, 1925/1999, p. 307).

Vigotski argumenta que a arte possibilita que o sentimento vivido se generalize. Pelo fato de ela promover a elaboração, superação, solução e transformação de sentimentos, a arte tem uma função social importante de ser uma técnica social do sentimento. Podemos dizer que a arte é o social em nós, pois o efeito social da catarse possibilita que o sentimento provocado pela arte seja objetificado, tornando-se um instrumento da sociedade. Ela tem um papel de suma importância na sociedade, visto que organiza o nosso psiquismo em direção ao futuro (Vigotski, 1925/1999).

Embora não saibamos o que o corpo pode, como Espinosa nos alertou no século XVI, a arte é uma forma de experimentar do que ele é capaz, pois “Ela é uma técnica social do seu devir” (Clot, 2003, p. 46). Na experiência artística, o sentimento vivido possibilita que imaginemos o que poderíamos vir a ser. Assim, a cultura é uma atividade que permite o trabalho de civilização do real e a arte, como produção cultural e técnica social do sentimento, possibilita que os sentimentos por ela provocados não apenas sejam expressos, mas se realizem, projetando-nos, assim, para o futuro, ao que pode ser.

Porém, não apenas o futuro é projetado na obra artística, ela também pode nos colocar diante um passado que é totalmente diferente do atual. Pode nos envolver em dramas da humanidade “mas que apenas pela arte podemos fruir dessa experiência, sentir e vivenciá-la como nossa” (Moreira & Maceno, 2018, p. 12).

Passado, presente e futuro se relacionam dialeticamente na vivência artística e a educação envolve o trabalho com essa temporalidade. Se partimos do entendimento de que a educação é “fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 1935/2018), pois envolve a apropriação da cultura, dos conhecimentos e a produção deles, isto é, um lugar institucionalizado para o estabelecimento de relações sociais que amplie nosso potencial de ação, vemos que refletir sobre as práticas educativas e suas possibilidades criadoras são fundamentais.

Sendo assim, a *Educação Estética* é um dos capítulos que compõe a obra *Psicologia Pedagógica* de Vigotski (1926/2010) e que tem esse intuito. Voltada para pedagogos, ele aborda as contribuições da psicologia para a prática educacional ao propor a educação estética como possibilidade de desenvolver e preservar as potencialidades criadoras dos sujeitos, cabendo à educação possibilitar a existência do sentimento estético, isto é, a superação das vivências imediatas para dar espaço às vivências criativas.

Ao expor o modo como a educação estética é aplicada na educação de modo geral, o autor posiciona-se contrário aos três objetivos impostos à estética pela pedagogia tradicional, os quais consistem em “educar o conhecimento, o sentimento e a moral”. Em seu lugar, defende a necessidade de entendê-la como um fim em si mesmo¹⁸. A partir da análise da reação estética em

¹⁸ Pensamos que a ideia de arte e estética como um fim em si mesmo pode levar a uma leitura em defesa da autonomia total da arte, isto é, dos signos da arte como autorreferentes, que são valores românticos e idealistas. A questão da arte como um valor em si mesmo contrasta com a perspectiva de Bakhtin, em que a autorreferência é impossível. Assim, consideramos que a justificativa da arte articulada à ética, estética e política já traduz nossa posição de como ela não pode ser entendida apenas por ela mesma, pois ela nos leva para outros lugares. Fundamentando-nos em Vigotski,

seu aspecto biológico e psicológico, ele afirma ser a arte um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida, sendo um acompanhante inevitável da existência humana. Além disso, pontua que, para a reação estética acontecer, o psiquismo precisa elaborar um sentido estético, uma vez que o objetivo da reação estética vai além da repetição de uma emoção, ele compreende a sua superação pela catarse, que possibilita a reorganização psicológica e que, de acordo com o autor, é a “libertação do espírito diante das paixões que o atormentam” (Vigotski, 1926/2010, p. 340). Assim, o ato estético é composto pela contradição, repulsa interna, superação e vitória, e a relação estética compreende uma emoção dialética que reconstrói o comportamento, sendo uma atividade complexa que pressupõe luta interna e que se realiza na catarse.

Outro aspecto importante que Vigotski (1926/2010) aborda nessa obra é a importância do trabalho educativo, uma vez que a percepção e a vivência da arte não acontecem de forma espontânea, pois, como vimos, o desenvolvimento é cultural e o meio é fonte de desenvolvimento. No entanto, adverte que o ensino da técnica deve ser abordado de forma cuidadosa, pois o intuito não é a reprodução, a técnica pela técnica, mas é preciso ir além por meio de um aprendizado que seja criador.

Uma das finalidades primordiais da educação é possibilitar que as crianças acessem o que a cultura produziu historicamente, de modo que aprendam a observar, ouvir, sentir, tomar consciência da complexidade da realidade para poder atuar sobre ela, no sentido de transformá-la. O trabalho mais relevante da educação estética, segundo Vigotski (1926/2010), é o de incorporar a educação estética na própria vida. Esta ideia da estética como fundamental à vida humana se dá pelo fato dela estar relacionada à transformação das pessoas. Para isso, ele complementa que é preciso que haja uma educação dos sentidos humanos para que a experiência humana seja mais

entendemos a arte como mediadora semiótica na construção do desenvolvimento psicológico e na constituição da mente. Isto quer dizer que a arte lida com signos e esses sempre nos levam a algum lugar. O que importa é como o sujeito entende os lugares para onde a arte pode levá-lo. Ampliando ainda mais esse debate, no campo da Arte-educação, há uma disputa filosófica entre as correntes essencialistas e contextualistas. A primeira defende que a arte não deve ser pensada para nenhuma outra finalidade que não ela mesma, isto é, a arte tem que ser justificada na escola e na educação estética sempre a partir dos valores artísticos e não com outra finalidade. Já a corrente contextualista – da qual nos aproximamos mais neste trabalho – dirá que a arte se justifica muito mais pelos efeitos secundários que ela tem para o ser humano. O valor estético é um, mas a questão artística, estética e o olhar formal são importantes na medida em que trazem benefícios para o ser humano. Assim, a arte não se esgota em si mesma, contribuindo de maneira mais ampla para um processo de humanização (Lanier, 2005; Almeida, 2001).

rica. Portanto, a arte tem esse papel, por meio da literatura, música, pintura e demais manifestações artísticas é possível educar a sensibilidade e contribuir com o processo de humanização da realidade.

Diante disso, vemos a importância da escola enquanto espaço de educação dos sentidos e das sensibilidades¹⁹. É preciso que a escola possibilite a reinvenção dos sujeitos, de modo que possam criar novas formas de vida, o que implica na escola como lugar de diálogo e de negociações entre as pessoas, na contramão da imposição de uma determinada estética que pouco comunica e expressa acerca das pessoas que con(vivem) ali. Isso não significa transformar a escola em um lugar agradável, como forma de confortar as pessoas que se fazem presentes para se adaptarem ao ambiente. Pelo contrário, pressupõe participação, movimento e impressão de marcas que façam emergir as contradições e abram espaço para o diálogo (Furtado & Zanella, 2007).

As experiências estéticas possibilitam ampliação dos sentidos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio das mediações com o mundo – contribuindo para que os sujeitos se reconheçam nas diferentes relações que estabelecem. Por meio das atividades criadoras, é possível haver a ressignificação do passado vivido e uma projeção acerca do futuro, ampliando as formas de estar na realidade, bem como intervir sobre ela (Zanella *et al.*, 2006).

Pino (2006) complementa essa posição ao dizer que é preciso criar condições para que a educação sensorial seja uma realidade, aprimorando a sensibilidade dos sujeitos. Caso isso não ocorra, o desenvolvimento pode ficar comprometido, pois a função imaginária precisa ser estimulada para criar o novo, bem como projeções para o futuro e modificação do presente.

Conforme Furtado e Zanella (2007) discorrem em outro trabalho sobre as relações entre arte e cidade, a arte não tem a função de solucionar problemas sociais, porém ela pode provocar reflexões e práticas de natureza ético e políticas por meio de relações estéticas. Embora as autoras desenvolvam tais ideias a partir da discussão sobre as possibilidades da arte no meio urbano, acreditamos que podemos estabelecer essas relações com a escola, no sentido da criação de novas formas de se relacionar com o espaço físico da escola e com as pessoas que dela fazem parte. O

¹⁹ A fim de evitarmos más interpretações, consideramos pertinente destacar como compreendemos a noção de educação dos sentidos e educação das sensibilidades, uma vez que ela pode levar a uma leitura empirista, enquanto educação da sensorialidade, como se primeiro viesse o sensorial e, depois, o significado, o que não dialoga com a postura que adotamos em nosso trabalho. Sendo assim, a partir das relações entre arte e desenvolvimento humano, faz-se fundamental compreendermos tais noções a partir do conceito de mediação, que pressupõe o papel e a importância do outro no processo de atribuição de significados e sentidos ao que se vive (Barbosa, 2008).

objetivo é a introdução da arte na vida, uma vez que, como Vigotski (1925/1999, p. 313) pontua, “A arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades”.

Esta ampliação se dá, em partes, porque a obra artística tem uma peculiaridade, ao mesmo tempo que apresenta conteúdos e formas da cultura humana, ela tem um caráter aberto que permite que o processo de significação aconteça a partir das aproximações e estranhamentos da e na realidade. Assim, o contato com a obra de arte pode favorecer o desenvolvimento humano na medida em que a apreciação estética é simultaneamente uma atividade mediatizada e mediatizante, pois pode ser usada com a finalidade de possibilitar a dialogia e, por meio dos afetos suscitados, compartilhar emoções, pensamentos e ações, e também pode transformar as funções psicológicas superiores ao desenvolver novas formas de estar, compreender e atuar na realidade (Souza; Dugnani; Reis, 2018).

O trabalho realizado com professores e que tem a educação estética de Vigotski como inspiração para a realização de oficinas estéticas é, portanto, espaço de resistência ao instituído, sendo alternativa à normatização e à adaptação sem questionamento. Possibilita novas formas de subjetivação, estimulando a coletividade e criatividade (Reis & Zanella, 2015).

Apresentamos, até aqui, como compreendemos a arte e a estética neste trabalho. Buscamos dar visibilidade para alguns conceitos e noções chave, como “catarse”, “arte como técnica social do sentimento” e “transformação dos sentimentos”, para articularmos ao potencial da estética e da arte na educação que acreditamos, em que a coletividade e a criação sejam preconizadas. Feito esta exposição dos princípios teóricos que fundamentam nossa pesquisa e que estão na base da nossa intervenção com as professoras, passaremos agora para os aspectos metodológicos do nosso processo investigativo.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO: UMA OU VÁRIAS COSTURAS?

Neste trabalho, apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, que se baseia na compreensão de que o ser humano é único, singular e histórico, que aprende e se desenvolve nas e por meio das relações humanas, a partir de mediações. Nesse sentido, entendemos que a realidade concreta não é estática, é preciso ir além da aparência, compreender os fenômenos a partir de uma análise histórico-cultural (Delari Junior, 2011). Para isso, serão fundamentais as contribuições teóricas e metodológicas de Vigotski, do Círculo de Bakhtin e seus interlocutores.

Os objetos dessa psicologia baseiam-se em categorias históricas, pois o conhecimento é historicamente determinado. A Psicologia geral de Vigotski tem como premissa que tanto as experiências e percepções quanto o trabalho com os conceitos são fundamentais para o conhecimento científico. Este último, diferentemente do fato, faz uso de conceitos, o que inclui a análise do fato e do conteúdo. Para que seja possível construirmos conhecimentos sobre o mundo, faz-se fundamental a existência de um trabalho com o conteúdo dos conceitos e a escolha deles (Friedrich, 2011).

O método indireto se apresenta como uma forma de relacionar conhecimento e realidade, sendo o único método apropriado para a psicologia, segundo Vigotski, pois leva em consideração a interpretação e reconstrução, amplamente utilizados nas ciências históricas.

Como um historiador, um geólogo e um filólogo estudam o passado da humanidade e da terra ou ainda das línguas antigas? De um modo indireto, frequentemente com o auxílio dos traços que são os documentos transmitidos, os vestígios, as deformações das pedras nas montanhas, os grãos encontrados em uma determinada profundidade da terra etc. É com a ajuda desses traços que o pesquisador formula um conhecimento sobre o passado. Ele interpreta e reconstrói, a partir deles, o objeto que antes existiu (Friedrich, 2011, p. 19).

Apenas por meio dos conceitos e das reconstruções, isto é, de modo mediatizado, uma produção de conhecimento científico pode ser concebível na psicologia. Tal ideia coloca a noção de mediação como fundamental na epistemologia histórico-cultural, sendo o princípio do conceito de psiquismo para Vigotski (Friedrich, 2011).

A psicologia de Vigotski (1931/2006) entende que o ser humano e a sociedade são complementares na medida em que um constitui o outro, dialeticamente. É pela mediação que o

ser humano se desenvolve, indo além das funções psicológicas elementares (instintivas, típicas dos animais), pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tipicamente humanas). Desse modo, o processo de constituição do sujeito é histórico e social e a mediação é vista como um centro que organiza o objetivo da relação de singularidade e universalidade. O método, por sua vez, busca compreender as mediações sociais que fazem parte do sujeito, aspirando ao processo de significação, indo além da aparência e do que é dado de imediato (Pino, 2000). Isso significa que é importante compreendermos a realidade e os sujeitos em seus processos de movimento, pois “O processo de desenvolvimento psicológico humano faz parte do processo geral de desenvolvimento histórico da humanidade” (Vigotski, 1931/2006, p. 38).

Assim, é fundamental compreender o papel da linguagem no processo de desenvolvimento humano. Os signos, como estímulos criados artificialmente, desempenham uma função importante nesse processo, é por meio deles que o homem determinará seu comportamento e dará sentido à sua conduta, permitindo que ele crie novas formas de ser, estar e agir no mundo (Vygotski, 1931/2006).

De acordo com essa teoria, o significado representa a unidade do pensamento e da linguagem, pois a palavra sem significado é apenas um som vazio. Em cada fase do desenvolvimento, pensamento e linguagem se relacionam de formas diferentes com o significado (Vigotski, 1934/2009).

O pensamento se dá na palavra e esta, por sua vez, é uma generalização de uma ideia. A partir disso, entendemos que o pensamento e a linguagem são a chave para entender a natureza da consciência humana e, portanto, da experiência e da vivência estética. Na consciência, a palavra é a expressão da natureza histórica da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmos. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 1934/2009, p. 486).

Podemos dizer que a matéria da consciência é o signo, não há outra possibilidade de acesso à consciência humana senão pela significação. Tudo o que nos toca, nos atravessa, deixa marcas e nos transforma foi constituído pela linguagem e ocorreu primeiramente na realidade social. Desta forma, faz sentido aqui destacar novamente a gênese social das funções psicológicas

superiores, já que o social incorporado está contido no efeito que a arte causa nos sujeitos. O social está até mesmo “onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (Vigotski, 1925/1999, p. 315).

Esse efeito social também está ligado à entrada no simbólico, no campo do sentido e significado. Quando Pino (2018) fala da entrada no simbólico, ele se refere às transformações que a linguagem possibilita. Como bem discutido pelo autor, o ser humano é o único ser capaz de converter funções biológicas, de ordem natural, em funções simbólicas, de ordem cultural. Isso porque ele vai além do que a percepção sensorial apreende, ou seja, ele é capaz de criar signos, interpretar e (re)elaborar. Neste processo, vemos a linguagem permitindo a criação de novas significações.

Entendemos que a análise microgenética nos permite identificar a transformação dos afetos e das significações. Ao nos atermos aos detalhes das ações e à dinâmica discursiva no interior das relações sociais, articulando os microeventos às dimensões macrossociais, podemos dar relevância às minúcias dos processos e identificar sua gênese social. Tal análise compreende o entrecruzamento entre cultura, história e semiótica na compreensão do funcionamento do ser humano (Goés, 2000).

No caso desta pesquisa, para que pudéssemos identificar a mobilização da linguagem e os processos de significação no contexto da participação das professoras no curso, analisamos o material proveniente de cada encontro. De modo geral, pudemos perceber que os encontros com as professoras foram um lugar de produção de sentidos sobre si próprias e suas práticas, uma vez que as relações discursivas são a base da consciência humana, “o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana” (Bakhtin, 1970/2017, p. 38).

Uma discussão mais aprofundada sobre os processos de significação será realizada a seguir, na seção da análise, pois apostamos que é no coletivo, a partir das vivências e dos encontros, que vemos a possibilidade de ampliar a prática pedagógica, ou seja, dela se movimentar e ganhar novos contornos. Entendemos o grupo como lugar de identificar outras possibilidades de reflexão/ação e toda essa discussão nos leva a refletir sobre o ato coletivo de criação e o quê o trabalho que compreende as relações estéticas pode trazer em termos de elaboração de um sentido ético-estético-político.

Concordamos com Dupuis, Dionne e Saussez (2021) quando afirmam que, no âmbito de uma atividade colaborativa, é possível desenvolver as emoções por meio da transmissão e apropriação de instrumentos de sistematização que são compartilhados coletivamente e, posteriormente, apropriados pelas pessoas no plano subjetivo, contribuindo para o desenvolvimento do poder de agir.

Se entendermos que o objetivo da reação estética não é repetir uma emoção, mas superá-la e ressignificá-la por meio da catarse (Vigotski, 1926/2010), acreditamos que a educação estética, aliada aos processos de linguagem, diálogo e reflexão dentro do grupo, permite uma nova relação com a realidade, provocando o surgimento de conflitos, levando à conscientização dos sujeitos e aumentando a potência de agir.

Assim, pretendemos com esta pesquisa contribuir para a formação profissional das professoras e também colaborar para a qualidade do ensino em geral, ao realizarmos intervenções e vivências que permitissem às professoras a oportunidade de explorarem outras linguagens e viverem situações que ampliassem o vínculo social. Apostamos que os estudos coletivos e as vivências estéticas, ao mobilizarem diferentes afetos, podem colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento das professoras, ampliando a consciência acerca delas próprias e do mundo onde vivem.

3.1 A construção do material empírico na pandemia: entre fios, nós e desembaraços

Como já colocado na apresentação, este trabalho de doutorado foi atravessado pela pandemia da COVID 19, que eclodiu no Brasil no início do ano de 2020. Isso significa que esta pesquisa, que foi iniciada no ano de 2019, precisou ser reinventada e adaptada conforme as possibilidades do momento. Anteriormente à pandemia, a proposta da pesquisa previa o trabalho com professores e alunos, porém ela foi viabilizada apenas com a participação dos primeiros.

Isso quer dizer que a pandemia levou a uma reorientação desta pesquisa, sendo a condição de existência de um trabalho com as características que ele teve e com a participação dos professores da forma como ocorreu. Os estudos, as vivências, as falas produzidas e os vínculos estabelecidos no contexto do grupo dizem sobre um momento específico que vivemos mundialmente e, especialmente no Brasil, marcado por incertezas, mortes, medos, insegurança e desestabilidade.

Para facilitar o entendimento dos leitores, apresentaremos a proposta inicial do projeto de doutorado, que começou a ser executada, porém foi interrompida pelas condições sanitárias do país. Posteriormente, apresentaremos a nova proposta e como se deu o desenvolvimento dela. Acreditamos que trazer essa contradição entre o que se esperava com a pesquisa, o plano do desejo, e o que foi realmente feito, o plano da realidade, aproxima os leitores das condições concretas de realização deste trabalho, de forma coerente com a teoria que estudamos e defendemos.

Desse modo, o projeto inicial era trabalhar com os alunos e com os professores por meio de oficinas estéticas. Essas oficinas aconteceriam ao longo do ano letivo de 2020 e teriam dois momentos, com público-alvo diferentes. Seriam realizadas cinco oficinas estéticas com um grupo de professores e outras quatro com um grupo de alunos, os quais seriam, respectivamente, professores e alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental²⁰ de uma escola Municipal de Campinas que já havia autorizado e demonstrado interesse pela pesquisa.

A princípio, faríamos a vivência estética com os professores e em seguida dialogaríamos com o grupo, dizendo que uma vivência semelhante seria realizada em outra ocasião com os alunos. O objetivo era criar situações em que os professores planejassem junto com a psicóloga/pesquisadora as vivências, sendo uma experiência formativa para eles.

Para atingir os objetivos²¹ propostos, diferentes estratégias seriam adotadas. Inicialmente realizaríamos observações na escola durante o horário regular, a fim de que fosse estabelecido vínculo com a instituição, com os professores e estudantes. Nessa ocasião, seria possível percebermos o território, os sujeitos da pesquisa, como eles estabeleciam suas relações, de que modo as relações estéticas estariam inseridas no cotidiano escolar e quais os espaços destinados ao trabalho com a expressão e sensibilidade. As oficinas com os professores aconteceriam em cinco encontros ao longo de um semestre letivo. Cada encontro seria composto de quatro momentos, os quais se diferenciariam conforme a proposta, demandas e objetivos de cada grupo. O primeiro momento seria de acolhimento, apresentação da proposta e socialização

²⁰ A escolha pelo trabalho com professores e alunos do 6º ano se deu por ser uma fase de transição no processo de escolarização e na vida das crianças que começam a entrar na adolescência. Além disso, a dimensão da ludicidade vai se perdendo no Ensino Fundamental II com o aumento do número de disciplinas e professores de áreas especializadas.

²¹ Naquela ocasião, os objetivos da pesquisa eram: proporcionar aos professores oportunidades de vivenciar oficinas estéticas, colaborando com a formação dos mesmos; organizar e desenvolver oficinas estéticas para analisar como a participação dos estudantes nas oficinas potencializa as relações entre eles e a escola, contribuindo com o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem; observar e compreender como as oficinas se configuram como espaços de partilhar emoções, motivando afet(ações) coletivas no contexto escolar.

sobre a oficina realizada com os estudantes; o segundo momento consistiria na vivência estética; o terceiro momento seria para compartilhar o vivido, que ocorreria por meio de roda de conversas e/ou registros escritos, desenhos e outras produções criativas; por fim, o quarto momento seria de finalização/fechamento, definição de quem participaria da oficina com o grupo de alunos e quais as possibilidades de adaptações da proposta.

Em relação às oficinas com os alunos, esperávamos realizar atividades semelhantes às daquelas dos professores. Alterações e reformulações poderiam ser realizadas conforme a característica do grupo e a presença dos professores nas oficinas com os alunos teria o objetivo de incluí-los e fazê-los perceber a educação estética como uma realidade possível na escola e que poderia acessar a todos.

Além disso, tínhamos a intenção de resgatar a história da escola e as vidas que se fizeram presentes naquele lugar. Para isso, tanto os professores quanto os alunos estabeleceriam relações para além dos muros da escola, buscando no território e na comunidade novas perspectivas de entendimento sobre uma educação sensível, a função social da escola e o sentido que as diferentes vozes dão a ela. Por meio da mediação de linguagens artísticas, os participantes da pesquisa poderiam identificar, no coletivo, como poderiam imprimir suas marcas na instituição, sendo (co)autores na construção desse lugar social. As possibilidades de afet(ações), referentes ao que foi descrito acima, seriam: dramatização, literatura, construção de fanzines, escrita de poemas, contos, organização de sarau, performances, dentre outras que poderiam emergir a partir do encontro com o grupo.

Iniciamos as observações na escola em março de 2020 e a primeira oficina estava agendada para o início de abril daquele mesmo ano. No entanto, com a eclosão da pandemia, todas as atividades presenciais foram suspensas em meados de março. A princípio, esperávamos que retornaríamos para as atividades em breve, mas com o avanço da transmissão do vírus e o aumento do número de internações e mortes pela Covid, isso não foi possível. No mês de setembro de 2020, entramos em contato com a escola onde seria realizado o trabalho empírico para saber se eles teriam interesse em participar das oficinas propostas pela pesquisa de modo online. Porém, devido à sobrecarga de trabalho e de demandas burocráticas que os professores tinham naquele momento com o ensino remoto emergencial, não houve adesão à proposta.

Desse modo, no final do ano de 2020, reformulamos o projeto e optamos por oferecer um curso online e gratuito de Difusão Cultural, vinculado à Escola de Extensão da UNICAMP

(EXTECAMP), para professores do Ensino Fundamental II de redes públicas de ensino: “Educação Estética e desenvolvimento humano: expressões e (trans)formações mediadas pela arte”. A decisão de vincular este projeto a um curso da EXTECAMP se deu pela possibilidade de formalizar e valorizar a participação dos professores, pois sabemos que, na rede pública, a participação em cursos é uma forma de atestar pontos para diversas finalidades, isto é, uma maneira de progredir na carreira e colaborar com a formação em serviço.

Sendo assim, a ementa do curso consistiu em apresentar a educação estética como um imperativo ético capaz de mobilizar as sensibilidades e abrir caminhos para as pessoas se conectarem com suas histórias, suas potencialidades e capacidades de se articularem em coletivos, expressando, (re)significando emoções e possibilitando a criação de novas formas de vida que venham a contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos. Os objetivos do curso foram: a) Discutir sobre a temática da Educação Estética e suas implicações para a educação; b) Proporcionar aos professores oportunidades de vivenciarem oficinas estéticas, colaborando com a formação profissional docente; c) Analisar se as oficinas e o trabalho com a sensibilidade se configuram como formas de partilhar emoções, motivando afet(ações) e criações coletivas no âmbito educacional.

O curso foi conduzido pela psicóloga/pesquisadora e realizado remotamente por meio da plataforma *google meet*, tendo a participação de doze professoras e um professor, dos quais nove da área de arte e as demais da área de geografia, língua portuguesa, educação física e uma pedagoga. Vale destacar que três professoras da escola onde seria realizada a pesquisa empírica, inicialmente, demonstraram interesse na nova proposta e compuseram o grupo. Foram realizados um total de dez encontros, de maio a agosto de 2021, com periodicidade quinzenal, sendo que cada um desses encontros era composto pelas oficinas estéticas e por estudos coletivos compreendendo discussões teóricas.

As oficinas estéticas consistiam em vivências mediadas por diferentes linguagens artísticas, como literatura, música, dança, fotografia e pintura e tinham a intenção de iniciar a conversa, sensibilizar o grupo e criar espaço para a expressão das participantes, por isso, era sempre seguida de diálogos e reflexões coletivas. Já as discussões teóricas compunham a dimensão formativa do curso e representavam os estudos do grupo sobre temáticas relativas à educação estética, arte, emoção, imaginação, criação e desenvolvimento humano. Nossa intenção era estabelecer um diálogo com os textos teóricos, buscando identificar o que era possível extrair deles,

na tentativa de colocarmos os conceitos em movimento, relacionando-os às experiências das professoras e ao nosso interesse de fundamentar teoricamente o que nos motivou a oferecer o curso, isto é, a defesa pela educação estética nas escolas.

Cada encontro teve a duração de duas horas, com início às 18h30 e fim às 20h30. Inicialmente, a proposta era começar pela vivência estética, isto é, a apresentação de uma linguagem artística (música, literatura, fotografia, artes visuais, dança etc.) seguida de diálogo sobre as afetações e, posteriormente, apresentação/panorama geral dos textos teóricos. A expectativa era de compreender como os processos emocionais e a significação estariam presentes na escola e na vida, buscando um deslocamento das práticas e dos sentidos. Este processo poderia ou não ser acompanhado de outras produções, como a escrita individual ou coletiva, uma apresentação ou uma criação de algum material. No entanto, conforme foram acontecendo os encontros e o grupo foi se vinculando, fomos adequando a proposta a depender do envolvimento, sugestões, demandas e necessidades das professoras.

É relevante destacar que o período de realização do curso coincidiu com o início da retomada das atividades presenciais nas escolas onde os professores atuavam, sendo que essa ocorreu após mais de um ano com as aulas remotas (de meados de março de 2020 até abril de 2021). Desse modo, elas compartilhavam no grupo muito dos incômodos, dos medos, das mudanças dos alunos, da intensificação das desigualdades sociais e diversos desafios e possibilidades que esse período lhes apresentava.

Em relação ao referencial teórico adotado no curso, é importante dizer que ele foi fundamentado teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nas produções de Vigotski (1925/1999, 1929/2000, 1926/2010, 1930/2009) e de estudiosos contemporâneos que discutem arte, estética e/ou adotam o materialismo histórico-dialético como método para análise do desenvolvimento (Eagleton, 1993; Marx, 1844/2017) e a perspectiva histórico-cultural (Pino, 2006, 2007; Goés & Cruz, 2006; Magiolino, 2013; Reis & Zanella, 2014; Sawaia & Silva, 2015).

Diante do interesse do grupo de professoras em dar continuidade com os estudos e reflexões coletivas, optamos por realizar uma versão dois do curso, intitulado “Educação Estética na escola: aprofundamento teórico, registro e análise de práticas com o sensível no contexto

escolar”, com o aprofundamento do estudo sobre educação estética por meio da socialização, registro e análise de práticas que preconizam a educação das sensibilidades²².

Os objetivos desse seguinte curso foram: a) Aprofundar o estudo sobre a temática da Educação Estética e suas implicações para a educação; b) Discutir coletivamente sobre práticas sensíveis na escola, proporcionando às professoras oportunidades de trocas de experiências; c) Discutir e produzir coletivamente registros e análises das práticas educativas das professoras. Para que a proposta se efetivasse, foram realizados dez encontros síncronos, sendo um encontro por mês, com duração de três horas, destinado ao aprofundamento acerca das possibilidades da educação estética na escola, discussões coletivas, registros e encaminhamentos para o registro e análise das situações educativas. As horas práticas foram destinadas ao planejamento, desenvolvimento e registro dessas atividades.

A proposta do segundo curso foi submetida para a Escola de Extensão da UNICAMP (EXTEXAMP) em setembro de 2021. Ele foi iniciado em novembro do mesmo ano e concluído em agosto de 2022. Apenas duas professoras do curso 1 não demonstraram interesse no curso 2. Assim, participaram onze professoras, sete da área de arte e, as demais, da área de geografia, língua portuguesa, educação física e uma pedagoga. Realizamos a elaboração e discussão do planejamento coletivo e o registro das práticas tendo em vista divulgar essas experiências com a comunidade escolar e acadêmica.

Dito isso, embora nessa pesquisa não tenhamos atuado diretamente com os alunos, de forma indireta eles compuseram este trabalho. Seja pelos relatos de práticas das professoras, pelo estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente ou por diferentes situações levadas pelo grupo, os estudantes estiveram sempre presentes em nossos encontros. Ademais, a versão dois do curso trouxe os alunos de forma mais incisiva, uma vez que por meio dos registros das práticas sensíveis com os seus alunos, as professoras levaram a voz e a participação deles, dando maior visibilidade sobre os possíveis deslocamentos que a educação estética pode promover na escola.

Dessa forma, apesar da pesquisa ter se reestruturado em decorrência da pandemia, há um fio condutor que aproximou o possível, aquilo que foi feito, do desejável, aquilo que a princípio buscávamos com o desenvolvimento deste trabalho. Os encontros com as professoras no curso 1, por meio das oficinas e da formação, representaram o primeiro momento da proposta inicial. Novas

²² Para fins desta pesquisa, não trabalhamos com o processo e dados obtidos no segundo curso. Apenas apresentamos sua existência para que os leitores tenham conhecimento dos desdobramentos do primeiro curso.

possibilidades de atuação na escola e com os alunos foram sendo viabilizadas pelas professoras após a reflexão e estudo coletivo, que culminaram no curso 2.

Após essa breve contextualização do trabalho realizado com as professoras, entre o esperado e o possível, apresentaremos, a seguir, o grupo formado e como ocorreu a construção do material empírico da pesquisa.

3.2 As participantes da pesquisa: o grupo formado

Imagem 2: Mulheres protestando, 1951 — Di Cavalcanti.



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br>

Antes de dizermos o porquê de termos escolhido esta obra de arte para retratar as professoras participantes da pesquisa, falaremos daquilo que veio antes. Isto é, como ocorreu a divulgação do curso, quantas pessoas se demonstraram interessadas, qual foi o grupo formado e uma breve síntese do histórico de cada uma delas.

A divulgação do curso se deu por meio dos nossos contatos pessoais com profissionais e escolas de ensino fundamental de redes públicas de ensino, que tínhamos enquanto membros do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Um convite (APÊNDICE A) com a proposta

do curso resumida foi enviado, juntamente com as orientações para a inscrição. Recebemos cinquenta e-mails de pessoas interessadas, entre essas havia professores que faziam parte do público-alvo do curso e outros que não correspondiam, como professores da educação infantil, anos iniciais e ensino médio, pesquisadores da área da educação e psicologia, estudantes dos cursos de arte, psicologia, pedagogia e professores de redes particulares. Respondemos a todos os interessados dizendo que daríamos preferência àqueles que atendiam aos nossos critérios de atuarem no ensino fundamental II de redes públicas e montamos uma lista de espera com os demais, que seriam chamados caso as vinte vagas não fossem preenchidas.

Após completarmos o número total de vagas, compartilhamos as orientações para a realização da inscrição junto à EXTECAMP, que requeria o cadastro na plataforma e o envio de documentos pessoais e diploma de graduação. Alguns dos vinte professores atuantes no ensino fundamental II de redes públicas não realizaram a inscrição e isso fez com que chamássemos algumas pessoas da lista de espera, como professores da educação infantil, ensino fundamental I e ensino médio de redes públicas.

Sendo assim, o grupo²³ inscrito consistiu em vinte professoras, sendo quatorze da área de arte, duas pedagogas (uma professora da educação infantil e outra do ensino fundamental I), uma professora de língua portuguesa, uma de língua inglesa, uma de geografia e uma de educação física. Acreditamos que o grande número de professores da área de arte se deu pela temática do curso, bem como a sua descrição no convite divulgado. Do total dos vinte inscritos, dois não compareceram em nenhum encontro e outros cinco participaram apenas de três encontros. Destes cinco que não concluíram, apenas duas professoras justificaram a não continuidade, as demais apenas pararam de frequentar e não se pronunciaram.

O grupo formado e que concluiu o curso foi composto por treze professoras²⁴, todas docentes no estado de São Paulo nos municípios de Campinas, Valinhos, São José dos Campos, Jacareí, Caraguatatuba e Ubatuba. Desse total, dez atuavam na rede municipal e quatro na rede estadual, visto que uma professora trabalhava nas duas redes, municipal e estadual. As idades das professoras eram entre 32 e 63 anos, sendo que a maioria nasceu na década de 1970. O tempo de formadas era entre 11 e 43 anos e as experiências, enquanto professoras na área da educação,

²³ Segundo Leclerc (2016), o grupo formado com a finalidade de pesquisa reúne-se a partir de uma base voluntária que, por meio das discussões, questões colocadas, observações, entrevistas etc., revelam seus pontos de vistas acerca da realidade, seus valores e concepções de mundo. Este formato de grupo é comum no contexto da pesquisa-ação.

²⁴ A descrição mais detalhada do grupo encontra-se no APÊNDICE B.

variavam entre 10 e 24 anos de atuação. Das treze professoras, três eram mestras e outras três estavam cursando mestrado profissional. Além disso, cinco professoras tinham mais de uma graduação e onze delas tinham ao menos uma especialização na área educacional.

Quatro professoras também tinham experiências com coordenação. Uma delas exerceu o cargo de orientadora de ensino por oito anos na prefeitura em que atuava, trabalhando com professores na reformulação do currículo, formação de professores e desenvolvimento de projetos. Outras duas atuaram como professoras coordenadoras na rede estadual, sendo que uma delas teve um cargo na diretoria de ensino por três anos, onde realizou projetos de mediação de conflitos.

Em relação aos veículos de comunicação com o grupo para informes e organização dos encontros, esses consistiram em um *padlet*²⁵ do curso (APÊNDICE C), e-mail e pasta no *google drive*. As professoras tinham autorização para editar o *padlet*, podendo inserir reflexões, sugerir recursos e compartilhar com o grupo aquilo que considerassem pertinente e que tivesse relação com as nossas discussões.

Um aspecto muito importante que deve ser destacado é que algumas pessoas já se conheciam anteriormente à formação do grupo. Quatro professoras haviam estudado juntas na graduação em artes, três professoras atuavam em uma mesma escola da rede municipal de Campinas e cinco professoras atuavam na rede municipal de São José dos Campos. Acreditamos que estes vínculos prévios colaboraram para a existência de um clima agradável entre elas, de modo que se sentiam confortáveis para participarem das atividades e discussões, além disso, ter facilitado a vinculação daquelas que não se conheciam.

A professora de arte, Teresa, destacou este aspecto no segundo encontro, após a realização de uma vivência em grupo:

[...] tem uma identificação também estética que eu acho que existe... pelo menos que eu já conheço a Flávia, já conheço o Luiz, então as pessoas já abraçam a ideia e vão, né? Então também tem isso. Porque tem grupo que às vezes a gente faz parte, às vezes em algum outro curso, que a coisa não rola, entendeu? Porque cada um traz alguma referência diferente, né, são referências de vida diferente. Então isso é importante também falar.

Com isso, os vínculos anteriores à formação do grupo não são meros detalhes, assim como também não nos passa despercebido o fato de que grande parte das professoras participantes

²⁵ Plataforma que possibilita a criação de murais virtuais e a organização de projetos.

do curso tiveram diferentes experiências com pesquisa, estudos e formações. O interesse em se inscreverem no curso também se deu por serem profissionais que tinham o hábito de estudarem, refletirem sobre suas práticas e se atualizarem constantemente.

Retomando agora a obra de Di Cavalcanti, *Mulheres protestando*, com a qual abrimos a apresentação das professoras, fica claro que a sua escolha não foi em vão. Pelo fato de o grupo formado ter sido de profissionais estudiosas, engajadas e críticas, consideramos que esta obra dialoga com a história destas professoras e com o trabalho que construímos coletivamente, em que, dentre tantos objetivos e desdobramentos, previu o (re)conhecimento dos seus direitos enquanto sujeitos políticos e, sobretudo, a reivindicação desses direitos, sem separar os afetos da ética e da condução de uma vida justa e boa.

3.3 Os encontros com as professoras: tessituras coletivas de uma educação mais sensível, humana e transformadora

Algumas perguntas orientaram o nosso planejamento e a nossa atuação junto às professoras no curso de extensão, foram elas: como poderíamos discutir a temática da educação estética com o grupo de professoras? O que é possível construir coletivamente na escola? De que modo poderíamos colaborar com o trabalho das professoras? Como pensamos a vivência estética na escola, diante de todos os desafios da contemporaneidade? De que modo as professoras pensam, como veem as coisas e o que valorizam? Como a psicologia e a educação participam dessa educação sensível? Quais deslocamentos são possíveis? Faz sentido pensar em relações estéticas no contexto escolar como forma de inaugurarmos outras formas de constituição dos sujeitos? Como é a educação que queremos? Quem somos nós nessa educação? Como as professoras podem trocar entre elas? O que elas já fazem e que funciona? O que ainda pode ser feito? Faz diferença ter uma intencionalidade no trabalho/atuação? O que muda ao se fundamentar a prática?

São muitas as perguntas e, certamente, se estivéssemos na escola, naquele primeiro cenário, sem pandemia, as possibilidades e dinâmicas seriam outras. Muito provavelmente, seria a partir de situações vivenciadas com os alunos e a/na comunidade escolar que poderíamos discutir essas questões que colocamos. No entanto, dado os limites, e considerando o trabalho consolidado que o GPPL tem com professores, escolas, alunos e práticas escolares, consideramos que, mesmo remotamente, essa foi a possibilidade que tivemos de realizar a pesquisa que acreditamos, na

expectativa de construirmos juntos, nos apoiarmos, provocarmos situações e aprendermos uns com os outros.

Sendo assim, planejamos os encontros de forma que o grupo se sentisse à vontade para participar e para que pudéssemos nos aproximar, nos conhecer e nos vincular mesmo à distância. Criamos formulários no *google* com perguntas sobre as professoras, suas práticas e suas opiniões; realizamos atividades coletivas; solicitamos que, entre os encontros, elas realizassem alguns trabalhos que previam pesquisa, escolha e criação de algum material; e nos colocamos abertas para acolher as sugestões que o grupo trazia e adaptarmos nossa proposta conforme as necessidades que elas compartilhavam ou que percebíamos.

Diante do cenário da pandemia que deflagrou situações novas, muitas vezes desafiadoras e limítrofes, entendemos que seria preciso refletir e atuar de forma coletiva. Por isso um grupo, um lugar que pudesse ser acolhimento e fortalecimento para pensar os processos educacionais e como eles reverberam nas atuações profissionais. Um lugar legitimado para trazer à tona a expressão e transformação dos sentimentos, o compartilhamento de experiências, de pontos de vistas e de conflitos, de modo a não os abafar, na contramão da emoção no neoliberalismo que nos ensina a controlar o que sentimos. Isto é, o pessoal e o profissional se imbricando e constituindo o nosso ser político, que participa das práticas sociais.

Sendo assim, cada encontro foi planejado de modo que pudesse, de fato, ser um bom encontro no sentido espinosano, o qual aumentasse a nossa potência de agir. Porém, os planejamentos não inviabilizavam a possibilidade de mudanças e adaptações conforme as dinâmicas e necessidades apresentadas. Pelo contrário, eles representavam uma (re)orientação em nossa condução — o fio que une as miçangas — para que pudéssemos contemplar os nossos objetivos, sem que isso engessasse o processo ou impedisse a possibilidade do replanejamento.

Em consonância com Pereira e Sawaia (2020), entendemos o grupo como um processo em transformação que demanda atenção de nós, coordenadores/mediadores, para que saibamos identificar a dinâmica de funcionamento e imaginar diferentes formas de engajar a participação, por meio de perguntas que promovam reflexões e ressignificações. “A prática grupal pode e deve provocar dissonâncias, ruídos, reflexão, produzir aberturas para novas afetações. A transformação das circunstâncias exige a presença de sujeitos, sujeitos vivos, livres e reflexivos” (Pereira e Sawaia, 2020, p. 26).

Valorizamos as experiências das professoras e buscamos nos manter atentas ao que elas traziam como pensamentos, sentimentos, hesitações e ações. Conforme o vínculo se estabelecia, a forma de condução também foi se transformando. Se no início dividíamos os encontros em dois momentos, o da vivência estética e o da discussão teórica, com o passar do tempo essa divisão foi se desfazendo e tanto nós como as professoras começamos a trazer a teoria nas reflexões coletivas, o que consideramos coerente, pois não somos seres cindidos.

As escolhas dos textos a serem estudados/discutidos também foram atravessadas por essas transformações. Nos primeiros encontros, optamos pela leitura de capítulos de livros de autores clássicos que são referências na temática da educação estética, arte e desenvolvimento, melhor dizendo, uma leitura “direto da fonte”. Depois, optamos por compartilhar artigos científicos de estudiosos brasileiros que têm produções qualificadas sobre essas temáticas e que discutem os conceitos teóricos articulados às experiências práticas em contextos educativos. Tal mudança ocorreu, pois percebemos que os artigos consistiam em uma leitura menos complexa, possibilitando que as professoras lessem e participassem mais das discussões.

Com as práticas das professoras e as experiências profissionais de cada uma, revisitar a teoria do desenvolvimento na perspectiva vigotskiana foi uma experiência diferente daquela que tiveram quando estavam nos cursos de licenciatura. Questionamos o que fazia sentido, o que não fazia, o que não viram antes e que conseguiam enxergar atualmente. Assim, acreditamos que o curso se configurou como um espaço provocativo e que, apesar das circunstâncias impostas pela pandemia, possibilitou a formação de um grupo de professoras de diferentes redes e que não estariam presentes se não fosse o formato remoto, ou seja, vimos aqui uma possibilidade nova diante dos limites colocados.

A seguir, apresentaremos de forma breve os dez encontros realizados com o grupo de professoras. Por meio dessa apresentação, buscaremos possibilitar que os leitores tenham acesso e conhecimento acerca dos seguintes procedimentos: nosso planejamento; os objetivos que tínhamos; as materialidades artísticas selecionadas para as vivências estéticas; as escolhas dos textos estudados; o modo como conduzimos as discussões e; como ocorreu a participação das professoras. A análise deste processo a partir da transcrição dos encontros será contemplada em outra seção denominada resultados e discussão.

3.4 Os dez encontros do grupo

Encontro 1: Laços de gente, histórias e memórias

Imagem 3: René Magritte, 1936 – *La Clairvoyance* (A Clarividência).



Fonte: www.renemagritte.org

O primeiro encontro consistiu na apresentação do grupo e da proposta do curso, como a perspectiva teórica adotada por nós, o plano de trabalho pensado e as nossas expectativas para o andamento dos encontros. Nessa ocasião, esclarecemos que o curso estaria vinculado à pesquisa de doutorado e explicamos sobre os procedimentos éticos, como a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa — CEP (ANEXO A) e a importância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D).

Participaram quinze professoras nesse primeiro dia e, para conhecermos as participantes, compartilhamos uma obra de René Magritte, *La Clairvoyance*, porque acreditamos

que ela remete à dimensão do processo, questão fundamental na teoria Histórico-Cultural. Apresentamos algumas perguntas que se referiam a memórias, afetos e curiosidades e pedimos para que cada participante escolhesse uma pergunta e se apresentasse a partir da sua resposta. Tais perguntas foram inspiradas em um curso²⁶ online que realizamos em 2020, sendo elas: o que você mais valoriza em alguém? Você já amou um olhar? Você gostaria de viver novamente algum dia? O que te brilha os olhos? Já houve um dia em que você riu até chorar? Você já sentiu saudades de um cheiro? O que você pensa quando acorda? Houve um dia em que você sentiu que fazia muito sentido viver? Teria algum momento em que você gostaria de viver novamente? Você já sentiu vontade de congelar um momento?

Tínhamos a intenção de nos conhecermos a partir da sensibilidade, daquilo que nos afeta, uma vez que a temática da arte e da educação estética está totalmente relacionada à discussão acerca das emoções. Se entendemos que nós somos feitos de histórias e elas dizem respeito às nossas origens, nossas relações, o que valorizamos sobre a vida, quais os nossos medos, quem é a nossa rede de apoio, quem são as pessoas em que confiamos, quais são os lugares que ocupamos, o que faz sentido, o que é contraditório e que isso tudo nos constitui, parece fazer diferença saber quem é o outro. Partimos da premissa de que conhecer esse outro muda algo no eu e nessa relação que estabelecemos com o diferente, humanizando-nos. Ao nos enxergarmos no outro e esse outro se enxergar em nós, aproximamo-nos do gênero humano.

Sendo assim, colocamos diversas perguntas ao grupo, tais como: o que me afeta? O que afeta o outro? Quando eu vejo que o outro tem uma história e eu me conecto com ela, isso provoca alguma coisa? Saber a história dos alunos com quem trabalhamos, muda algo? Muda de que jeito? Como eu me aproximo deles? Ou não me aproximo? E, com isso, pontuamos que buscaríamos refletir sobre elas ao longo dos encontros, tentando, coletivamente, respondê-las.

Após apresentarmos os caminhos que seguiríamos durante os encontros, deixando claro que as rotas poderiam ser revistas e que falaríamos da arte não como técnica em si, mas como “técnica social do sentimento” (Vigotski, 1925/1999), lemos uma parte da crônica de Otto Lara Resende, *Vista cansada*, e dialogamos em seguida.

²⁶ Curso livre denominado *Ciência da Felicidade* oferecido pelos professores doutores Ana Paula Moreira e Guilherme Brockington, ambos estudiosos da emoção a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da neurociência, respectivamente.

[...] De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio de seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe um bom dia e às vezes lhe passava um recado ou uma correspondência... Um dia o porteiro cometeu a descortesia de falecer. Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima ideia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser que também ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que um adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de tão visto, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença. (Resende, 1992).

Conversamos sobre o que é a sensibilidade, as diferentes formas de conhecermos e participarmos do mundo e a importância de estarmos atentos ao que nos afeta. Demos espaço para as professoras compartilharem suas reflexões e impressões e pontuamos que o nosso objetivo, ao longo dos encontros, seria falarmos sobre a sensibilidade e o espaço do sensível na educação a partir da não distinção entre razão e emoção; cognição e afeto; mente e corpo; bom e ruim; certo e errado, isto é, com ênfase na dialética. Além disso, destacamos os nossos outros focos, como a intencionalidade do trabalho do professor; a importância da imaginação para a existência do novo; a interfuncionalidade do sistema psíquico; a aproximação da vivência estética da experiência cotidiana das pessoas; e a educação estética em tempos de pandemia, limites e possibilidades.

Após este primeiro encontro, disponibilizamos um *google* formulário (APÊNDICE H) com três perguntas que deveria ser respondido até o próximo grupo, de modo que pudéssemos nos orientar pelas respostas delas e, posteriormente, faríamos uma comparação entre as respostas dadas no primeiro dia de curso e, depois, no último dia. As questões foram: o que é educação estética para você? Como a educação estética pode promover deslocamentos na escola? O que você espera com este curso?²⁷

²⁷ Obtivemos treze respostas do formulário. Dentre as professoras que responderam o formulário, duas delas não deram continuidade ao curso.

Encontro 2: Sensibiliz(ações) e experiment(ações) na/com a escola

Para o segundo encontro, tínhamos o objetivo de discutir a educação estética e educação das sensibilidades e iniciamos com a vivência da poesia falada²⁸. Estiveram presentes quatorze professoras e nós formamos dois grupos, cada um com sete pessoas. Disponibilizamos dois arquivos diferentes (documento do *google*) com poemas e trechos de textos e poemas²⁹ para cada grupo, que se encontrou em uma outra sala do *google meet*. Explicamos a proposta, que consistia na leitura dos textos, que cada uma lia atentamente, percebendo e sentindo se eles lhes provocavam, se faziam sentido para elas. Após esse momento, dissemos que o grupo deveria escolher um daqueles textos e fazerem a leitura/apresentação para o outro grupo. A ideia era conversar e sentir os poemas, colocando um pouco de cada uma nessa leitura/apresentação. A proposta era que elas se sentissem livres para falar/narrar/contar/interpretar o texto escolhido da forma que quisessem, criando uma atmosfera em que cada uma se expressasse de forma genuína e que permitisse que o outro grupo sentisse e se apropriasse do poema de modo particular, diferente de apenas uma leitura comum.

Realizamos a adaptação desta vivência para o modelo online e percebemos que, ainda assim, ela pode sensibilizar as professoras. Para isso, além da sala do *google meet*, onde nos encontrávamos com o grupo todo, criamos duas outras salas para que os dois grupos pudessem se reunir e discutir coletivamente a escolha do poema e a forma de apresentação. O grupo um escolheu o poema de Eugênio de Andrade, *Urgentemente*, e o grupo dois, um poema de Conceição Evaristo, *Vozes-mulheres*.

É urgente o amor.
É urgente um barco no mar.
É urgente destruir certas palavras,
ódio, solidão e crueldade,
alguns lamentos,
muitas espadas.

²⁸ Esta vivência foi inspirada em um minicurso que realizamos no VI Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional, no ano de 2018, em São João del Rei, em que a proponente apresentou seu trabalho de mestrado (dissertação intitulada *Poesia falada: a arte de deflagrar tráfegos no cotidiano*) enquanto psicóloga escolar na rede de educação do Rio de Janeiro. Ela realizou conosco uma vivência de poesia falada, semelhante àquela desenvolvida nas escolas onde atuava. A atividade foi rica em sentidos e afetou todos os participantes do minicurso, deflagrando diversas reflexões para o coletivo.

²⁹ Este material faz parte de um acervo pessoal da pesquisadora, o qual reúne diferentes materialidades artísticas com as quais ela já teve contato e/ou já trabalhou e que foram selecionadas desde a sua graduação em Psicologia. Entre essas materialidades há poemas, contos, textos, livros, obras de arte, fotografias, nomes de peças de teatro, filmes, documentários, vídeos e curtas-metragens que têm um sentido pessoal e que possibilitam reflexões críticas.

É urgente inventar alegria,
 multiplicar os beijos, as searas,
 é urgente descobrir rosas e rios
 e manhãs claras.
 Cai o silêncio nos ombros e a luz
 impura, até doer.
 É urgente o amor, é urgente permanecer.

(Andrade, 2017, p. 85).

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.

A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.

(Evaristo, 2017, p. 24-25).

O grupo um se organizou de modo que cada uma falou uma parte do poema, *Urgentemente*, de forma alegre e espontânea. Já o grupo dois criou várias formas diferentes de falar o poema, usaram vozes ao fundo, cantos e repetições de trechos que consideraram mais impactantes. Ambos os grupos escolheram temas que diziam sobre o nosso momento atual, o que estávamos vivendo enquanto sociedade, o que as incomodava e o que elas queriam e buscavam.

Durante a roda de conversa, exploramos como foi a vivência, os afetos mobilizados em cada uma delas e quais as outras formas de nos comunicarmos, para além do verbal. Também questionamos se aquele seria um exercício que possibilitaria a expressão pessoal, podendo, na escola, ser uma forma delas se aproximarem dos alunos, visto que algumas atividades têm a função de ressignificar os “não ditos”, criando condições para as pessoas se expressarem.

Em relação à discussão teórica, apresentamos as obras sugeridas para leitura e os principais conceitos que elas traziam, buscando dialogar com os textos e estabelecer relações com a vivência da poesia falada. Algumas professoras participaram ativamente e colaboraram compartilhando o que lhes chamou atenção nos textos e como relacionavam com as suas práticas.

Após este segundo encontro, inserimos no *padlet* duas tarefas, em que cada professora deveria escolher uma imagem que representasse aquele dia, fazendo uma breve descrição do porquê da escolha e também responder um formulário (APÊNDICE I) do *google* com as seguintes perguntas: 1) Como foi a atividade para você? Algo lhe chamou atenção? 2) Você preferiu falar a poesia ou ouvir o outro grupo falando? Por quê? 3) Você acredita que a experimentação tem lugar na escola? Fale sobre isso. 4) A poeta Matilde Campilho diz que a literatura serve para que cada um crie sua própria beleza. O que você pensa sobre isso?³⁰

Encontro 3: Criar, (re)criar, cortar e (re)cortar: o escape da instrumentalização da arte e da vida pela invenção

O objetivo deste terceiro encontro foi continuar com a reflexão e discussão sobre a educação estética de Vigotski (1926/2010) e as suas possibilidades na escola. Para isso, realizamos a leitura do poema de Manoel de Barros (2013), *Uma didática da invenção* (ANEXO B), e a vivência da *Poética do corte*³¹.

Quinze professoras participaram nesse dia. Elas compartilharam seus afetamentos, de modo que pudéssemos conversar sobre a relação entre emoção e significação, a ampliação de sentidos, o deslocamento do olhar como forma de romper com o automático e o lugar da criação na educação.

³⁰ Seis professoras compartilharam conosco as imagens escolhidas por elas e obtivemos dez respostas do formulário. Dentre as professoras que nos enviaram suas imagens, duas delas não deram continuidade ao curso.

³¹ Nos inspiramos em um curso que fizemos sobre escrita criativa em que nos foi apresentada a técnica do Blackout poetry como forma de “encontrar” um novo texto (poesia) a partir do corte de textos de jornal. Segundo Pereira (2017), essa técnica tem semelhanças com o movimento dadaísta a partir da ideia de desconstrução como forma de criação.

A partir do poema de Manoel de Barros e de um verso que dizia “o verbo tem que pegar delírio”, propusemos a vivência da *Poética do corte* (Blackout Poetry) para exercitarmos a criação coletiva. Selecionamos um texto do site³² da jornalista e escritora Eliane Brum, o qual apresentava o seu livro *Meus desacontecimentos* e explicamos a proposta. Inserimos o texto no *jamboard*, quadro interativo do *google*, compartilhamos o link de acesso e pedimos para que, coletivamente, rasurem partes do texto e criassem uma outra narrativa a partir dos cortes.

[...]
 No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde
 a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio.
 [...]³³

(Barros, 2013, p.275-280).

Conversamos sobre o processo de (re)criar a partir de um texto, questionando que outras marcas elas poderiam imprimir, se isso seria trabalhar com a sensibilidade, se essa poderia ser uma atividade desenvolvida na escola e qual o espaço da imaginação na educação. A produção coletiva culminou com a elaboração do poema intitulado por elas de “Letras da pele” (ANEXO C), em que uma professora fez a transcrição e outra fez a leitura.

Na discussão teórica, retomamos a temática sobre educação estética e discutimos o artigo sugerido para a leitura, que fazia uma crítica sobre a instrumentalização da arte e da vida na escola. Nessa ocasião, questionamos se estávamos fazendo um uso instrumental da arte em nossos encontros, bem como formas de entender e enfrentar esta situação.

Por fim, explicamos a tarefa que deveria ser realizada e discutida no próximo grupo. Pedimos que, inspiradas na *Poética do corte*, fizessem um exercício de (re)corte e produzissem

³² Disponível em: <http://elianebrum.com/livros/meus-desacontecimentos/>

³³ Trecho do poema, a versão completa está disponível no anexo B.

uma colagem que representasse o encontro, de maneira que se sentissem livres para fazê-la como quisessem.

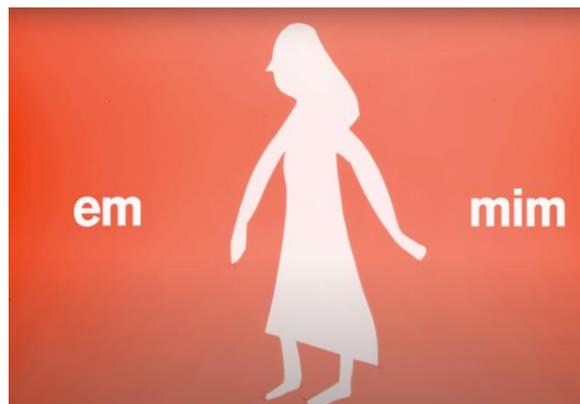
Encontro 4: Arte e/é transformação

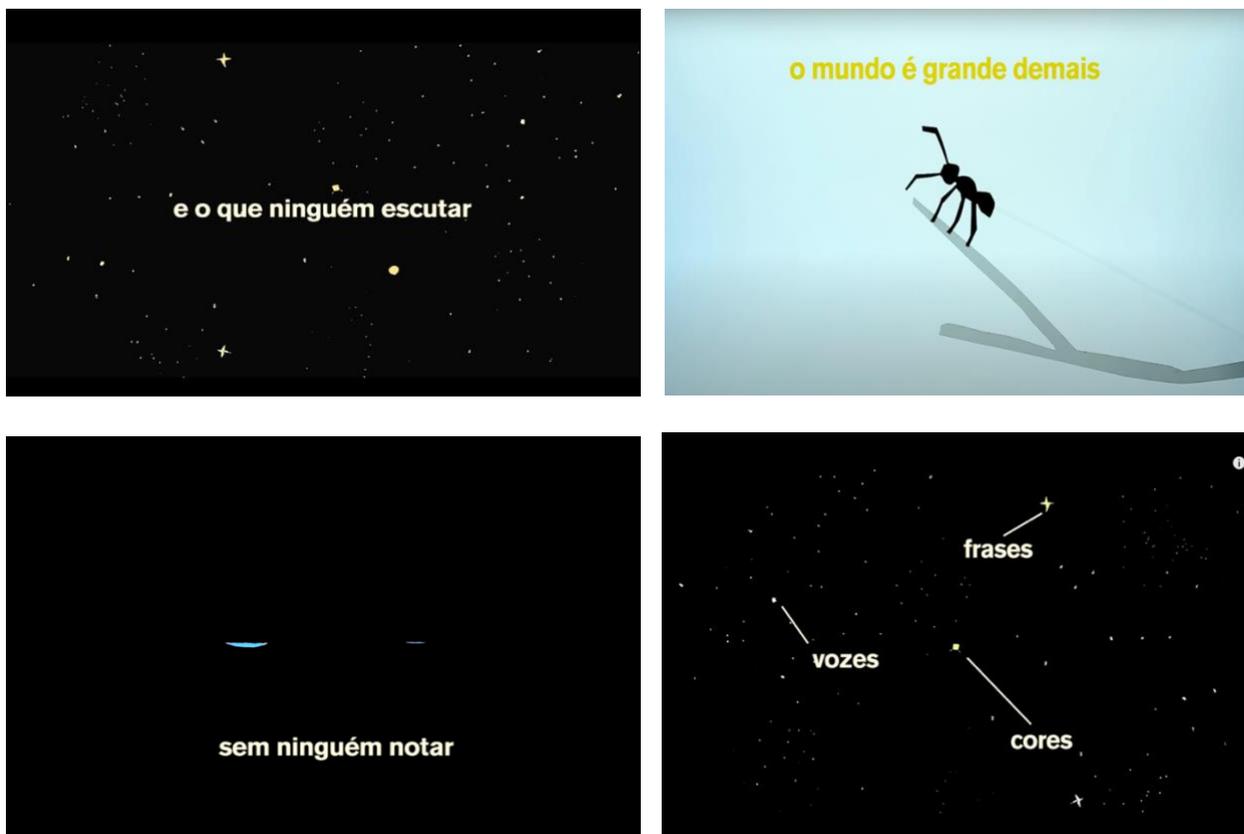
Para este encontro, tínhamos o objetivo de retomarmos as colagens (ANEXO D) feitas nos momentos assíncronos do curso e introduzir a discussão da arte como transformação, tanto por meio do estudo quanto da vivência estética. Assim, pedimos para que cada professora apresentasse a sua produção e depois conversáramos sobre a *Psicologia da Arte* de Vigotski (1925/1999).

Oito professoras realizaram a atividade e apresentaram seus trabalhos, articulando suas falas às suas experiências pessoais, às discussões tecidas e às reflexões sobre o tema do curso. Conversamos sobre as múltiplas possibilidades de sermos afetados e a polissemia enraizada na cultura.

Após esse momento, apresentamos a música/clipe *Chuva no Mar* (ANEXO E), cantada por Carminho e Marisa Monte e composta por Arnaldo Antunes e Marisa Monte (Carminho, 2014). A escolha desta materialidade se deu pelo seu caráter, ao mesmo tempo, verbal, visual e sonoro. Em nossa opinião, ela poderia afetá-las de diferentes formas, possibilitando a ampliação da produção de sentidos e a compreensão da particularidade da linguagem artística.

Imagens 4: Capturas de tela de algumas partes do clipe “Chuva no mar”.





Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hliRxFz7C24>

Em seguida, conversamos sobre os afetos mobilizados a partir do contato com a música/clipe. Nesse dia, participaram doze professoras e apenas uma delas conhecia a música. Chamou a atenção do grupo o aspecto da transformação que a letra da música trazia, da sutileza presente na dimensão sensível, da força da narrativa sonora e como as imagens participavam da construção da significação. Diante disso, colocamos algumas questões para o grupo, buscando articular com a temática daquele encontro. As perguntas foram: 1) Podemos estabelecer alguma relação com o que temos conversado e com os textos propostos para leitura? 2) Pensando na dimensão da transformação que a música e a *Psicologia da Arte* de Vigotski (1999) irão abordar, como podemos compreendê-la? 3) O que te invade e te transforma? 4) Quais transformações são sutis, pouco notadas, e quais são visíveis? 6) No contexto da escola, quais os indícios que vocês têm de que um aluno está se transformando ou se transformou?

Após as reflexões coletivas, apresentamos as ideias centrais dos textos sugeridos para leitura. Houve muita participação e discussão por parte das professoras, com socialização de

práticas, de experiências e crítica acerca da estética hegemônica e das relações de poder advindas da elitização da arte.

No final daquele encontro, compartilhamos com o grupo uma atividade a ser feita de modo assíncrono, em que disponibilizamos um *google* formulário (APÊNDICE J) com oito perguntas para serem respondidas pelas professoras, pois vimos a necessidade de melhor compreender seus contextos de atuação. Tal formulário continha as seguintes perguntas: 1) Em qual município você atua? 2) Como é a sua relação com a escola em que você atua? 3) Quem elabora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola? 4) Existe liberdade para a elaboração do PPP? 5) As diretrizes curriculares são rígidas ou flexíveis? 6) Você considera que seu trabalho é controlado pela gestão e/ou outras instâncias? 7) Como você se sente em seu trabalho? Você consegue estabelecer parcerias e desenvolver projetos que acredita? 8) A partir das discussões e reflexões feitas no encontro do dia 10/06, compartilhe aqui alguma situação emblemática vivenciada por você na escola em que atua.

Obtivemos oito respostas a esse formulário. Elas nos possibilitaram conhecer um pouco mais das realidades de trabalho de cada uma das participantes, permitindo dar voz às professoras que interagiam menos nos encontros.

Encontro 5: O sentido estético é aprendido: a participação da imaginação nesse processo

O planejamento para este quinto encontro consistiu na retomada e finalização da apresentação sobre Psicologia da Arte para, em seguida, iniciarmos a vivência e discussão sobre imaginação e criação.

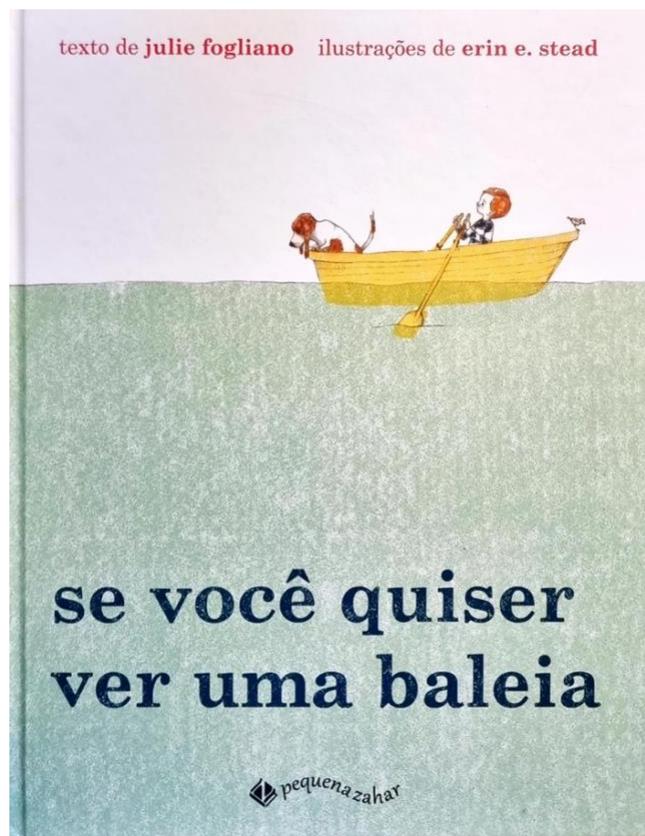
Nesse dia, estiveram presentes apenas sete professoras e acreditamos que a ausência de boa parte do grupo se deu devido à proximidade do final do semestre letivo, em que a maioria das professoras se queixava de cansaço e sobrecarga de trabalho com as aulas presenciais e remotas em decorrência à pandemia.

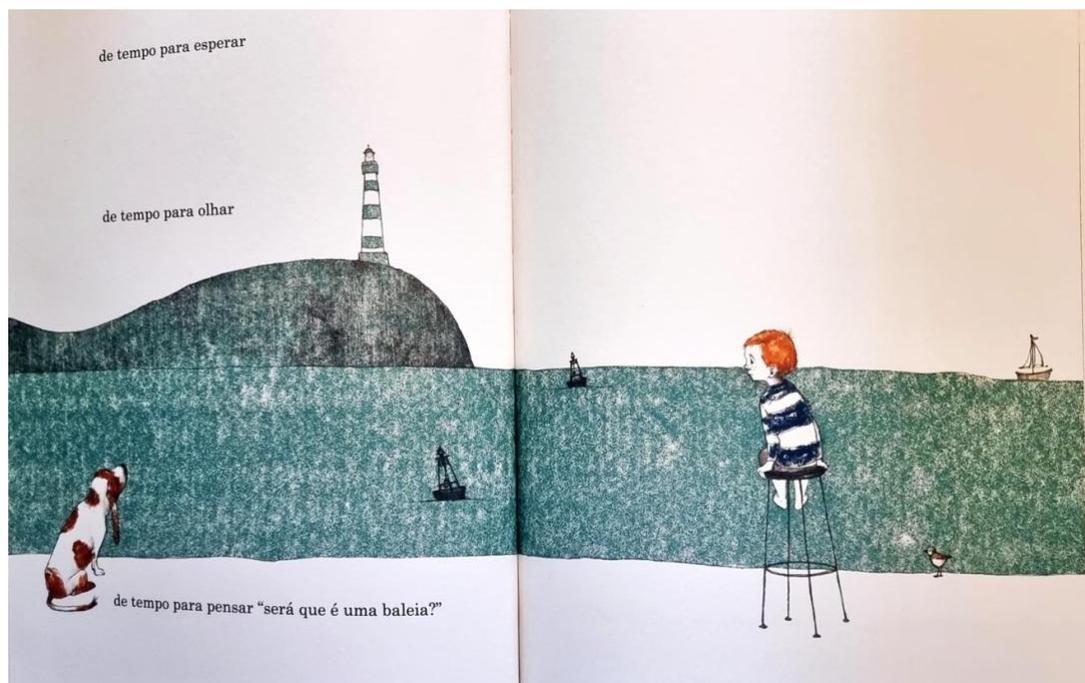
Uma professora compartilhou a sua colagem referente ao encontro anterior e outra uma experiência em que seus alunos desenvolveram uma mentalidade crítica a partir do trabalho com imagens. Após esse momento, retomamos a discussão que não havia sido concluída no encontro anterior. Falamos sobre significação, recombinação e do fato da arte nos projetar para o futuro, o que se relaciona com a imaginação.

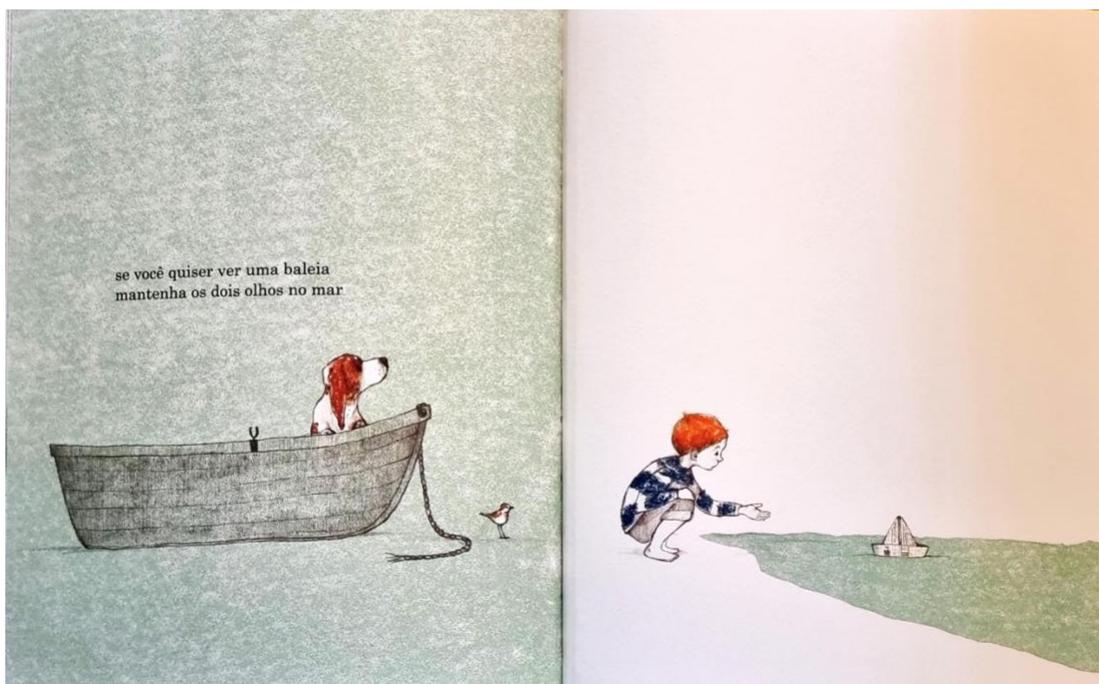
Em seguida, realizamos a leitura do livro infantojuvenil *Se você quiser ver uma baleia* (Fogliano, 2013) e conversamos sobre a imaginação e criação. A escolha pelo livro ilustrado se deu pela sua verbo-visualidade, em que as imagens são signos tão necessários na produção de sentidos quanto a linguagem verbal. Segundo Brait (2013), a produção do Círculo de Bakhtin nos oferece condições para compreendermos as relações tecidas entre o escrito e a imagem, que podem ser de complementaridade, de oposição e de valoração.

A característica fundamental que faz de um livro um livro ilustrado é quando as imagens ganham um sentido novo diante das palavras e quando tais palavras são intencionalmente abertas para que possam ser ressignificadas pelas imagens (Moraes, 2019).

Imagens 5: Capa do livro “Se você quiser ver uma baleia” e outras partes









Fonte: FOGLIANO, J. **Se você quiser ver uma baleia**. Ilustrações Erin E. Stead. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2013.

As perguntas disparadoras das reflexões coletivas foram: 1) O livro nos convida a quê? 2) Do que precisamos para imaginarmos? 3) Vocês exercem essa imaginação criativa? 4) A nossa imaginação precisa se cristalizar em algo? 5) Como vocês exercitam a imaginação e criação na sala de aula?

As reflexões perpassaram pelo papel da escola, a alienação no mundo capitalista, o conservadorismo presente na sociedade e a imaginação enquanto forma de resistência. A partir deste encontro, houve uma mudança no funcionamento do grupo, as discussões teóricas foram sendo entrecidas com as falas das professoras e com as provocações que a vivência estética suscitava em cada uma e no grupo como um todo.

Encontro 6: O enlace emocional e o sentido estético do/no cotidiano

O objetivo deste encontro foi conversarmos sobre imaginação e emoção e pensarmos o lugar que elas ocupam na escola e no espaço educativo. Para isso, iniciamos com a leitura do conto *O menino que escrevia versos*, de Mia Couto (ANEXO F) e, em seguida, apresentamos as fotografias³⁴ (ANEXO G) de Steve Mc Curry, artista norte-americano que fotografa em diferentes lugares do mundo e que tem uma seção denominada “power of play” (o poder da brincadeira) em seu site (Mc Curry, 2021).

[...]

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 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.

Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, por quê? Perto, o sonho alejaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho.

[...]

– 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. [...]³⁵

(Couto, 2004, p. 63).

³⁴ As fotografias utilizadas fazem parte do nosso acervo pessoal de imagens e textos e a escolha por eles se deu devido às possibilidades de reflexões que elas poderiam mobilizar.

³⁵ Trecho do conto, a versão completa encontra-se no anexo F.

As fotos consistiam em pessoas de diferentes idades e culturas brincando em contextos diversos, algumas em situação de conflito e guerra. Os países fotografados eram: Bangladesh, Afeganistão, Myanmar, Cuba, Etiópia, Alemanha, Honduras, Índia, Itália, Líbano, Madagascar, Mauritânia, Iugoslávia, Tibet e Vietnam.

As professoras não conheciam o conto e as fotografias. Elas falaram sobre aquilo que as afetaram, relacionando com os artigos sugeridos para leitura. Os temas que apareceram versaram sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento, a imaginação enquanto forma de resistência, a diferença da imaginação do adulto e da criança e o sentido estético.

Nesse dia, estiveram presentes onze professoras e o grupo estava bastante participativo. Elas compartilharam diversas reflexões e outros materiais, como livros, poemas e filmes que se relacionavam com a discussão.

Como atividade a ser realizada para o próximo encontro, pedimos para que elas fotografassem algo que chamasse a atenção delas, buscando resgatar o sentido estético do/no cotidiano. A pergunta disparadora foi: haveria algo — algum objeto, situação, cena, imagem etc. — que possibilitaria novas interpretações, elaborações e sentidos por vocês? Isto é, algo que possibilite “sentir bem aquilo que captam os sentidos”? (Pino, 2006, p. 67). Dissemos que a socialização do registro seria realizada no próximo encontro.

Encontro 7: Sensibilidade é encontrar o que nos escapa, é dar visibilidade ao fio das miçangas

Nesse encontro, demos continuidade à discussão iniciada anteriormente e que não havia sido finalizada pela questão do tempo. O nosso objetivo era dialogarmos sobre a temática da imaginação, emoção e criação.

Para começar, compartilhamos parte do Ballet *Ímã* (Grupo Corpo, 2009), como forma de apresentar uma linguagem artística que teria os movimentos do corpo como veículo de comunicação, além da dimensão visual e sonora. Sua escolha se deu por acreditarmos que ela sensibilizaria o grupo para a reflexão acerca do sentido estético.

Imagem 6: Captura da tela de uma cena do ballet *Ímã*.



Fonte: [Grupo Corpo — Ímã | 2009 - YouTube](#)

Dessa forma, pedimos para que as professoras falassem das suas fotografias (ANEXO H) e de como vivenciaram essa atividade. Depois, pensamos juntas sobre quais seriam as possíveis relações entre as fotografias, os temas que vínhamos conversando e o Ballet *Ímã*. Questionamos como acessamos aquilo que a cultura nos oferece e se o ballet remetia a algo, isto é, se poderiam estabelecer alguma conexão com a imaginação, a emoção e a criação na materialidade, na vida.

Dez professoras estiverem presentes e o grupo se mobilizou bastante com a discussão, trazendo aspectos relevantes sobre o funcionamento da sociedade, o papel social e político do professor e a dimensão revolucionária da imaginação, enriquecendo o debate por meio do diálogo com outros autores e situações vivenciadas por elas em suas práticas profissionais.

Os artigos sugeridos para leitura foram sendo tangenciados ao longo da conversa e mantivemo-nos atentas para mediar e pontuar os aspectos teóricos trazidos nas falas das professoras.

Encontro 8: O signo ideológico e as significações

Nesse encontro, participaram dez professoras e tínhamos como objetivo conversarmos sobre a relação entre emoção e significação, visto que a temática da linguagem havia sido abordada em outros encontros, mas víamos a necessidade de aprofundá-la. Desse modo, apresentamos o livro infantojuvenil *A grande fábrica de palavras*, (Lestrade, 2010), para dispararmos as reflexões.

Imagem 7: Capa do livro “A grande fábrica de palavras” e outras partes







Fonte: LESTRADE, A. **A grande fábrica de palavras**. Ilustrações Valeria Docampo. 1ed. Aletria, 2010.

A escolha deste livro se deu pela possibilidade de conversarmos sobre a linguagem enquanto produção humana. Questionamos com o grupo as relações de poder presentes na língua, a desigualdade de acesso àquilo que é produzido culturalmente, retomamos a gênese social do desenvolvimento psicológico e falamos sobre as brechas e formas possíveis de resistência. Em relação à escola, perguntamos: quais palavras são “caras” e quais são “baratas”? Que outras formas de expressão são possíveis para além das palavras? O que possibilita o trânsito das palavras? Entender o processo de conceitualização possibilita um novo olhar para os alunos?

Tais perguntas se relacionavam aos artigos sugeridos para leitura e com a questão central que permeou todos os demais encontros, isto é, as outras possibilidades de sentido que podemos criar a partir da educação estética, a qual inclui a contradição presente nas relações humanas.

Semelhante ao movimento dos encontros anteriores, em que discutíamos os textos a partir das reflexões que a materialidade artística e as perguntas disparadoras provocavam, nesse encontro a dinâmica também se deu dessa forma. Sendo assim, vimos a necessidade de as professoras elaborarem uma produção escrita que contemplasse os últimos três artigos sugeridos para a leitura, além das discussões realizadas durante os encontros. Para isso, compartilhamos um arquivo de *powerpoint* com conceitos-chave expressos nos slides e pedimos que elas escolhessem

palavras/frases/ideias que considerassem importantes, juntamente com outras que lhes eram caras, e escrevessem um texto de modo que a temática estivesse relacionada com as nossas discussões. Deixamos a escrita livre, a qual poderia ser em forma poética, prosa ou dramatização. Dissemos que esta atividade seria apresentada no próximo encontro.

Diante da proximidade do fim do curso, as professoras demonstraram interesse em continuar com o grupo. Sendo assim, juntas falamos da possibilidade de uma versão dois do curso, com outra dinâmica de funcionamento, por exemplo, por meio da socialização e registro de práticas sensíveis na escola. Combinamos de refletir sobre a proposta e voltarmos a conversar.

Encontro 9: Os possíveis deslocamentos da educação estética nas escolas

Este penúltimo encontro consistiu no primeiro exercício de síntese das discussões a partir do que havíamos vivido e elaborado nos encontros anteriores. Doze professoras estiveram presentes e nós tínhamos a intenção de responder à pergunta feita no primeiro encontro (“A educação estética pode promover algum deslocamento na escola?”) por meio da socialização das produções escritas das professoras.

Nove professoras realizaram a atividade previamente e uma professora elaborou seu texto durante o encontro, totalizando dez produções escritas. Dentre elas, houve poemas, sínteses teóricas e dramatização de um texto. Todas puderam falar sobre o seu processo de construção do texto e de como o curso reverberou em cada uma e na construção do coletivo.

Sobre os deslocamentos possibilitados pela educação estética, as professoras falaram do trabalho coletivo, dos espaços institucionalizados para o fortalecimento do corpo docente, do olhar estrangeiro que está atento ao novo, de sair da zona de conforto e criar outras possibilidades na escola e da arte enquanto mediadora da transformação das emoções e ações.

Por fim, acordamos que o décimo e último encontro seria no formato de um sarau (virtual). Combinamos que cada uma compartilharia alguma materialidade artística/sensível com o grupo e celebraríamos juntas a finalização deste ciclo. Além disso, dissemos que retomariamos a discussão sobre a viabilidade de um curso dois.

Encontro 10: Sarau virtual: desatamos (alguns) nós

O último encontro consistiu no sarau, com a confraternização e síntese³⁶ dos processos vivenciados ao longo de todo o curso. Estiveram presentes doze professoras e nós iniciamos pedindo que cada uma falasse como foi o processo do curso, quais eram suas impressões, críticas e comentários.

Nos deparamos com as seguintes produções e materialidades artísticas: um desenho a partir da técnica *doodle*, com palavras e elementos que representam a escola; socialização de músicas; contação de histórias que contemplavam experiências estéticas; leitura de poemas e de conto.

Também compartilhamos parte de um curta-metragem denominado *Alma Imoral* (Canal Curta, 2020), dirigido por Silvio Tandler e uma pintura de Rob Gonsalves para representar aspectos que o documentário trazia, como a transgressão, a construção de pontes para unir as pessoas e a possibilidade de nós sermos as pontes, que, em diálogo com Vigotski, nos remete à ideia de mediação. Buscamos levar a imagem de como nós, nas diferentes posições que desempenhamos, podemos ser ponte e mediação para a construção de outras possibilidades de estarmos e construirmos a/na vida.

³⁶ Para sintetizar e facilitar a visualização do leitor acerca do que expomos sobre o funcionamento do curso, construímos três quadros. O primeiro contempla a dimensão teórica dos encontros, em que apresentamos a temática e os textos – capítulos de livros e artigos – trabalhados em cada encontro. O segundo quadro apresenta as oficinas estéticas, as materialidades artísticas utilizados e a breve descrição de como foram realizadas. Já o terceiro quadro representa as atividades/produções feitas de forma assíncrona e que posteriormente foram socializadas nos encontros síncronos (APÊNDICE F).

Imagem 8: Pintura do artista Rob Gonsalves.



Fonte: www.contioutra.com/rob-gonsalves/

Em seguida, fizemos a leitura da carta escrita por nós e endereçada às professoras (APÊNDICE E) e finalizamos o curso agradecendo a parceria e disponibilidade do grupo. Por fim, retomamos o pedido que elas haviam feito sobre a continuação dos encontros e apresentamos uma proposta de um curso dois, que consistiria no registro de práticas sensíveis na escola.

Todas as professoras presentes aderiram à sugestão e demonstraram envolvimento para continuarem com os nossos encontros a partir do final do ano. Desse modo, finalizamos o curso com a expectativa de um breve (re)encontro.

3.5 Os materiais construídos nos encontros: podemos fazer um bordado?

Todos os dez encontros realizados foram gravados, resultando em cerca de vinte horas de gravação. Também foram realizadas, pela plataforma *google meet*, doze conversas individuais³⁷ com as professoras para que pudéssemos conhecer melhor as trajetórias particulares de cada uma. Essas conversas aconteceram em horário diferente do curso e foram todas gravadas, resultando em cerca de onze horas de gravação.

Além destas gravações, também reunimos outros materiais, como as conversas por escrito no *google meet*, os relatos em nossos diários de campo, as produções realizadas pelas professoras e as respostas dos formulários *google*. No total, obtivemos trinta e cinco produções e trinta e uma respostas de formulários. As vinte e duas gravações que obtivemos foram transcritas³⁸ por nós e resultaram em um material com mais de duzentas e cinquenta páginas, dentre as quais há falas tanto das professoras quanto nossas.

Por meio da leitura atenta das transcrições, fomos identificando as falas que nos chamaram atenção e realizamos a sumarização dos temas que apareceram nos encontros para nos auxiliar no processo de análise do extenso material que reunimos. Os temas que emergiram foram:

- Arte enquanto técnica social do sentimento;
- Relações entre realidade e imaginação;
- Desnaturalização e abertura para o novo;
- Fala/discurso como lugar de polissemia;
- Experimentações com o trabalho remoto;
- Transformação: das pessoas, de si próprio, da linguagem, das emoções, do tempo, da sociedade, dos interesses etc.
- Arte e vida como unidade;
- Diferenças entre a imaginação da criança e do adulto;
- Enriquecimento do repertório da criança como forma de colaborar com os processos imaginativos;
- Brincar do adulto como forma de resgatar a sensibilidade e o sentido estético;
- Coletivo como lugar de troca, compartilhamento, elaborações, (re)significações;

³⁷ O roteiro para essa conversa encontra-se no Apêndice G.

³⁸ A transcrição de todo o material foi concluída no mês de fevereiro de 2022.

- Criação como ato coletivo — novas significações como ato criador;
- Aprender com o/a outro/a — trocas de experiências;
- Identificação dos modos como o grupo se engaja quando uma professora fala/apresenta uma experiência pessoal — o que isso mobiliza em cada uma? Como as experiências singulares podem ser ampliadas na medida em que uma prática é socializada?
- Grupo como lugar de valorização das práticas docentes — produção de sentidos;
- Educação como lugar de enfrentamento/resistência — signo como arena de luta;
- Dimensão ético-política da arte e do sentido estético;
- Atuação da psicologia na escola/educação: trabalho com os sentidos, mediação de grupos e fortalecimento de vínculos;
- Duplicidade, uma vez que as professoras elaboram o sentido estético para elas e, ao mesmo tempo, elaboram sobre o sentido estético a partir da formação;
- Relações de poder e elitização da arte;
- Relação do sistema simbólico com a luta de classes e as ideologias.

No próximo tópico, abordaremos as escolhas que fizemos e o modo como organizamos alguns desses temas emergidos. Para isso, apresentaremos os procedimentos adotados e como eles possibilitaram a construção de quatro categorias de análises.

3.6 Procedimentos de análise: bordando com os fios das miçangas

As transcrições dos encontros foram analisadas de forma a explicitar a constituição dos processos de significação nas interações, tendo em vista as relações entre pensamento e linguagem e a dinâmica entre o funcionamento inter e intrapsicológico (Vigotski, 1934/2009; Volóchinov, 1929/2018). É importante considerar a natureza psicológica da consciência de modo que ela seja compreendida na sua materialidade e objetividade. A partir de Vigotski (1933/2004), entendemos que a consciência é proveniente da experiência e essa última é significada a partir das práticas sociais. A consciência é, portanto, atravessada pela linguagem. Desse modo, interessamo-nos por aquilo que foi produzido nos encontros a partir dos diálogos estabelecidos e das criações que se fizeram possíveis e que se expressaram pelas significações das professoras.

Segundo Pino (2018):

a emergência da consciência é um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade criadora do homem. A consciência, entendida não como uma entidade, mas como uma função semiótica - Bakhtin a identifica com o signo —, surge no distanciamento do homem da natureza da qual faz parte, mas sem abandonar sua condição natural, o que lhe permite fazer dela o objeto da sua ação técnica e simbólica. Isso quer dizer que a consciência emerge no agir humano, sendo ao mesmo tempo causa e efeito desse agir. (Pino, 2018, p. 231).

Não temos acesso ao pensamento verbal de forma direta, somente a sua materialidade semiótica. Porém, ainda fica uma pergunta: quais os meios que temos para analisar a materialidade semiótica do pensamento verbal? O dialogismo soviético nos auxilia nessa análise ao discutir os conceitos de vozes, entonação e acentuação, possibilitando que analisemos os movimentos presentes nos enunciados (Volóchinov, 1929/2018; Bakhtin, 1979/2011; Bakhtin, 1929/2013).

De acordo com Brait (2006), embora Bakhtin e os demais participantes, como Volóchinov e Medvedev, chamados de Círculo de Bakhtin, não tenham formulado uma teoria sistematizada para análise do discurso, ainda assim é inegável a contribuição do conjunto de suas obras no que diz respeito à dimensão histórica e social da linguagem. A análise/teoria dialógica do discurso tem como base as relações entre língua, linguagem, história e sujeitos e adota o método analítico dialógico, focando na produção de sentidos engendrada nas relações discursivas que os sujeitos históricos estabelecem.

Para destacar a centralidade da linguagem em nossas análises, também é necessário falarmos das nossas mediações e de como nossa presença e as relações que estabelecemos com o grupo não foram distanciadas, neutras ou desimplicadas. Pelo contrário, a partir das diferentes posições que assumimos na realidade da vida concreta, atuamos ativamente na produção de sentidos, de entendimentos e fomos sendo afetadas durante todo esse processo. Nos ateremos a essa discussão a seguir.

3.7 Pesquisadora, psicóloga e professora: retalhos de uma vida em acontecimento

É impossível narrar o trabalho realizado com o grupo de professoras, analisando as visões de mundo delas sobre a função das vivências estéticas no desenvolvimento humano, sem considerarmos minhas próprias visões de mundo, enquanto pesquisadora, psicóloga, professora, assim como minhas intenções e os modos em que fui afetada ao longo do processo.

Embora eu fosse responsável pelo projeto, assim como pelo planejamento e execução do trabalho, não me mantive rigidamente presa àquilo que estava prescrito no projeto enviado à EXTECAMP, como se não pudesse aprender e transformar no e com o grupo. De modo coerente com o princípio do inacabamento proposto por Bakhtin (1929/2013) e pelo método histórico-dialético, os quais preveem múltiplas e contraditórias vozes e posições dos sujeitos, não havendo uniformidade, palavra final e nem condição em que alguém esteja “pronto”, fomos nos constituindo durante as intervenções, estudos e organização dos encontros. Isso fica ainda mais claro quando apresento uma fala que fiz, no final do encontro dois, em que buscava convidar as professoras a participarem ativamente das discussões, sem que elas se sentissem inadequadas, pois todas estávamos na condição de aprendizes e de criadoras daquele trabalho:

Aqui é um lugar pra construirmos juntas [...] estou aprendendo a ser professora, a conduzir um grupo de professoras com bastante experiência. Então estamos juntas, tá bom?

As professoras participantes da pesquisa tinham anos de experiência enquanto docentes, como pudemos constatar pelo Apêndice B. Eu, por outro lado, exerci ali a função de professora iniciante. Apresentar os conceitos teóricos, articulá-los com outras ideias, esclarecer dúvidas, elaborar perguntas que as fizessem pensar além, dentre outras, foram ações que tive no lugar de professora e mediadora, mas que estão intrinsecamente relacionadas com as minhas atuações e formações enquanto pesquisadora e psicóloga.

Como exemplo disso, tenho a minha ativa participação na produção de sentidos do grupo. Era muito comum, após as professoras falarem, eu retomar o que elas haviam dito, articular uma fala de uma professora com outras ditas antes ou depois, destacar as aproximações e dissonâncias dos discursos, oferecer outras maneiras de compreensão dos assuntos abordados e relacionar as reflexões e produções das professoras com aspectos teóricos trabalhados, assim como com os textos estudados coletivamente. Tal modo de funcionamento tem traços de minha formação, assim como da minha atuação na área da psicologia, onde o foco perpassa pelo acolhimento e fortalecimento dos sujeitos.

3.8 O bordar coletivo: algumas possibilidades

Como já pontuamos ao longo da escrita deste texto, inicialmente os encontros realizados com as professoras foram pensados para serem realizados em dois momentos, o da vivência estética e o da discussão dos textos. No entanto, com o passar do tempo e o maior vínculo do grupo, essas ações foram se entrececendo e os encontros se tornaram mais fluídos. Mediamos as discussões na tentativa de costurar as falas e reflexões com a discussão teórica, a fim de que o grupo se mantivesse vivo, participativo e todas pudessem viver e elaborar sobre o sentido estético a partir daquilo que as provocavam e por aquilo que a formação trazia como fundamentação.

Diante do objetivo da pesquisa, analisar as visões de mundo das professoras sobre a função das vivências estéticas no desenvolvimento humano, acreditamos que para alcançá-lo precisaríamos realizar um trabalho minucioso que implicaria em encontrar a unidade na totalidade ou o singular no universal. Isto é, os atravessamentos que são comuns por se tratar de um grupo de professoras de escolas públicas brasileiras e por muitas delas terem formações e experiências profissionais que se conectam, mas também por cada uma delas ter uma trajetória de vida e profissão que são únicas, por terem histórias com a educação que são singulares e por terem diferentes expectativas com o curso e para si, enquanto educadoras.

Assim sendo, para identificarmos a potência de agir das professoras nos encontros e para além deles, mantivemo-nos atentas para percebermos o que nossas perguntas e provocações mobilizavam nas professoras e como elas participavam e contribuía com a produção de sentidos coletivos. De que modo as perguntas feitas levavam à expressão e, mais do que isso, à transformação das emoções? Elas ampliavam as reflexões ou reduziavam essas possibilidades? Como as falas das professoras ao longo de todos os encontros foram se transformando? Ao perceber os modos de participação das professoras, como poderíamos identificar novas formas delas se engajarem nas conversas e no grupo? Como os encontros reverberaram nas práticas delas? Como poderíamos compreender os momentos de silêncio de algumas delas? Como a educação sensível foi se tornando uma realidade possível nas escolas onde elas atuavam? A seguir apresentaremos como as temáticas se fizeram presentes nos encontros, tanto a partir dos estudos e reflexões sobre a educação estética na escola, quanto pela produção de sentidos a partir das vivências e diálogos tecidos no grupo.

3.9 A construção das categorias de análise

A partir da leitura atenta de todas as transcrições dos encontros, iniciamos o processo de categorização dos temas que emergiram e que se relacionavam aos nossos objetivos, ao nosso referencial teórico e às questões de pesquisa, sendo que este se deu em algumas etapas. Primeiramente, lemos várias vezes todo o material reunido e, após nos apropriarmos bem dele, começamos a inserir comentários nas margens das transcrições. Estes comentários representavam as sínteses do que as falas traziam em cada encontro, assim como nossas reflexões e destaques que considerávamos pertinentes. Após finalizarmos essa etapa, iniciamos o processo de codificação, em que criamos um documento organizado por encontros, que reuniu todos os comentários elaborados por nós, mais alguns excertos que consideramos emblemáticos. Este documento foi nomeado por nós como codificação, pelo fato de ter permitido que criássemos códigos/temas provenientes das recorrências, das relações entre as falas e das novidades encontradas no material. Assim, pelo fato de algumas falas apresentarem certas semelhanças entre si, criamos temas gerais que pudessem abarcar as diferentes nuances de uma mesma categoria de análise, a fim de elaborarmos generalizações (Intissar & Rabeb, 2015; Miles & Huberman, 2003).

Ainda neste mesmo documento, identificamos cada uma das categorias com uma cor e isso permitiu que os nossos comentários e excertos fossem coloridos com a cor correspondente ao tema que eles abordavam, esta etapa foi denominada de categorização. Sendo assim, criamos um material com trechos coloridos que nos possibilitou identificar como um tópico emergia em um dado encontro e como aparecia de forma diferente em outros, muitas vezes costurando uma categoria à outra, favorecendo a organização dos nossos materiais empíricos.

Todo esse processo foi possível graças à forma como transitamos com o material empírico produzido, que permitiu que o organizássemos. Na ocasião da categorização, duas perguntas orientaram nosso trabalho, sendo elas: os conceitos e expressões selecionados se relacionam? De que modo e como isso se dá? Diante desses questionamentos, orientamos a pertinência das categorias a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico que adotamos (Paillé & Mucchielli, 2008). Além disso, não perdemos de vista a não neutralidade existente no processo de pesquisa, pois importam as nossas experiências prévias que nos levaram até a pesquisa e também porque somos/estamos fortemente implicados com o processo de pesquisar.

Sendo assim, identificamos quatro categorias principais que consistiram em: 1) Tomada de consciência das professoras; 2) Desenvolvimento da potência de agir e transformação das significações das experiências das professoras, considerando novas possibilidades de ação; 3) Relação ética-estética-política e a formação do sentido estético no/do cotidiano; 4) Criação na vida adulta: o processo de produção das professoras. Cada uma dessas categorias compreendeu outras subcategorias vinculadas a elas. No caso da categoria 1, incluímos as surpresas das professoras; as apropriações teóricas; as reflexões sobre a própria conduta/prática; as relações com os repertórios culturais das professoras e dos alunos; as intervenções da pesquisadora/psicóloga; e as intervenções das professoras. Na categoria 2, adicionamos as paixões tristes e paixões alegres; os afetos e o potencial dos encontros; o coletivo como lugar de trocas; o grupo como lugar de valorização das práticas docentes; as intervenções da pesquisadora/psicóloga; e as intervenções das professoras. Na categoria 3, incluímos as questões sociais implicadas (pandemia, desigualdade, funcionamento das políticas públicas etc.); a importância da educação dos sentidos; o sentir, o resistir e o imaginar; a relação arte e vida e o signo como arena de luta. Na categoria 4, incluímos a criação como ato coletivo; as novas significações como ato criador; e os sentidos produzidos na ação criadora.

As quatro categorias permitiram descrever e analisar processos que se articulam e constituem a transformação do grupo. Desse modo, na parte final das análises, problematizamos a transformação de visão de mundo articulando as categorias anteriores. A seguir apresentaremos cada uma delas, buscando explicitar como elas emergiram nos dez encontros, como elas se entrecruzam às falas das professoras e às nossas intervenções e quais as possíveis discussões que podemos estabelecer com a teoria que fundamenta nossa pesquisa, conforme apresentamos anteriormente nos eixos teóricos.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pretendemos, aqui, destacar a importância dos espaços de intervenção em desenvolvimento, os quais, nesta pesquisa, se deram coletivamente, por meio da análise do material empírico proveniente dos encontros. Com a tese de que as vivências estéticas representam um imperativo ético-estético-político que colabora com o desenvolvimento docente por meio da transformação das visões de mundo e produção de novos sentidos a partir do fortalecimento do grupo e da ênfase em processos imaginativos e criativos, buscamos mostrar quais os deslocamentos que a educação estética pode possibilitar na escola e como eles se articulam a uma educação que possibilite encontros que aumentem a potência de agir dos sujeitos que compõem o contexto escolar, em consonância com os pressupostos de Espinosa.

Partimos da concepção de que apostar no coletivo é uma forma de resistir ao neoliberalismo, o qual nos faz acreditar que devemos trabalhar sozinhos e que cada um é responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso, como se o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos não dependesse das condições concretas materiais nas quais eles se encontram. Na contramão desta ideia, acreditamos que o nosso potencial se desenvolve no e pelo coletivo e que a arte e a dimensão sensível são aliadas importantes no processo de articulação social, pois, como técnica social do sentimento, a arte participa da nossa humanização, permitindo que possamos viver sentimentos contraditórios que se transformam, tornando-se meio de viver outras emoções. Isto é, alargando nossa experiência viva no mundo.

Como Vigotski adverte (1925/1999, p. 48): “não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente”, buscamos trabalhar com as linguagens artísticas para ampliarmos os sentidos das professoras, possibilitando que elas falassem das suas emoções, suas visões de mundo, trocassem entre elas e criassem a partir disso. Acreditamos que, assim, elas poderiam alargar as formas de entender a educação e seus lugares enquanto sujeitos sociais capazes de tensionar, resistir e lutar pela transformação da educação, visto que, como vimos, a arte tem a função de afirmar a essência humana por meio da criação (Vázquez, 1978).

Desse modo, para apresentarmos nossos resultados e discussões, optamos por selecionar em cada um dos encontros algumas situações, diálogos e produções que expressavam a

dinâmica das relações tecidas no grupo e a construção coletiva de sentidos acerca do potencial das vivências estéticas na escola. Utilizaremos a primeira pessoa do singular quando nos referirmos às falas, perguntas, intervenções e análises elaboradas por esta pesquisadora, psicóloga e mediadora do grupo.

4.1 Tomada de consciência: o eu, o outro e o nós

E nesse afeto daqui pra lá e de lá pra cá, eu acho que a gente cria uma grande conexão que pode impactar pra todo mundo.
(Professora Olívia)

Nesta seção, destacaremos momentos dos encontros realizados com o grupo de professoras em que elas demonstraram refletir sobre o papel da educação estética e da arte na escola e se apropriar dos conceitos teóricos estudados, sendo capazes de estabelecerem relações com suas práticas profissionais, além de novos modos de compreender os comportamentos dos alunos, isto é, situando os conceitos na sua relação com o mundo. Também apresentaremos os diálogos e as intervenções – das professoras e minhas – buscando destacar indícios de momentos que pareceram colaborar com o processo de tomada de consciência do grupo.

Optamos por apresentar essas falas, pois elas representam a participação das professoras e a construção do processo de grupo. Acreditamos que as interações, no contexto do grupo, tornaram-se condição para o desenvolvimento de todas, pois, quando eu ou uma professora falava, algo a partir de minha/sua experiência pessoal, novos modos de participação grupal foram sendo produzidos, levando-nos a pensar como as experiências únicas podem ser ampliadas à medida em que a prática é socializada, ou seja, como a linguagem é mobilizada nesses encontros (Pino, 2000). Assim, buscamos explicitar os processos de produção, articulação e circulação dos sentidos na dinâmica das relações e no processo de elaboração do conhecimento.

Para isso, começamos nos questionando, o que é tomada de consciência? Como a consciência é trabalhada e compreendida na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento? Concordamos com Clot (2003, p. 11) quando ele diz que “a consciência não existe como um estado mental separado, mas como uma relação real. É somente em movimento que ela mostra o que ela é”. Na medida em que temos consciência de algo, temos mais instrumentos para viver outras experiências.

Vigotski (1934/2009) discorre sobre o desenvolvimento da consciência e a sua relação com a formação dos conceitos:

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa [...] Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (Vigotski, 1934/2009, p. 290).

O que o autor nos conta é que, na perspectiva histórico-cultural, a consciência relaciona-se à conceitualização e, acima de tudo, ao processo de significação. Tanto a generalização quanto a particularização são indícios de tomada de consciência pelos sujeitos, visto que compreendem um trabalho com os signos. A ampliação da consciência envolve ser ativo, criativo, implicar-se com as mudanças, reconhecer os próprios limites e potenciais, além de reconhecer o outro e o coletivo (Vigotski, 1934/2009; Clot, 2003).

Buscaremos apresentar algumas passagens dos nossos encontros em que há marcadores de reflexões, surpresas, processos de elaborações conceituais e como eles foram (trans)formados no contexto do grupo, nas relações estabelecidas no coletivo. Destacaremos em negrito algumas palavras e expressões presentes, tanto nas minhas falas como nas falas das professoras, pois acreditamos que elas dão visibilidade para a dimensão da tomada de consciência como processo atravessado pelas relações sociais.

Dito isso, foi a partir do segundo encontro com o grupo que iniciamos as oficinas, com momentos tanto de vivências artísticas quanto de discussões coletivas de textos teóricos. Nesse encontro, após as professoras realizarem a vivência da poesia falada, elas destacaram como, apesar dos limites, era possível a existência de experiências sensíveis/estéticas por meio de telas. A professora de arte, Mariana, disse: *“Pra mim, foi uma experiência, porque eu tenho ficado muito tocada de como é possível a gente provocar experiências, mesmo estando tão distantes umas das outras. Mesmo estando por uma tela, é possível viver experiências”*.

Mariana compartilhou como se sentiu durante a vivência e pareceu se dar conta de que há espaços para os afetos, mesmo sem o contato direto dos corpos. Os encontros podem acontecer mediados pelas telas, por meio da escuta, do olhar, das reflexões compartilhadas e do diálogo. No contexto da pandemia, esta era uma reflexão recorrente no grupo, sobretudo diante dos limites

impostos pelo ensino remoto emergencial, em que a tela era a única forma possível de estar com o outro, de ensinar, aprender e trocar com os alunos e entre os professores.

Neste mesmo dia, quando discutíamos um dos textos sugeridos para a leitura, os comentários da professora de arte, Flávia, trouxeram indícios do processo de apropriação dos conceitos científicos do texto³⁹ discutido em grupo, destacando a importância de a criação ser acompanhada de reflexões que possibilitem o pensar coletivo.

*A questão da fábula me marcou muito nessa parte da leitura, porque ele traz o exemplo da fábula da cigarra e da formiga e a percepção que as crianças tinham...inclusive parcial da leitura do texto. **Eu fiquei muito reflexiva** porque eu cresci com aquela fábula na cabeça e sendo disciplinada por ela, no sentido que você considera a cigarra como preguiçosa, e aí a formiga se torna avarenta, ela não partilha aquilo que ela trabalhou porque o outro é preguiçoso. **Então eu fiz uma reflexão, assim, do papel do ensino de arte ao longo desses anos na sociedade...** é claro que tem toda uma questão histórica, social também de todo o processo político educacional, mas não só criar favorece com que as pessoas pensem de uma forma que seja afetada, né? Porque a partir da fábula a criança poderia criar alguma coisa, **mas eu acho que é para além da criação, é a ação reflexão, uma discussão. Porque a mediação pode favorecer um pensamento em relação a esses conceitos que não foram elaborados na sua concretude diante do que era esperado na fábula, né?** Então eu coloco num lugar em que o outro é preguiçoso, e só quem é trabalhador...e deixa o preguiçoso passando fome, porque ele é preguiçoso. **De que forma a educação, através da arte, pode colaborar pra, de fato, desenvolver pessoas que vão ter um pensamento mais ampliado enquanto ser humano e sociedade, sem causar fragmentos, polarizações e pensar de forma coletiva. Acho que só a criação...porque a criação por criação, ao longo desses anos todos de contato com as artes, seja lá conforme for, o ser humano cria. Mas é para além desse processo de criar, é de fato uma reflexão mais... de caráter aprofundado, sensível nos aspectos que são de essência humana, né? Que eu acho que não foram garantidos ao longo dessa educação pela arte.***

Flávia compartilhou como o encontro com o texto e com a apresentação feita pela pesquisadora a fez refletir, estabelecer relações com a sua área de atuação e de como o ensino da arte vem sendo trabalhado historicamente. Ela pareceu dar-se conta de que não se trata de qualquer criação, não é apenas a criação pela criação, assim como não é a arte com fins morais. Ela argumentou que esta criação deveria ser algo que possibilitasse ir além, devendo ser mediada para que incluísse as dimensões do sentir, pensar e agir.

³⁹ VIGOTSKI, L. S. Educação estética. In: **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, p.323-363, 2010.

No encontro 3, as professoras retomaram a relação entre criação e mediação. Após vivenciarmos a *Poética do corte* e a produção coletiva de um texto, na ocasião da discussão sobre a experiência, Mariana se contrapôs à fala da colega Flávia que dizia que o grupo ficou preso à busca de sentido e que isso era contrário ao dadaísmo, movimento que inspira a *Poética do corte*. Enquanto Flávia pareceu “responsabilizar” as colegas pela dificuldade em criar livremente, Mariana destacou a minha mediação que, em sua opinião, restringiu as possibilidades de criação.

Eu acho que a gente ficou reescrevendo esse texto mesmo, porque a gente teve três exemplos antes. Olha, né, isso aqui, isso aqui, isso aqui. E aí a gente fala que a Carol deixou livre pra gente, talvez não tenha sido tão livre, assim. Porque quando a Carol traz três exemplos e fala pra gente, vocês vão receber um texto e aí vocês vão criar do jeito que vocês quiserem um novo texto, a gente partiu pra criar um texto escrito. Você falou, a gente pode também colocar imagem, alguém fez as linhas, mas não foi um comando assim: “gente, olha, vocês vão receber esse texto, façam o que quiserem com ele e aí depois... olha, sabe, existe isso aqui” ... não, a gente já tava pautado num modelo.

A fala questionadora de Mariana trouxe à tona a questão da mediação como fundamental para o processo de significação, conceitualização, dialogia e polifonia. Elas, enquanto professoras, estão a todo tempo mediando as aprendizagens dos seus alunos. Como elas realizam esse processo? Delimitam, apresentam modelos a serem seguidos ou constroem os modelos no coletivo, com a participação dos estudantes? As provocações da professora nos levaram a reconhecer as contradições presentes na prática pedagógica e a importância de estarmos entre pares para podermos enxergá-las, reconhecê-las e, assim, buscarmos alternativas. Eu disse:

eu acho que é esse o exercício da gente olhar [...] então eu gosto muito quando a Mariana traz, pera aí, mas a Carol ela também trouxe um modelo. Não foi do nada, né? Que é justamente a gente se reconhecer, reconhecer as contradições que tão acontecendo o tempo todo e pra gente não cair nesse determinismo [...] tanto que o Vigotski ele vai fazer a crítica, mas ele fala, não existe uma educação estética livre totalmente da técnica, da moral e dessa noção de conhecimento dos sentimentos. O que a gente precisa ficar é atento. Faz sentido?

Mariana, ao tensionar as instruções da vivência, colaborou com o processo de tomada de consciência do grupo, bem como com a minha tomada de consciência enquanto pesquisadora/psicóloga/mediadora, possibilitando-nos olhar para nossa própria prática, identificar os desafios de mediar um grupo, de planejar intervenções que sejam coerentes com o nosso

referencial teórico. Ela fez isso por meio do processo de significação, em que, ao dar voz ao seu incômodo, pode dar sentido à experiência vivida, expressando como se sentia naquela situação. Dessa forma, ela nos convidou a fazer um retorno para a teoria de modo que não abdicamos das minúcias, dos detalhes e do autoquestionamento. Precisamos ficar atentas, porque nossas ações produzem efeitos nos outros, e é desse encontro que podemos desenvolver nossas capacidades humanas.

A partir de Vigotski (1931/2006, 1934/2009) entendemos que é na relação com outros sujeitos mais experientes, “mais desenvolvidos”, que mudanças estruturais em nossa consciência irão acontecer, social e semioticamente mediadas. O autor defende um ensino intencional que estimule a curiosidade e aprendizagem dos estudantes para que haja desenvolvimento dos sujeitos, sendo que o foco das relações de sentido é prospectivo, voltado para o amanhã do desenvolvimento da criança. O conceito de mediação é, portanto, fundamental para a teoria histórico-cultural, pois representa a colaboração de alguém mais experiente. “Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha” (Vigotski, 1934/2009, p. 329). O que a criança, e o adulto, fazem hoje em colaboração, poderão fazer sozinhos no futuro, pois os processos psíquicos dos adultos são igualmente mediados.

Na continuidade deste mesmo encontro, ainda sobre a discussão acerca da importância de superar a técnica e ir além da instrumentalização da arte e da vida na escola, como Vigotski pontua no capítulo *Educação Estética* (2010), Flávia retomou uma reflexão que havia iniciado no encontro 2, sobre o que era, para ela, o ensino da arte:

Eu fiquei... esse texto me chamou atenção porque a gente já tem alguns anos, acho que as colegas podem, assim, me ajudar, quem é do componente, né? Na luta do ensino de arte que trata a experiência que nos afeta, né? [...] Vou remeter aquilo que Larossa traz, né? Da experiência que nos transforma. Mas pra que isso aconteça, o ensino de arte, ele tem que tratar... como você tá dizendo, o meu trabalho em arte não é só ensinar os conceitos das estruturas das linguagens, né? Meu trabalho em arte é a arte ser o veículo de atravessamento, né? Então a arte não faz sentido se o menino aprender a reproduzir... e eu pegar um conceito e aplicar, sem transformar esse conceito de forma que o sujeito esteja envolvido com suas percepções e com seu protagonismo. Ou seja, se o trabalho de arte for pra ensinar ele a reproduzir ou a criar uma técnica sem ser refletido, não faz sentido o ensino de arte. Ele só vai fazer sentido, o ensino de arte, se partir da relação do sujeito com a arte e com o mundo.

Podemos notar o processo de reflexão da professora e como ele pareceu ser nutrido pelas suas experiências prévias, mas também pelas vivências, leituras e pelas discussões que fizemos no contexto do grupo. Para ela, o trabalho em arte implicaria na arte enquanto mediadora de afecções, instrumento que possibilitasse o sentir e o criar, e não a mera reprodução desimplicada. Assim, Flávia nos disse que importa as relações que os sujeitos estabelecem com a arte e com o mundo, pois essas, se não forem apenas reprodução ou criação sem reflexão, isto é, se bem mediadas, podem ser vias de transformação dos pensamentos e afetos.

O encontro 4 teve como temática justamente a questão da arte e/como transformação. Após o contato com a música/clipe *Chuva no Mar*, perguntei se elas se sentiam provocadas e se estabeleciam alguma relação com o que vínhamos conversando nos encontros anteriores. A professora de arte, Rosa, compartilhou o que sentia e como, para ela, ocorria o processo de significação na realidade social, como nomeamos as coisas com as quais entramos em contato e que nos afetam.

Sobre a música, ela é lindíssima, eu fiquei emocionada! Porque ela traz aí, na construção dela, os recortes, né? Então ele conduz nosso olhar, mas não é aquele “eu quero que você veja isso agora e que você entenda isso agora”. Não, ele conduz solto. E uma frase que fica muito presente, assim, é coisas pra chamar, coisas pra dar nome. E aí mostra nuvem, mostra a janela... e é o signo, né? É o símbolo e o significado. E isso tá muito relacionado também com que a gente tá discutindo aqui, né? Então o que que é bonito a partir do momento que eu configuro o que é belo? E a partir daí os significados que eu posso trazer, dando nomes ou trazendo conceitos. Então fica muito, também, presente essa questão pra mim.

Novamente, vemos como a tomada de consciência relaciona-se à apropriação dos conceitos e de que modo a arte pode ser esse “veículo de atravessamento” ou as coisas que se transformam em mim, se retomamos as palavras da professora Flávia no encontro anterior e a música/clipe apresentada, respectivamente. Mesmo sem dar nome, Rosa mobilizou o conceito de signo ideológico e a ideia que Volóchinov (1929/2018, p. 93) defende de que “tudo que é ideológico possui significação signica”.

A professora trouxe essa dimensão na sua fala quando disse sobre os símbolos e signos, das “coisas pra dar nome”. De acordo com Volóchinov (1929/2018), os sinais, que podem ser os símbolos que Rosa traz, são apenas reconhecidos, não podendo ser compreendidos, como os signos. Aqueles são imóveis, unitários e não fazem parte do universo ideológico, são apenas objetos

técnicos que apontam para algo ou uma ação. Os signos, por sua vez, compreendem a mutabilidade e são impregnados de conteúdos ideológicos os quais têm suas raízes no social. Para este autor, o signo ideológico compõe a realidade, reflete a existência e a refrata. São os seus diversos acentos que possibilitam que o signo viva, movimente-se e se desenvolva. O processo de significação se articula e possibilita a apropriação e a tomada de consciência na medida em que o “o próprio significado da palavra evolui em função da mudança da consciência.” (Vigotski, 1933/2004, p. 185).

Desse modo, reiterarei o que Rosa disse, na tentativa de colaborar com a apropriação desses conceitos, a partir da música apresentada:

*Você trouxe o aspecto do signo, né? Que sim, eu também destaquei. **E como que a gente vai conhecendo o mundo também pela linguagem, né? E como que essa linguagem também se transforma...** Porque aqui ela traz a questão da transformação, que é algo que a gente vem conversando, e ela traz uma dimensão das “coisas transformam-se em mim” a partir dessas outras transformações que acontecem na vida. E aí, vamos pensar juntos aqui. Quem mais gostaria de falar?*

Pontuei essa dimensão da transformação do signo e da linguagem quando retomei o que Rosa disse. As transformações individuais/particulares se tornam possíveis na medida em que a realidade se transforma a partir da *práxis* coletiva ou quando se transforma o modo de dar sentido para o vivido, pois “A palavra está repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (Volóchinov, 1929/2018, p. 181), e, ao se tornar consciente, um afeto e as funções ligadas a ele também mudam (Vygotski, 1935/1997).

Ainda sobre a transformação, a professora de língua portuguesa, Débora, compartilhou a noção do tempo que se transforma, nos transformando também, e de como os alunos mudaram rápido no período de pandemia. Disse que, no ano de 2020, eles se viram pouco e com a volta às aulas presenciais ela percebeu como os alunos estavam diferentes, cresceram, seus corpos mudaram, suas posturas na sala de aula e na escola também. Em relação a sua fala, eu perguntei para o grupo:

*Débora, achei legal porque você tocou num ponto que é sobre os alunos, essa transformação dos alunos nesse momento e de acompanhar essa transformação deles. E aí eu tenho outra pergunta: **No contexto da escola, quais são os indícios que vocês têm de que os alunos estão se transformando ou se transformaram?***

Você trouxe a questão física, que eles cresceram, mas quais outros indícios vocês têm?

A professora Luciana, de educação física, falou sobre como é importante para ela se conectar com os alunos. Ela disse, “*o que me transforma é quando a minha ação transforma alguém*”, ao contar como se vinculava aos alunos e como, ao afetá-los, ela se transformava, Luciana pontuou que ser mediadora era transformador. O professor de arte, Luiz, por sua vez, falou da transformação dos alunos no sentido de se tornarem críticos, participativos, questionadores, politizados e de como acompanhar esse desenvolvimento era algo que enriquecia o trabalho dos professores. Segundo ele: “*Uma das vantagens de ser professor é lidar com o material humano*”.

Entendemos que há uma duplicidade tanto na fala de Luciana quanto de Luiz e ambos falaram sobre o valor do trabalho do professor. A diferença é que para ela essa duplicidade estava em se transformar quando percebia que sua medi(ação) transformava os outros, enquanto, para ele, estava em poder testemunhar a transformação, bem como colaborar/mediar para que ela fosse possível. A professora de arte, Olívia, demonstrou concordar com Luciana e complementou:

*Em relação aos alunos, o que eu acho que também me afeta como professora é quando tem alguma conexão, mesmo. Mais ou menos como a Luciana falou. Quando a gente consegue criar essa conexão em que o aluno compreendeu ou se sentiu atraído por alguma coisa que foi feita na aula. **Aí eu acho, assim, que a arte toca ali, né, muito na sensibilidade. E aí quando ele nos devolve, e a gente cria uma conexão na medida em que o que eles fazem também nos afeta... E nesse afeto daqui pra lá e de lá pra cá, eu acho que a gente cria uma grande conexão que pode impactar pra todo mundo. Tanto pra nós, na nossa prática e a vontade de fazer o melhor e de tê-los participando, e que, assim, eles consigam levar...eu digo sempre pra eles, vão lincando uma coisa com outra, porque nada é muito separado, né? E aí você linca aqui e ali e vai descobrindo essas tramas, esses meandros pra conseguir ter algum interesse na própria vida e na questão do ensino, mesmo, do estudo. De como... pra eles conseguirem significar mesmo, ter significado o que eles estão fazendo ali. Embora a gente saiba, claro, que tem muitas dificuldades, eu os vejo assim e eu... pelo menos agora a gente tá num revezamento, então estão indo poucos de cada vez, e eles estão maiores, claro, mas eu os vejo um pouco assustados também, sabe? Porque também não tem mais aquele coletivo tão grande e alguns passaram por perdas, por dificuldades, então isso também nos afeta de novo como professores e nos faz também querer fazer uma outra coisa que possa motivá-los mais e compreendê-los e acolher mesmo, acho que é o momento de acolhimento, também. Bastante acolhimento com eles.***

Notamos que há uma dimensão importante acerca da reflexão sobre a própria prática nas falas das professoras. Olívia também falou do vínculo duplo, dela em relação aos alunos e

deles em relação a ela, isto é, do afeto nas duas vias — afetar e ser afetada. Vemos que isso repercute na qualidade do trabalho dela, mas também possibilita o interesse pelo ensino por parte dos alunos, o aprendizado, dar sentido para o que fazem/aprendem. Ela trouxe como a pandemia afetou seus alunos e qual o papel dos professores nesse momento, que é o de serem mediadores e poderem acolher os alunos.

As reflexões de Luiz, Luciana e Olívia, quando eles falaram das transformações, mediações e dos afetos dos professores em relação aos alunos, e vice-versa, nos remeteu a esse território interindividual que possibilita a emergência do signo e a ideia de homo duplex que Vigotski (1929/2000) apresenta no *Manuscrito de 29* e que Pino (2000) retoma de forma pertinente. Pelo fato de a relação social ser sempre entre um “eu” e um “outro” (ou outros), no processo de apropriação das relações sociais esse(s) outro(s) vive(m) no eu e pode(m) lhe transformar. Professora(s) e aluno(s) se transformam mutuamente e juntos por meio dos afetos que são (re)significados nos encontros, o que pode “*impactar pra todo mundo*”, nas palavras de Olívia. Isto é, impactar na forma como o estudante se relaciona com o ensino, com o sentido da escola e na forma como a professora planeja sua aula e se posiciona nessa relação.

Essa conversão do eu e do outro em uma unidade, o sujeito, é possível pela significação, que, segundo Smolka (2010), deixa marcas nos sujeitos, afeta as formas de sentir, pensar, agir e falar, transformando-os e possibilitando com que adentrem no plano do simbólico. Em Bakhtin (1970/2017) também vemos essa relação do eu e do outro na constituição do ser quando ele pontua: “A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (Bakhtin, 1970/2017, p. 30).

A significação, na teoria vigotskiana, tem um status fundamental, pois ela tem origem nas relações e constitui o princípio explicativo para o processo de apropriação humana (Smolka, 2000). Os instrumentos psicológicos transformam as relações interpsicológicas/intrapsicológicas por meio da produção e uso de signos, tal transformação representa um vínculo indireto, mediatizado. De materialidade simbólica, os signos fazem parte da atividade mediadora e orientam sua atividade para dentro, influenciando, ao mesmo tempo, a conduta do sujeito e a conduta dos outros (Friedrich, 2011).

Estamos de acordo com Smolka (2000) quando ela sugere:

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e

sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (Smolka, 2000, p. 31).

Por isso, as ações humanas têm variados significados e sentidos a depender de como os sujeitos participam das práticas sociais e quais suas posições nas dinâmicas relacionais. Em nossos encontros com as professoras, buscamos criar condições para que todas se expressassem, visto que entendemos o signo ideológico a partir de Volóchinov (1929/2018), como palco de luta de classes. Isto é, assumir seu lugar de fala é resistir aos discursos da classe dominante de que há um signo eterno e superior que eles dominam, o que representa uma resistência ao monologismo.

Considerando, então, a circulação dessas falas, no encontro 5, retomamos a discussão sobre a psicologia da arte, antes de iniciar a vivência e estudo sobre a formação do sentido estético, imaginação e criação. Durante a apresentação dos textos⁴⁰, por meio dos slides, elaborei perguntas ao grupo, relacionadas aos conceitos teóricos, para estimular a participação e elaboração de sentidos coletivos. Assim, questioneei:

Por que vocês acham que a arte nos projeta para o futuro? Pensando nisso tudo que o Vigotski está falando e também pensando nesse livro “Imaginação e criação na infância”, leitura sugerida para hoje...vocês conseguem fazer alguma relação?

Marta, professora de geografia, usou suas próprias palavras para dizer como entendeu o que leu, ela criou uma hipótese de resposta para a pergunta que fiz:

*O que sai de produção artística, científica tem a ver com o que você viu no teu passado...e aí você digere, e que aquela produção científica, artística é fruto daquele tempo histórico-cultural e até do espaço que aquilo foi realizado. **Eu lembro disso, agora, a projeção pro futuro, só se for no sentido de que você pega o que já viveu, faz alguma coisa em cima daquilo e transforma pra esse futuro. Só se for por aí, foi o básico que eu consegui entender.***

Mariana, por sua vez, falou do movimento de ressignificar, de não ser o mesmo a partir do contato com a arte, seja enquanto criador ou fruidor: “*A partir da experiência da arte, seja*

⁴⁰ VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009. (Capítulos 1 ao 5).

fazendo, ou seja, observando, né, fruindo arte, você ressignifica, aí você já não é mais o mesmo, porque você ressignificou, né?”. Olívia complementou e disse sobre a ressignificação e transformação:

eu acho que tem a ver com a transformação também, né? Porque aí, à medida que você vê alguma coisa... isso de acordo com seu repertório, você entende, você também tá apto a transformar, né? E a ressignificar e transformar e construir uma outra coisa, seja fazendo, ou seja, absorvendo isso.

Retomei as falas das professoras e apresentei a ideia de futuro como algo que pressupõe novos arranjos, a criação do novo a partir da imaginação. Considero que a criação de um espaço que legitima os saberes e as experiências das professoras, por meio daquilo que elas compartilhavam com o grupo, relaciona-se com a noção de dialogismo proposta pelo Círculo, além de evitar a tendência à monologização. Embora estivéssemos em um contexto de formação, em que eu tinha um papel de conduzir, sensibilizar, mediar e apresentar teoricamente os conceitos de modo que o grupo acessasse os conhecimentos científicos, não acredito que busquei controlar os sentidos e impedir a existência de posições responsivas, como bem apontam Machado e Zanella (2019). Pelo contrário, a minha posição foi a de não falar pelas professoras, criando um grupo onde elas participassem dessa produção do conhecimento enquanto sujeitos de seu próprio discurso e da sua própria consciência, enquanto sujeitos que também ensinam, que também criam e produzem conhecimentos.

Nessa perspectiva, o professor Luiz estabeleceu conexões com a discussão tecida no grupo sobre a arte como forma de compartilhar sentimentos e colaborou com a produção de sentidos ao compartilhar a seguinte imagem e dizer:

Imagem 9: Elliott Erwitt. Museu do Prado, Madri, Espanha. 1995.



Fonte: www.museureinasofia.es

Essa imagem aqui, não lembro se é do Cartier-Bresson⁴¹, se não me engano, que acho muito emblemática porque tem ali, né, duas Majas do Francisco de Goya. E aí você tem...essas obras são Maja vestida e Maja nua. É a mesma mulher, a mesma pose, o mesmo local, numa das imagens ela tá vestida, né, com roupa, e na outra ela tá nua. Então aqui tá a mulher de frente, sozinha, em frente a Maja vestida e todos os homens de frente a Maja nua. [...] Mas é que é isso, né? O que é individual torna-se coletivo, né? O sentimento individual...ninguém combinou de estar ali, mas acho que eles foram chegando, foram ficando, ficando. E ela... talvez, até olharam para outra, né? Mas se demoraram mais aqui. O olhar estratégico do fotógrafo, né, que pegou essa cena que eu acho muito emblemática em relação a isso.

Em diferentes momentos, Luiz e outras professoras compartilharam, com o grupo, os autores, artistas e recursos que lhes remetiam às nossas discussões e que enriqueciam nossas compreensões. O uso do “né” (não é) como afirmação/pergunta pareceu ser um indício de elaboração que convida o(s) outro(s) para o diálogo, para a produção de sentido, como um: “é isso mesmo?” “Você está acompanhando o meu pensamento?” “Eu entendi bem?”

Após a fala de Luiz, eu e as professoras aceitamos seu convite ao diálogo e trouxemos aspectos da realidade social e de como a fotografia do artista comunicava sobre as relações de

⁴¹ Depois do encontro, Luiz adicionou a imagem e sua descrição no *Padlet* do grupo. O fotógrafo que fez o registro é Elliott Erwitt.

gênero, sobre a forma como a masculinidade está culturalmente estruturada em nossa sociedade e de como podemos refletir sobre a objetificação da mulher por meio da imagem. Mais do que tornar coletivo o sentimento pessoal, como o professor pontuou, entendemos que a origem desse último é social. O sentido que atribuímos ao que vemos, tocamos, experienciamos e desejamos não insurge do vazio, mas das relações tecidas e apropriadas na materialidade da vida concreta.

A partir de Bakhtin, pensamos que as relações dialógicas vão além das réplicas do diálogo, elas consistem em um “fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (Bakhtin, 1929/2013, p. 47). A polifonia é um conceito importante dentro da dialogia e diz respeito às múltiplas vozes que compõem um discurso. Assim, Luiz considerou o ponto de vista do interlocutor (dialogia) e a palavra dele foi banhada pelas palavras dos outros (polifonia), isto é, a sua consciência é nutrida pelos signos, os quais surgem do território interindividual (Volóchinov, 1929/2018).

Segundo Bezerra (2020, p. 191), Bakhtin faz uma diferenciação entre o romance monológico e o polifônico. O primeiro se relaciona a alguns conceitos como “monologismo, autoritarismo e acabamento”, enquanto, o segundo, aos conceitos de “realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo e polifonia” (Bezerra, 2020, p. 191). Embora Bakhtin apresente o termo polifonia a partir da sua análise dos romances de Dostoiévski, alegando que o escritor foi o primeiro a considerar, ouvir e entender as multiplicidades de vozes, muitas vezes contraditórias, presentes em uma obra, podemos entevê-la como uma metáfora que conta da sua utopia, como nos sugere Faraco (2009). Em oposição ao mundo monológico em que vivia, pode representar sua expectativa de um mundo polifônico, democrático, pluralista, em que as pessoas não são reificadas e levadas à condição de objetos e onde não haja vozes sociais que se imponham como definitivas, pelo contrário, estariam em permanente processo.

Nesta perspectiva, ainda no quinto encontro, após apresentar o livro infantojuvenil “*Se você quiser ver uma baleia*”, perguntei se as professoras se sentiam provocadas a refletir sobre a imaginação e criação. Marta demonstrou se apropriar dos conceitos trazidos por Vigotski e articulá-los ao livro apresentado:

Com o livro, com a leitura...então, como ele fala dessa caminhada histórico-cultural que você traz, ele disse que a gente pensa que a criança tem uma imaginação mais livre que a do adulto, mais capaz de fazer abstrações, que a

*criança seria mais capaz. Mas, na verdade, não, seria o contrário, que o ser humano que tem mais vivência ele vai abstrair mais, vai ter mais capacidade de digerir os conceitos e se reconhecer e criar de outras formas aquele conceito. **Aí ele fala disso, né**, dessa coisa em vários casos, assim, ele fala de uma pessoa que tem dons como se fosse um Mozart nascendo numa ilha sem recursos, será que ela ia desenvolver todo aquele talento? Né? **Eu acho que vai por ali**. A criança, uma pessoa com pouca vivência cultural, que viajou pouco, que vive sem recursos, e uma pessoa que tem todas as chances. **Acho que isso...***

Nesta ocasião, Mariana complementou a discussão e trouxe uma passagem de Rubem Alves para falar da curiosidade infantil, os “olhos brincantes das crianças”, propondo uma outra leitura e uma nova relação. A partir do seu repertório cultural, estabeleceu uma associação com a curiosidade imaginativa, em consonância com a polifonia e as múltiplas vozes que compõem um discurso.

Eu fiz uma outra relação.** Eu não li o texto, mas eu fiz uma relação com o Rubem Alves, na verdade, que fala que crianças têm olhos brincantes. Então essa coisa...isso que você traz, a leitura do livro, por exemplo, me faz pensar nessa coisa que é própria da criança e que às vezes a gente, na escola, estraga, que é o brincar, é a curiosidade, né? O mundo é uma novidade, o mundo inteiro é uma novidade, tudo é uma novidade, né? Ele vai falando, ó, se você quer ver a baleia, você não pode olhar a rosa, você não pode ir olhar lagartas. **Aí eu fiquei pensando nisso, nessa coisa que criança brinca, né? O Rubem Alves tem um texto que ele fala que a mãe vai passando pela rua e eles se deparam com uma poça de água. Para a mãe é só uma poça de água suja, porque os olhos dela são olhos de trabalho, mas para a criança é um espelho, porque tá refletindo o céu. A criança brinca com aquilo e a mãe vai arrastando a mão da criança e dizendo, a gente tá atrasada, olha para frente, menino. E o menino se perde... é um texto lindo, esse. Ele vai falar exatamente dessa questão do olhar, dos olhos brincantes, ele fala. Então foi essa associação direta que eu fiz na hora que você leu o livro, porque é nisso que eu pensei, nessa curiosidade imaginativa. A criança vai olhando e vai brincando e vai...

As professoras continuaram a estabelecer relações com o livro infantojuvenil e a discussão do texto. Luiz, por exemplo, retomou o que Marta disse e complementou com a sua leitura interpretativa do livro. Segundo ele, o repertório da criança seria ampliado conforme a vida fosse acontecendo, e isso contribuiria com o desenvolvimento da imaginação: “*Mas o texto vai trazendo o ‘se você quiser ver uma baleia’, mas aí vai trazer tantos elementos, na verdade, ele vai enriquecendo esse repertório, né? A janela, o mar, o céu.*”.

Mediadas pelo texto sugerido para leitura, pelo livro apresentado, pelas perguntas que elaborei e pelas reflexões suscitadas no grupo, as professoras foram se apropriando dos sentidos

elaborados no grupo. Cientes da relação direta entre as experiências de vida e a capacidade de imaginar e criar, vimos como o fato de estudar coletivamente foi possibilitando que as professoras nomeassem algumas ideias, percepções e relações que já tinham e/ou estabeleciam em suas práticas profissionais. Momentos como esses podem ser considerados indícios de tomada de consciência sobre o lugar da imaginação na educação estética, bem como as diferenças entre a imaginação na criança e no adulto, a partir da obra de Vigotski.

Vemos tal processo no comentário de Flávia. Diante da minha pergunta sobre o que eram as atividades criadoras e qual a relação com a atividade produtiva do Marx, a professora retomou algumas ideias do texto sugerido para leitura e elaborou uma resposta em que contemplou a noção de atividade produtiva, função imaginária e o enlace entre imaginação e emoção, entretecendo essa discussão com a sua própria experiência de vida. Ela disse:

Carol, a imaginação ela tá atrelada ao processo criativo em qualquer aspecto da vida, né? Seja lá na culinária, em qualquer aspecto. Acho que o ser humano ele precisa desse sentido criador, desse sentido inventor. Então pensa que a imaginação é a válvula que impulsiona a ação em qualquer aspecto da vida. Quando você tira essa possibilidade do ser humano criar, você seca o ser humano. Eu tô falando porque já tô trazendo questões do meu contexto... Qualquer situação que você viu onde você não possa mais criar, deixa de ter sentido pra você, porque é inerente à nossa humanidade a imaginação, tanto quanto o sentir. Eu acho que Vigotski faz essa relação. Mas para mim, que você tava falando, eu tava pensando que imaginar e sentir é uma coisa, assim, que tá muito entrelaçada, apesar de dar sentidos diferentes.

Luiz retomou o que Flávia disse, quando relacionou a discussão com o conceito de alienação de Marx e a obra *Tempos Modernos*, de Chaplin, discorrendo sobre a desumanização e mecanização. Ele pontuou que, no âmbito da educação, o sistema apostilado era um exemplo de um trabalho que não era criador, mas sim reproduzidor. Assim, vemos uma estreita relação com o que Flávia havia dito, em que, se nos é retirada a possibilidade de criar, acabamos nos tornando secos, desumanizados, como máquinas:

Eu lembrei do conceito do Marx do alienado né? O alienado é aquele que não faz parte, ele não conhece o processo todo, então quando você coloca, aliena o trabalhador, ele não tem noção do todo. Então ele não precisa ser criativo, ele precisa só bater lá, né, o Tempos Modernos do Chaplin... Ele vai ser mecanizado, desumanizado, né? Então não precisa ser criativo. Isso em várias camadas, né? Isso da indústria, mas também na educação. Quando já vem o sistema apostilado,

a gente não precisa ser criativo, só precisa reproduzir o que tá ali, né? Me remeteu a essa questão da alienação do Marx, não sei se tem a ver...

Luiz remeteu à noção de alienação que Marx (1844/2017) apresenta nos *Manuscritos Econômico Filosóficos*. O trabalho se torna estranho ao trabalhador quando este não se reconhece no produto do seu trabalho, tornando-se uma mercadoria. Quanto mais o trabalhador produz, maior é sua condição de miserabilidade, visto que ele produz, mas não é proprietário de nada. Esta condição é contrária ao trabalho criador, o qual implica em liberdade e emancipação. O professor trouxe em sua fala o entendimento de que para que a lógica do lucro se mantenha, é preciso que estejamos alienados e não questionemos outras formas de nos relacionarmos com a vida, com a realidade, com os objetos.

Assim, Luiz apresentou seu entendimento do conceito, mas no final lançou mão da dúvida, por não saber se o que disse se relacionava ao que vínhamos estudando. Ele nos convidou a participar dessa produção de sentidos. Assim, retomei a teoria para explicar o que era a atividade produtiva de Marx e como ela se relacionava às atividades criadoras de Vigotski (1930/2009), explicitadas em seu livro *Imaginação e criação na Infância*. Mobilizei o conceito de trabalho como a possibilidade de transformar a natureza e, a partir disso, criar ferramentas, instrumentos e tecnologias, sendo que a sua base é a realidade. Ademais, reiterei a condição ontológica do ser humano enquanto criador (Marx, 1844/2017; Vázquez, 1978), corroborando o que Flávia havia pontuado: “quando você tira essa possibilidade do ser humano criar, você seca o ser humano.”

Tal fato nos colocou a refletir sobre como podemos construir uma realidade que nos coloque como sujeitos ativos, atentos e participativos. No sexto encontro, abordamos o enlace emocional e o sentido estético no/do cotidiano e pontuamos que estarmos sensíveis ao que nos afeta, assim como imaginarmos outros devires, por meio da arte, são modos de nos desenvolvermos e de estarmos no mundo de formas mais criativas. Neste mesmo dia, apresentei o conto de Mia Couto, *O menino que escrevia versos*, e também exibi várias fotografias do artista Steve Mc Curry – *Power of play*. Após este momento, perguntei como as professoras tinham sido afetadas a partir do que conversávamos e sobre os textos sugeridos para a leitura.

Elas enfatizaram o papel da imaginação como forma de agir no mundo, de ser ativo e de transformá-lo. Marta disse:

[...] eu levo isso também pro nosso dia a dia em escola, né, quando você pode tá ensinando ali um conceito, diz que tem que ficar ali daquele jeito na sala de aula e, de repente, vem um aluno, assim, fora de série, subverte aquilo tudo e mostra uma coisa nova que fazia super sentido e que você não tava vendo.

Marta trouxe a importância de legitimar o potencial dos alunos, fazendo-os participarem e produzirem a partir daquilo que lhes interessam, com as linguagens que dispõem, muito relacionado ao que pontuamos anteriormente acerca do dialogismo. Ela compartilhou uma situação em que uma aluna que gostava de desenhar ficou responsável por fazer desenhos em quadrinhos do estudo do meio na mostra cultural da escola em que atuava:

Então já sei, a sua tarefa vai ser pra mostra cultural, ao invés do caderninho de estudo do meio você, vai fazer isso em quadrinhos [...] ficou uma animação sobre o estudo do meio. Uma coisa que nunca eu teria se eles tivessem só prestando atenção na minha aula e fazendo o caderninho do jeito que eu tava ensinando. Quer dizer, eu podia ter cortado toda a criatividade da menina, ela ter ficado com vergonha e nunca mais produzir uma coisa legal ali na escola.

Como no romance polifônico, em que o autor não fala em nome da personagem, a professora permitiu que a aluna falasse por si, a partir da sua linguagem, do seu estilo, enquanto sujeito da sua própria maneira de expressar-se (Bezerra, 2020). Vemos, assim, que esse posicionamento abre espaço para a imaginação, criação e a possibilidade da educação estética se fazer viva na escola.

Na continuidade, Rosa refletiu sobre o sentido estético e destacou sua dimensão relacional. Ela retomou a fala de outra colega e disse:

Na verdade, é mais sobre a questão do sentido, o sentido do sentido. Eu penso muito quando essa palavra aparece, porque é o sentido do que, para quê e para quem. E isso é complexo demais na educação, porque a gente é cheio de modelo mental e esses modelos mentais eles ferem, eles trazem muitas inferências pessoais e às vezes eu corto, né, que é essa fala da Fátima. E quando eu penso muito nesse sentido estético, ou nas leituras, ou nas possibilidades, o que é um bom aluno, né? [...] quando eu penso, né, em sentido estético, é o sentido estético da Rosa, na maioria das vezes. E aí quando eu vou conversar sobre o sentido estético eu tenho que tá muito aberta e me desvincilhar dos meus modelos mentais, dos meus conceitos estéticos também, pra ampliar esse olhar. Porque senão eu vou ser o adulto que não brinca, eu vou ser o adulto que não houve, eu vou ser o adulto chato, porque eu sou adulta e eu tenho que ser assim mesmo. E aí eu vou ser a adulta chata que vai falar para o meu aluno, miserável, porque vários alunos estão nessa condição de miserabilidade, que ele não pode sonhar.

“Por que que você tá brincando desse jeito? Você sabe que você não vai ser, você sabe que você não vai ter”. Então é muuuito perigoso, né? A gente tem muito poder. Eu vejo que professor tem muito poder. E assim, eu tenho muito poder tanto pra mudar, quanto pra não fazer nada ou destruir. Então da mesma maneira que a educação ela pode, sim, libertar. Então é isso que eu tava pensando aqui nas falas das meninas e nessa questão do sentido.

Rosa nos provocou a pensar sobre o sentido do sentido. Ela mobilizou o signo ideológico para dizer como os sentidos são criados a partir da dinâmica social e vão além dos aspectos sensoriais. Sua colocação nos remeteu ao que Namura (2003) pontua acerca do sentido e de como é preciso entendê-lo a partir do conhecimento sensível, como um fenômeno social e linguístico que diz sobre a constituição do homem, sua subjetividade, as relações que estabelece com os outros e com a sociedade. Ao propor aproximações entre Lukács e Vigotski a autora nos leva a pensar na estética como força que forma os sentidos humanos e que pode levar os homens a ações libertárias e emancipadoras ao longo da história. A educação “*pode, sim, libertar*”, como advertiu Rosa, desde que possibilite a ampliação do olhar e não invisibilize o(s) outro(s), isto é, não se cristalice em profecias autorrealizadoras que despotencializam os encontros e os sujeitos.

Flávia também retomou o sentido estético e colocou algumas perguntas sobre o papel da arte na educação e qual o projeto de sociedade que dialogaria com o que ela acreditava. Ela questionou os efeitos reais da elaboração de atividades durante a pandemia, sem que houvesse o contato com os alunos. Disse que se incomodava com isso e que os nossos estudos a fizeram ficar ainda mais incomodada, colocando-se mais perguntas e refletindo a sua prática.

Pensando no sentido estético, há muito tempo eu tenho um incômodo em relação ao papel da arte na educação. Às vezes eu fico me questionando qual a função, de fato, ali do ensino de arte. [...] E o meu incômodo é porque o currículo ele vem apertando, né, o professor, que ele tem que cumprir, né, todas aquelas habilidades e o aluno tem que passar por aqueles conhecimentos, né, que são conteúdos impostos. Até nessa perspectiva que a gente tem agora do currículo sobre a luz da BNCC, das condições que ela foi construída. E aí quando, se você focar só no currículo e não tiver abertura para além do que é posto, ele fica frio e sem sentido. A gente fica uma máquina de produção de atividades. Eu acho que é bem isso que a gente viveu bastante na pandemia. E a gente tá vivendo, né? A gente produz atividade pros meninos executar e aí para nós, de arte, essa relação, o nosso contato ele é crucial, assim, para que você veja o resultado e para que aquilo seja capaz de atravessar o aluno. Então esse é meu incômodo. E agora com esses estudos aqui com você, eu fico mais incomodada ainda. O que é mais importante? Daí eu até escrevo, qual é a função da arte na educação? O que é mais importante? Conhecer aqueles conteúdos definidos por esses

interesses de mercado ou devolver a nossa humanidade a cada criança? (risos)
 [...]

Qual é o papel da arte na escola? Que que é mais importante pra essas pessoas? Que sociedade eu quero viver daqui pra frente, né? [...] 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? (risos). Porque a gente vai ficando cada vez mais com essa consciência que tá muito errado...

A consciência de que a educação estética estaria apagada do processo educativo pareceu estar diretamente ligada aos estudos, questionamentos e reflexões que Flávia estabeleceu ao longo da sua prática profissional e que se potencializaram em nossos encontros, pois ela ficou “*mais incomodada ainda*” ao perceber como a educação perde seus status de colaborar com a humanização dos sujeitos quando se torna mera reprodução de atividades. Diante disso, concordamos com Toassa (2006) de que a consciência é, ao mesmo tempo, processo e produto. Ela diz respeito às possibilidades que os sujeitos têm de modificar as suas condutas por meio da criação de novas soluções, como a criação de sentidos e de novas interpretações sobre o mundo, havendo um papel ativo do sujeito nesse processo, pois a realidade não se reflete na consciência. O sujeito reconstitui a realidade e suas próprias vivências por meio das palavras que tem uma significação.

Acreditamos que a consciência a qual Flávia se referiu pode levar ao desenvolvimento da potência de agir, pois as possibilidades de ação são ampliadas na medida em que se percebe os fenômenos de modos distintos. Como vimos, a consciência, enquanto sistema psicológico, implica na união das funções psicológicas superiores, entendidas como estruturas de conduta consciente que são provenientes das relações sociais apropriadas como ações e palavras. “A consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas” (Toassa, 2006, p. 78).

Percebemos que as professoras mobilizaram outros conceitos para conceitualizarem sentido estético, arte, educação estética, imaginação, dentre outros, o que dialoga com o que acabamos de discutir sobre a consciência e seu caráter plural. Elas trouxeram a ideia de “ir além” como a possibilidade de transgredir e resistir, dimensão que trabalharemos adiante, em outra categoria.

Considerando a continuidade dos encontros, no sétimo, demos seguimento ao tema da imaginação, emoção e criação. Após apresentar o vídeo do ballet *Imã*, perguntei ao grupo: “*como que a gente acessa aquilo que a cultura nos dá?*”. A professora Luciana retomou uma discussão

que havíamos feito nos encontros 3 e 5 e que estava relacionada à formação do sentido estético, à história de vida de cada uma e de como isso fazia com que fôssemos afetadas de formas diferentes/particulares. Ela demonstrou entender bem a importância da sensibilidade e do treino/aprendizado disso.

Eu acho que a gente acessa através da emoção, do que aquilo...do que a gente sente. [...] às vezes a gente esquece que cada um de nós vê uma coisa sobre a nossa ótica. E o nosso aluno vê sobre a ótica dele, o nosso amigo vê sobre a outra. Às vezes a gente olha uma coisa e acha que, aquilo, todo mundo viu da mesma forma que eu vi, né? Isso é um exercício que a gente deve fazer sempre. [...] Então, assim, eu acho que a gente acessa a nossa cultura através da nossa sensibilidade. E a gente tem que tá atento pra saber que cada um vai acessar uma coisa diferente e de forma diferente. Bom, nós todos, né? Não é só nossos alunos, qualquer um.

Luciana compartilhou as diferentes formas de perceber a realidade e de como é importante se lembrar disso no processo educativo, junto com os alunos. Ela falou de como era necessário checar com o outro a forma como ele significou ou significa o que lhe afetou/afeta, para daí, poder apresentar novas formas de compreender as coisas. Assim, por meio do processo de significação compartilhado no grupo, percebemos indícios de tomada de consciência da relação eu-mundo e da relação professor-aluno.

Mariana complementou tal reflexão quando disse: “*é sobre isso que a gente tá falando, sobre como as coisas, os lugares, os momentos ou as pessoas elas nos afetam e esse afetar ele produz sentidos dentro da gente*”.

Disso apreendemos que a produção de sentido é inesgotável e um mesmo objeto ou situação pode levar a diferentes pensamentos nas pessoas. Sendo assim, perguntamos, qual o critério para se conhecer a realidade? Como a sensibilidade pode ser uma aliada em prol do coletivo e não uma forma de afastar os sujeitos dentro de suas particularidades e/ou verdades individuais? A partir da teoria marxista, entendemos que está na história a possibilidade de conhecermos a realidade, a qual é tecida ao longo do processo de desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade (Marx, 1845-1846/1998; Toassa, 2004).

No encontro 8, retomamos a discussão teórica do encontro anterior e adicionamos a reflexão acerca da linguagem. Por meio da leitura do livro infantojuvenil *A grande fábrica de palavras*, conversamos sobre as questões sociais implicadas na apropriação do social pelos sujeitos, bem como a construção deste social. Se somos produto da história, e, ao mesmo tempo, também a

produzimos em uma relação dialética, o que cabe à educação? Segundo Mariana, a escola deve ser um lugar que amplie o repertório cultural dos alunos. Ela compartilhou uma situação vivenciada por ela em sala de aula que se entretencia com as discussões e leituras realizadas no grupo, além da literatura infantojuvenil apresentada.

*Enquanto vocês falavam, eu fiquei pensando muito na minha experiência essa semana, né? Relacionando a minha experiência com os textos, que, na verdade, acho que tem muito a ver com a leitura aí que a Flávia fez... Mas eu ia falar algo muito parecido com o que você falou Carol, que é isso da nossa responsabilidade, e é óbvio que a gente não vai dar conta de suprir coisas, porque são outras políticas, também, né? A escola não vai dar conta sozinha de várias... de tudo, mas ela tem um papel muito importante. Aí eu fiquei pensando em duas experiências dessa semana. [...] E foi bem legal, na verdade, porque eles foram se envolvendo na escuta ou falando e teve um momento que algum aluno, eu não me lembro o que ele falou... Eu lembro que eu falei assim, “nossa, o que você tá falando reverbera muito em mim”. E aí uma aluna falou assim, “nossa, que chique, o que você falou foi importante mesmo, porque a professora usou até uma palavra chique pra poder falar o que aconteceu com ela”. E aí eu pensei nessa questão da linguagem, da língua, mesmo. Porque comumente a gente vai facilitando o que a gente fala, muitas vezes eu vejo, assim, os professores empobrecendo o vocabulário para se fazer entendido. Deixa eu explicar melhor senão ele não vai entender. E aí a gente, ao invés de estender a mão pra fazer esse menino... “o que é reverberar, então, né? O que você entende aí de reverberar?” “Tocou você, professora”. Exatamente. Então, assim, o que ficou aqui, ecoando dentro de mim... **Então, eu preciso dar a mão, puxar e falar aqui, ó, vem ouvir.** Isso não significa que eu não valido o jeito que ele fala, eu não valido a cultura que ele traz. Não é isso, né? **Eu valido, mas que eu também preciso trazer outro repertório pra ele. Olha, também tem isso, também tem essa, essa forma, enfim.** Esse momento era primeira série, mas primeiro, segundo e terceiro. Enfim, mas vocês entenderam o que eu tô falando, né? Não é uma questão do coloquial, ou da forma como eles falam, dos regionalismos, não é isso. **É dizendo assim, olha, quanto mais eu, eu escuto, ou quanto mais eu leio, quanto mais eu vejo, mais eu amplio o meu repertório de, né, de conhecimento de vocabulário.** Então essa coisa da língua ficou...*

Após esse momento, Mariana compartilhou uma outra situação vivenciada por ela, naquele dia, em que pôde perceber o envolvimento dos alunos a partir de uma experiência com imagens e ocupação do espaço, e como tal experiência trouxe sentido para cada um dos estudantes. Ela complementou:

E acho que essas duas experiências da semana, elas contam muito pra mim dessa coisa, daquilo que... o texto⁴² ficou aqui batendo na minha cabeça, da arte imita a vida, a vida imita a arte, de como é quando você se depara com...das ressignificações que a gente dá, né, pra experiência artística, quando a gente tem a experiência artística.

Percebemos que os instrumentos utilizados por nós, como os conceitos teóricos, os argumentos dos autores, a literatura apresentada, as experiências e as reflexões das colegas, assim como as minhas intervenções, permitiram que as professoras entrassem em contato com suas experiências cotidianas, podendo olhar para elas e interpretá-las de outras formas, reelaborando o vivido, graças às lentes – conceitos, teorias, afetos – postos em circulação no grupo. A própria experiência artística é polissêmica e carrega em si infindáveis possibilidades de (re)significações, pois ela pressupõe a transformação dos afetos. No entanto, sua base é social. A arte, como técnica social dos sentimentos, diz respeito às produções humanas, fruto das relações interpessoais que os sujeitos estabelecem na realidade social. Assim, o sentimento é social e pessoal, ao mesmo tempo, ele permite que os sujeitos singulares vivenciem emoções humanas, exercitando a alteridade e ampliando as experiências, pois, no contato com a arte, mesmo que uma situação não seja real, as emoções vivenciadas são (Vigotski, 1925/1999).

Nessa perspectiva, eu disse:

Eu fiquei pensando no texto da arte e vida, vida e arte, que elas falam sobre essa questão se a arte e a vida se imitam ou não. Elas vão dizer que não imita, a gente já viu isso na Psicologia da Arte, quando Vigotski fala que a arte está para a vida assim como a uva está para o vinho. Que, na verdade, não é uma cópia, mas é uma transformação, né? [...], mas aí, nesse texto, quando elas vão falar do Bakhtin, elas falam sobre a questão da tríade da relação na expressão. Que tem sempre um falante, um interlocutor e o tópico. [...] Porque eu penso, quem é esse interlocutor? Como que a gente vai adequando a nossa fala, a depender de quem é o nosso interlocutor e a depender daquele contexto. Então, nessa ocasião dessa vivência com os adolescentes, tinha a possibilidade de questionar, né? [...] E aí eu fico achando que essa é uma dimensão dessa linguagem que transita, e que se dá nessas práticas mesmo. [...] E aí, quando a gente dá espaço para os alunos falarem, e mesmo a gente aqui, quando tá falando, a gente tá se expressando, também nos expressando emocionalmente. E, se a gente entende que emoção e pensamento formam uma unidade, a gente entende que se eu tô me expressando, eu também tô desenvolvendo esse pensamento, né? E a gente tem essa ideia equivocada de que uma coisa é pior que a outra, de que a emoção não cabe na escola. Enquanto, na verdade, ela é fundamental. A gente precisa um do outro pra se desenvolver. Isso se dá junto, é isso que eu queria destacar. Também

⁴²REIS, A. C.; ZANELA, A. V. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, 2014.

achei muito legal que você faz essa ressignificação dessa experiência artística, né? O que que a experiência artística possibilita, que é justamente essa transformação. [...] Eu acho que tá relacionado com aquilo que a Luciana falou, né? De como que a gente pode possibilitar essa sensibilidade. Como que a sensibilidade não fica no plano da idealização, da romantização e a gente traz isso para o concreto.

Retomei vários aspectos discutidos no grupo nesta minha fala, como a linguagem, a transformação da vida pela arte, o monismo entre razão (pensamento) e emoção, a expressão dos afetos, o processo de significação possibilitado pela arte e a compreensão da sensibilidade a partir da sua dimensão dialética e não idealista e romantizada. Percebi que todos esses enunciados atravessaram o processo de conceitualização das professoras, sendo que isso ficou ainda mais evidente no encontro 9, quando a professora de arte, Fátima, disse:

Esses textos, todos os textos que você trouxe, muitos do que eu consegui ler bastante, me fez refletir sobre isso, sobre como a gente, o educador, eu vejo assim, o educador precisa trazer pro estudante essa reflexão do corpo, da sociedade, dele refletir o entorno dele, aquela comunidade, pra que aquilo reverbere, né? E aí eu vejo a estética, a arte, nisso, né? Eu acho que em todas as disciplinas, pelo menos eu olhando, eu como professora, como arte educadora, eu vejo que em todas as disciplinas a gente consegue incluir o lúdico, né? A gente consegue incluir alguma coisa lúdica pra que esses estudantes, essas crianças, reflitam ali e transformem, também, aquele conteúdo, talvez, maçante, numa coisa que o estudante vai enxergar uma necessidade pra que ele exista ou uma... enxergue ali no cotidiano pra que que serve aquele cálculo, aquelas... tudo que ele vê dentro da escola. E às vezes eu percebo que falta um pouco de todo professor ser arte educador também, né? A arte ali, a estética do cotidiano ali, né, dentro da sua formação. Estar se repaginando, vendo as novas possibilidades, de acordo com o que tá nas nossas mãos, né? Porque eu concordo que o governo não dá respaldo, né? A sociedade também, os políticos, enfim, muita coisa, né? Mas que eu ainda enxergo que a gente ali na ponta, a gente pode fazer alguma coisa diferente, né? E eu vejo, como professor, que acho que é fundamental a gente sempre tá estudando e revendo nossas práticas, né? Não deixar com que você dê uma... aquela aula há 20 anos, né? Que há 20 anos sua aula seja cada uma diferente da outra, né? E o público diferente também. E é isso que eu reflito.

Fátima disse como o curso a fez refletir sobre a importância de vivenciar os afetos para poder transformá-los. Desabafou em relação aos pares com quem trabalhava e trouxe a importância do papel do professor, a necessidade de formação e atualização. Além disso, também compartilhou o quanto é importante fazer o estudante refletir de modo integrado, entender a sociedade, ser crítico e ativo.

Neste nono encontro, as professoras ainda relataram sobre como o curso ecoou em cada uma e, nessa ocasião, Luciana disse como aprendeu com o grupo a importância de estar atenta àquilo que as emoções provocam no seu corpo. Ela complementou: *“E eu fico com essa história do olhar estrangeiro, do olhar do outro que faz a gente...um excedente de visão. Eu fico, então, tentando motivar essas crianças a terem outro olhar.”*

Ao lançar mão dessa ideia, entendemos que ela se apropriou do conceito de Bakhtin (1979/2011) de excedente de visão, que trouxemos no primeiro encontro, quando apresentamos as bases teórico-epistemológicas que fundamentariam nosso curso. O olhar que ela disse querer desenvolver nos seus alunos pareceu vir do encontro entre as humanidades, das relações tecidas no plano social, pois a ideia de “eu” só existe a partir do encontro com o outro. Como Toassa (2004, p. 31) pontua de forma pertinente, “Cada função da personalidade, assim como o todo, é feita em colaboração com outras pessoas”. Esse(s) outro(s) permite(m) com que os sujeitos se desenvolvam culturalmente, se reconheçam, identifiquem suas singularidades dentro da universalidade, permite(m) o acesso à linguagem e, portanto, à consciência, pois, como vimos, a palavra é unidade de análise da consciência (Vygotski, 1931/2006, Vigotski, 1929/2000).

Assim, no encontro 10, a professora Fátima falou novamente sobre o processo vivenciado no grupo:

Me abriu muito pra refletir sobre outras coisas que eu ainda não tinha pensado, principalmente na questão da estética. [...] Mas acho que me fez pensar, refletir que as minhas práticas têm sido de experimentar, mesmo, como que é tá lá dentro da escola, o que que é ser um professor de arte, o que é ser eu na sociedade? O que é ser professora de arte, qual a minha relação com a escola, né?

A fala de Fátima é emblemática por ter sido proferida no último encontro e por trazer em seu bojo a relação entre a consciência, a construção dos processos de significação dos conceitos e o desenvolvimento da conduta humana. Refletir sobre a própria prática a fez ter consciência de que ela estava agindo e experimentando formas de ser gente e professora de arte. Vemos, então, uma relação direta entre os conceitos mobilizados e compartilhados no contexto do grupo e as formas de ação, de conduta. Isto é, com a apropriação de novos conceitos, os sujeitos passam a agir sobre si próprios, utilizando-se dos signos apropriados nas relações sociais. Esta ação ocorre em dois sentidos, do sujeito para consigo próprio, como explicamos, ou do sujeito para os outros. Em

ambos os casos, a mediação interpessoal e, acima de tudo, a mediação simbólica, se fazem fundamentais, por meio do uso de conceitos que filtram e orientam os processos de significação.

Mas essas mediações precisam afetar os sujeitos de forma a modificar seus comportamentos, pois na base de todo pensamento há uma dimensão afetivo-volitiva que motiva a consciência. Todo esse processo não é possível de acontecer sem o movimento interfuncional entre o pensamento afetivo e o pensamento racional, visto que, sem ele, a consciência perde sua capacidade de ação. Isso significa que a ação consciente implica na relação entre pensamento e afeto (Vygotski, 1935/1997; Clot, 2003).

Para Vygotski (1934/2009), saber é poder fazer, portanto, agir. Quando tomamos consciência de um conceito, passamos a usá-lo voluntariamente. Isso possibilita uma maior independência, pois com o domínio do conhecimento, ele passa a ser usado em outras situações e esferas. É por isso que buscamos analisar a elaboração dos conceitos como indício da tomada de consciência e do desenvolvimento da atividade voluntária, isto é, a possibilidade das professoras terem ações deliberadas face às situações que vivenciam, sejam com os alunos, com os seus pares, com a direção escolar, com as famílias, enfim, na vida.

No entanto, em consonância com o princípio da contradição, é importante destacarmos que essa consciência não pode tudo e não capta tudo. Ela é como uma peneira que seleciona certas nuances para que possamos agir. Segundo o autor:

Nossa consciência encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um pequeno fragmento do mundo; nossos sentidos nos apresentam um mundo compendiado em extratos que são importantes para nós. E no interior desses limiares absolutos, tampouco se capta toda a diversidade de mudanças e matizes, mas a percepção das mudanças depende de novos limiares. É como se a consciência seguisse a natureza por saltos, com omissões, com lacunas. A psique seleciona certos pontos estáveis da realidade em meio ao fluxo geral. Cria para si ilhas de segurança no fluxo de Heráclito. É um órgão seletor, uma peneira que filtra o mundo e o modifica de forma que seja possível agir (Vygotski, 1927/2004, p. 284).

Quer dizer que para preservar um certo poder de agir e de viver, o psiquismo não reflete fielmente o mundo, mas distorce subjetivamente a realidade a favor do organismo. O psiquismo se configura, portanto, como a mais alta forma de escolha.

Sendo assim, para ampliarmos essa discussão, trabalharemos com a próxima categoria, que contemplará justamente a problemática do desenvolvimento da potência de agir, a qual está

diretamente relacionada ao que apresentamos até aqui acerca dos processos de tomada de consciência possibilitados no contexto do grupo.

4.2 Desenvolvimento da potência de agir e transformação das significações das experiências: as novas possibilidades de ação

“As coisas que foram ditas já me fizeram pensar diferente, então eu já sou outra da hora que eu entrei aqui”.
(Professora Mariana)

Nesta seção, apresentaremos os momentos em que, tanto por meio das oficinas estéticas quanto dos estudos coletivos, foram compartilhados aspectos sobre o grupo, bem como os afetos mobilizados nos e pelos encontros e o potencial deles. Também destacaremos as situações em que as nossas intervenções e as das professoras pareceram colaborar com o desenvolvimento da potência de agir.

A ampliação da potência de agir, como vimos, está diretamente relacionada à qualidade dos encontros estabelecidos no contexto social. Se eles mobilizam afetos passivos, é porque são provenientes de paixões tristes, em que suas causas são inadequadas, por não poderem ser conhecidas por elas mesmas. Por outro lado, se os encontros mobilizam afetos ativos, é porque são decorrentes de paixões alegres que têm ações claras, conhecidas e compreendidas (Spinoza, 1677/2009).

A teoria dos afetos de Espinosa é uma ética que estabelece uma relação entre os corpos. O afeto é entendido como uma afecção do corpo, juntamente como as ideias dessas afecções. Por isso, faz sentido refletirmos sobre como esses corpos foram afetados no contexto de um grupo que mobilizou a arte e a educação estética tanto como forma de vivências, quanto de elaboração conceitual e de criação. Problematizamos: o que esse trabalho implicou em termos de ação ou de passividade? Como as professoras significaram o que viveram no interior do grupo? Quais transformações pudemos constatar?

No processo do grupo, primeiro mobilizamos os afetos, falamos, vivemos e estudamos sobre eles. Neste contexto, as professoras tiveram a oportunidade de falar se e como as vivências lhes afetaram, como elas afetavam os seus alunos e o potencial do coletivo, isto é, de estar entre pares. Foi apenas no final dos nossos encontros que a dimensão sobre o desenvolvimento da

potência de agir emergiu, o que nos leva a pensar no seu caráter processual e na construção dessa noção.

Deste modo, iniciamos esta análise apresentando como as professoras foram identificando o grupo como um lugar seguro para refletirem juntas e para expressarem/transformarem seus afetos. No encontro 2, ao expor como se sentiu após a vivência da poesia falada, Luciana trouxe o seu ponto de vista acerca do potencial da arte de afetar os sujeitos e construir um senso de coletivo:

Então, eu acho que a estética, a arte, né, ela tem isso. Foi como se fosse uma identificação. Ela tira você de um lugar e traz todo mundo para um denominador comum e a gente rapidamente, assim numa sensibilidade muito rápida de uma empatia ali... “não, se isso não tá bom para você, vamos em outro”... não teve... foi uma coisa muito fluida, muito rápida, que usando às vezes outras formas didáticas, a gente não chega tão rápido num denominador comum. Isso me chamou atenção, a empatia do grupo ali de uma maneira muito rápida. E foi realmente prazeroso, foi gostoso, tanto que a gente fez uma conversa de amigas, com pessoas que eu não conheço e que já criou uma identidade, entendeu?

A professora de educação física falou da arte como uma forma, um tipo de “didática”, ou técnica, que as aproximou umas das outras, criando condições para que elas pudessem negociar os sentidos na ocasião da escolha da poesia a ser apresentada. Vemos que, embora a arte implique na contradição entre forma e conteúdo e não na solução de problemas ou pacificação, como “o social em nós” (Vigotski, 1999, p. XII), ela permite com que as pessoas possam entrar em contato com a humanidade do outro, o que pode, sim, levar à empatia e favorecer os vínculos sociais.

No encontro 3, depois da leitura do poema de Manoel de Barros e da provocação que fiz sobre a polissemia presente no poema e a relação disso com a entrada no simbólico, Mariana refletiu sobre a singularidade presente nos modos de sermos afetados, a depender da história de cada um. Ela disse:

Eu também fiquei aí na palavra polissêmica, né, na polissemia. Pensando nas experiências individuais porque, assim, se a gente pensar que cada palavra ela tem... embora o significado seja um, aí os sentidos serão múltiplos e polissêmicos a partir da história de cada um, do lugar que cada um está..., mas também é polissêmico pra mim, porque hoje, do jeito que eu tô aqui, a maneira como me encontro, como foi meu dia, o que aconteceu comigo, também movimenta minha percepção do que eu tô vivendo agora. [...] E aí eu fiquei pensando, quando a Flávia contou da pessoa, né, a primeira coisa que veio a minha cabeça é, então, da experiência pessoal. Porque quando a gente tem

*dificuldade de algumas compreensões, certamente essas compreensões estão muito ligadas às nossas experiências pessoais, né? Então se eu não quero, se eu não consigo ir além, aquilo tem muito pra dizer pra mim, do porquê é, por que essa experiência me afeta tanto, né? Porque a gente é afetado o tempo todo, né? Para o bem ou para o mal, não sei se a gente pode dividir isso, porque entre o bem e o mal tem 50 Tons de Cinza (risos). **Como a Flávia falou, não dá para dividir em uma coisa ou outra, se não a gente empobrece essa ideia. E aí eu fiquei pensando nisso, né? É poli polissêmico (risos). É polissêmico porque somos muitos, e é polissêmico porque a gente é múltiplo, né? A gente tá sempre ali, revivendo, ou vendo, ou percebendo... e certamente as coisas que foram ditas já me fizeram pensar diferente, então eu já sou outra da hora que eu entrei aqui... isso é incrível.***

Mariana retomou a fala de outra professora sobre a relevância das experiências pessoais, por meio da ideia de que somos afetados o tempo todo. Além disso, falou da constituição do ser humano, processo dramático, incessante e contraditório, porém, bonito. A percepção do encontro como um lugar que a afetou e a transformou nos remeteu à dialética singular, particular e universal. Poderíamos dizer que há maneiras de afetarmos e sermos afetados que dizem respeito ao modo como histórica e culturalmente aprendemos a nos relacionar e a estarmos com o(s) outro(s), a partir das mediações técnicos-semióticas provenientes das relações que estabelecemos, e que representam o âmbito do particular. No entanto, há uma singularidade no que diz respeito àquilo que é irrepetível, que é único para cada um, sem, com isso, deixar de carregar certas determinações universais (Pasqualini & Martins, 2015).

Entendida como técnica social dos sentimentos, a arte é uma das formas mais elaboradas de transformação dos afetos (Vigotski, 1925/1999). Ela pode deflagar sentimentos, reflexões e ações inesperadas, sendo que é nesse encontro com o novo que faz sentido pensarmos como os afetos foram mobilizados nos encontros do grupo, tendo a arte como mediadora destes processos.

O poema compartilhado com o grupo trouxe várias imagens e cada uma delas ganhou uma vida “própria” ao entrar em contato com as histórias singulares das professoras. Vigotski discute essa noção em *Psicologia da Arte* (1925/1999), assim como no ensaio *Teatro e Revolução* (1919/2015). Segundo ele, as produções artísticas são (re)criadas pelos sujeitos que entram em contato com elas. Os leitores, espectadores e fruidores também realizam um trabalho criador na medida em que dão vida às produções ao realizarem o trabalho criativo de carregá-las de sentido.

Ainda no encontro 3, após a vivência da *Poética do corte*, que culminou com a criação de um texto coletivo (ANEXO C), as professoras Mariana, Marta, Rosa, Olívia e Débora sentiram-

se provocadas e estabeleceram relações com suas práticas na sala de aula. Elas refletiram sobre o modo como se sentiram na vivência e como poderiam trabalhar com os seus alunos e afetá-los, inspiradas na oficina realizada. Marta disse:

Eu tive uma ideia pelo que eu passei. Eu não mexi no texto, mas eu ia lendo, eu sou meio lenta, meio lerdinha, eu ia lendo e alguém apagava. Aí eu lia de novo aquele trecho e saía diferente pra mim. Aí eu pensei assim, que barato, o texto tá vivo ali na minha frente! Ele tá mudando e eu tô entendendo diferente. Aí eu pensei assim, geografia, né? Eu pensei em pegar o papel maiorzão assim, colocar no chão da sala e deixar quem quiser participar. Um texto sobre a cidade, tipo uma coisa, assim...um texto ordinário, mesmo, como você falou, sobre a cidade, uma coisa que aconteceu na cidade naquele dia. O mesmo texto eu daria em duas turmas, três diferentes. Que nem a gente tem 6 turmas na escola. E aí eu deixo perverter. Eu dou cola, dou purpurina, dou caneta e vejo como ele fica, o mesmo texto, sobre a cidade, e pensando no conceito de cidade que eu e você tem. O que você apagaria ou deixaria? Eu acho que ia dá um lance legal, no final, assim. É uma atividade que eu faria, eu aproveitaria.

Rosa completou: “*Você poderia inverter os textos. Então, ‘olha só como o pessoal da outra sala fez e olha a leitura deles da cidade, diferente da cidade de vocês’.* Então são vários *desdobramentos*”. Depois acrescentou:

Essa atividade ela me trouxe três possibilidades na cabeça, na verdade, três reflexões interessantes. A primeira da minha infância, eu gostava muito de pegar qualquer coisa e recortar e depois montar outra coisa com isso. Então eu adorava pegar pessoas e colocar a saia de uma pessoa no homem... então me remeteu muito a essa questão de montar, desmontar e remontar. E por que assim não? Se eu conseguir fazer assim, eu posso fazer assim. Então são algumas questões muito peculiares que retomam algumas questões também da minha infância. E aí me trouxe experimentações com o trabalho remoto, enquanto professora de arte, e que ferramentas eu uso, como eu uso, como que eu sensibilizo. E o ano passado foi um ano muito difícil quando eu fui trabalhar o dadaísmo com os meus estudantes, porque além de trabalhar no Estado, eu estava no passado numa escola particular hiper conteudista e eu tinha que dar conta da apostila lá milagrosa da vida das pessoas... e, puts, no presencial, o dadaísmo me possibilita muita coisa e dá pra pirar. E no remoto, né? Então a construção de textos dadaístas foi uma possibilidade, eu não conhecia essa estratégia textual. Então já vou pegar aqui pro meu repertório pessoal mesmo, como uma experimentação bacana... E aí me traz pra um terceiro momento, que é a minha situação agora, né? Que esse ano eu não tô em sala de aula, eu tô como PCAE⁴³ que é uma função nova dentro do Estado, então eu acompanho os coordenadores. E é muito mais desafiador [...] E aí, essa ferramenta é uma ferramenta que abre um leque gigante. Eu já tinha usado o jamboard em outras abordagens, inclusive

⁴³ Professor Coordenador de Agrupamento de Escolas.

o ano passado, mas eu não conhecia essa técnica do texto. E essa técnica do texto ela permeia todas as disciplinas, né? Então quando a gente possibilita riscar, recortar, criar um novo texto, uma nova leitura, um outro olhar... então são os leques de possibilidades que eu posso trazer, inclusive pra uma situação presencial, né? Então é interessante e é interessante também dentro do meu trabalho, porque eu não posso trabalhar presencial ainda [...] Mas como que eu mudo a minha realidade dentro de como ela tá colocada agora? E o que tá colocado pra mim agora, foi tampado e eu não consigo ler mais esse texto, eu não consigo ler mais o texto original. Mas o que tá aqui ainda faz sentido pra mim? Como faz sentido pra mim? E se eu só tivesse tido contato com essa parte final, reeditado, redigitado e eu dissesse que é um texto real, que acabou de ser preparado por alguém e depois eu apresentasse o original, quais outras leituras também seriam possibilitadas dentro desses outros olhares que foram feitos? Então a intervenção é isso, né? A todo momento que a gente pensa em educação, pensa em estratégias, pensa em abordagens, a gente sabe que posso ter pensado a aula mais maravilhosa de arte, achar que eu vou arrasar e sair arrasada, na real, da sala de aula... porque isso acontece (risos). E não é pouco, é muito, né? Você vai com aquela mega expectativa e você sai murcha. E às vezes é uma aula super simples e dá uma baita devolutiva pra você. Então como que as pessoas recebem, como que eu apresento e como que a gente lê, principalmente isso. E quais reflexões a gente faz depois dessa leitura, né? Que é a questão toda do experimentar. Então eu só vou ler? Eu vou ler e compreender? Eu vou ler e vou debater? Então todas as etapas que nós passamos aqui hoje são etapas que a gente passa também no cotidiano.

Olívia também disse:

Então, eu gostei muito dessa atividade. Eu acho que tem muitos desdobramentos pra trabalhar com os alunos, sabe? O que a Rosa falou do dadaísmo, eu acho que é muito interessante, dá pra trabalhar, né, esse movimento usando essa, essa técnica, porque às vezes eles não entendem direito como é que é, né, e eu acho que essa técnica fica mais clara. E daí levar pra imagem, também, eu gosto muito de trabalhar com colagem de imagem, fazendo vários deslocamentos, né, deixando eles escolherem muitas imagens e fazerem os deslocamentos pra construir uma outra narrativa, né? Eu acho que é bem interessante. E uma coisa que eu acho que é bem importante nesse tipo de trabalho é que normalmente, quando você vai fazer uma coisa, né, o aluno pensa, ah, eu tenho que colocar, eu tenho que colocar uma imagem, eu tenho que fazer um desenho, eu tenho que pintar, eu tenho que colocar. E aí é exatamente o contrário, você tira, né? Então tem um pouco a ver com a escultura, você acha o que é a imagem quando você retira, quando você retira algo. Então também mostrar para o aluno que existem outras possibilidades, né? Que não é só o colocar, só o armazenar...enfim, isso também pode ser uma metáfora para muita coisa, né? Você tirando, você atinge, né? Então que que você limpa? O que que você retira? E também eu acho que pode ter outros desdobramentos daí pra dança, que a gente, infelizmente, na escola é muito difícil de trabalhar, dependendo da escola. Mas eu acho que pro movimento, pra dança e pra imagem, mesmo, né? Pra música, sei lá... pode ter vários dobramentos daí, com coisas que também, pra eles, façam parte do que eles trazem, da música que eles gostam...

pode ser um trabalho coletivo, pode ser um trabalho individual. Eu acho que isso, nossa, dá muito samba esse negócio aí! Acho que dá pano pra manga! Dá pra fazer muita coisa com isso, gostei bastante, mesmo. Pode ser o ponto de partida pra muita coisa. Foi muito legal!

Débora também se manifestou: “*Eu acho que seria muito legal pros anos finais, trabalhar essa desconstrução, pra que eles consigam melhorar a interpretação, né? Porque eles retiraram daquele texto e como eles interpretam aquele texto daquela forma*”.

Rosa compartilhou como a proposta de desconstrução do texto poderia ser útil para seu trabalho e como a pandemia influenciava seu momento atual, seus medos e reflexões. Ela refletiu sobre a experiência vivida, sobre formas de sensibilizar os alunos e as mediações possíveis. Olívia também compartilhou as possibilidades a partir da experiência realizada e usou a imagem da escultura para falar sobre como retirar partes pode permitir o acesso a novas imagens. Débora seguiu o mesmo caminho das colegas e trouxe como poderia incorporar a atividade para sua prática enquanto professora de língua portuguesa.

Assim, as professoras pareceram “pegar delírio no verbo” (Barros, 2013) ao compartilharem as diferentes formas de realizar a vivência em suas realidades de atuação. No entanto, isso me provocou a refletir se tínhamos feito um uso instrumental da arte, aspecto criticado por Vigotski (2010) em *Psicologia Pedagógica*. Desse modo, eu disse:

Gente, interessante que vocês trouxeram aspectos que eu destaquei, mesmo. Então significa que a gente tá conectado, né, nessa ideia de relacionar o tema desse curso, o que a gente vem conversando, com o recurso que eu trago. Será que eu tô fazendo um uso instrumental do recurso? Ah, a gente vai falar disso... lembra que eu falei da Educação Estética e de como que Vigotski ele faz a crítica, né, da instrumentalização da arte? Talvez eu esteja fazendo isso, mas também estamos refletindo sobre. Que também tem a dimensão de um curso de formação e tudo.

Retomando o princípio da dialética, em que nos inspiramos e nos apoiamos, uma ação não tem apenas uma única dimensão. Aspectos contraditórios coexistem e o que parece ser relevante é o que fazemos com/a partir das nossas ações. Diante disso, formulamos algumas questões: quais relações estabelecemos? Delimitamos ou ampliamos os entendimentos? Como os processos de significação e o trânsito dos sentidos ocorrem?

As diferentes ideias das professoras parecem que representaram os afetos que circularam e que levaram a outras compreensões e possibilidades de ação. Em um curso de

formação com professoras, importa refletir sobre a prática, bem como pensar sobre formas de torná-la mais interessante aos alunos.

No encontro 4, a vivência da música (ANEXO E) e a discussão sobre a Psicologia da Arte (Vigotski, 1925/1999) levou à reflexão acerca da temática das transformações do afeto e a relevância das experiências e do coletivo nesse processo. No final, Mariana disse para mim: *“Você tem que perguntar: como é que vocês estão saindo? Porque a gente chegou tudo esgotada, então pergunta!”* Luciana respondeu à pergunta que a colega havia me feito: *“Estamos saindo melhor do que entrou”*. Marta também disse: *“Muito melhor do que entrou, né Luciana? Todo mundo revigorado”*. Após as falas das colegas, Mariana retomou e disse: *“Tô me sentindo igual, revigorada é uma excelente palavra”*. Por fim Marta complementou: *“Com vontade de lutar, de ocupar espaços que ainda não ocupei”*.

Por meio dessas falas proferidas no final do encontro 4, temos alguns indícios de prováveis transformações dos afetos das professoras. Elas contaram que estavam saindo do encontro melhores do que chegaram, sentindo-se outras. Parece, então, que elas falaram do coletivo como lugar de transformação dos sentimentos, visto que a vontade de lutar remete à potência de agir que foi aumentada em decorrência de um bom encontro. Assim, ficou claro para nós como as professoras precisavam desse espaço para conversar, com tempo para estarem e pensarem juntas. Por meio das intervenções, busquei criar intencionalmente um coletivo fortalecido e, para isso, parti da premissa de que professores unidos, conscientes dos seus potenciais e limites sentem-se valorizados e têm maiores chances de realizarem um trabalho de qualidade com seus alunos e com a comunidade escolar como um todo.

Podemos identificar essa dinâmica dos afetos também no quinto encontro. Após a leitura do livro infantojuvenil *Se você quiser ver uma baleia*, perguntei se e como as professoras exerciam a imaginação criativa. Mariana falou de si, do que lhe provocava encantamento, de como valorizava o olhar, as sutilezas e o lúdico, alegando que exercia a imaginação e que isso alimentava seus processos imaginativos como contadora de histórias e professora de arte. Ela disse que aprender a olhar é algo que considera fundamental e que busca desenvolver isso em seus alunos. Luciana, provocada pela colega, disse:

Escutei a Mariana e fiquei com vontade de fazer a aula da Mariana e que alguém falasse para mim: “exercite seu olhar, olhe para as coisas” ... porque eu não faço isso. Assim, tô falando de verdade, não tem como... eu sou uma

pessoa muito prática e sinto muita falta de fazer isso, talvez seja isso que tenha me trazido para esse curso, porque eu sinto que eu sou uma pessoa que me falta essa poesia, sabe, no dia a dia? Bobagem, assim, às vezes eu tô andando na estrada e meu marido fala, “olha que bonito aquilo ali”... uma coisa na estrada... e eu olho e falo, “é mesmo, não tinha visto”. Sabe, uma coisa assim que... ai, que horror, que horror...que insensibilidade.

Vemos na fala da Luciana aspectos interessantes que perpassam as relações com o outro e a importância deste para auxiliar a enxergar a si própria e a se conhecer. No prosseguimento deste encontro, Luciana compartilhou sua história enquanto ginasta. Ela disse que o fato de ter sido atleta de ginástica por dez anos a deixou muito presa às regras, à disciplina. Ela contou que quando parou de treinar houve uma mu(dança) em sua vida, pois descobriu novos movimentos e a possibilidade de dançar como a abertura para inventar, deixar fluir e ser menos rígida. Vemos aqui como os papéis sociais historicamente instituídos vão ditando modos de ser e de estar no mundo e como as vivências ricas em sentidos podem ser formas de fissura e de abertura de novas vias de constituição de quem somos.

O fato das professoras olharem para suas histórias e revisitarem seus passados, atentas a como foram se constituindo ao longo do tempo, nos levou a pensar na dialética entre o que se foi e o que se pode ser. Se a vivência (*perejivânie*) representa a relação entre o meio e a personalidade, o que se viveu e como se viveu, e o processo de significação exerce influência sobre ela, visitar novamente momentos e encontros e carregá-los de novos sentidos permite a ressignificação da experiência vivida, bem como uma maior condição para viver experiências futuras (Vigotski, 1935/2010; Clot, 2003).

Entendemos que não basta entrarmos em contato com o ponto de vista do outro para que mudemos o nosso ponto de vista ou a nossa opinião. É preciso mais. Esse mais, esse excedente, esse além, seria a via do afeto, um sentimento de maior intensidade, como diria Spinoza (1677/2009). Acreditamos, portanto, que para um sentimento ser intenso, é preciso dialogar com a história pessoal e social, com a subjetividade e objetividade, com o real e o possível, como unidades dos contrários.

Percebemos como o grupo de professoras foi se tornando um lugar seguro para trocarmos entre si e se acolherem. Mesmo os silêncios nos deram indícios de processos de elaborações. “*Carol, ainda tô digerindo, tô degustando, devagarinho*”, disse Flávia. As professoras tinham o grupo como um lugar para falar dos seus desafios, mas, também, das suas

práticas exitosas, para refletirem onde estavam e onde gostariam de estar. Teresa, professora de arte, disse no final do encontro 6: “*a gente tá vivendo um momento que poder ter esse grupo aqui para refletir, poder ter você, Carol, a frente mediando aqui, é um momento de respiro para gente, viu?*”. Marta também trouxe essa ideia e falou que o grupo parecia a sala dos professores: “*Tá faltando isso, né? Da gente entrar na sala do professor e conversar com os colegas. Aqui tá sendo minha sala do professor, que a gente troca essas experiências*”.

Em consonância com essa perspectiva, também no encontro 7, Mariana falou sobre como para ela era importante os professores vivenciarem momentos em que pudessem alimentar suas imaginações e trocar entre si, como o que fazíamos no contexto do grupo:

E aí, por isso que é importante a gente, como profissional, vivenciar essas coisas, porque a gente também vai ficando rígido em alguns lugares. Aí quando você se encontra com o outro, você fala, opa, nossa, deixa eu perceber isso aqui, né? Que é o que a escola não proporciona aos seus professores, porque a escola chega lá, ela manda o professor fazer assim. Não tem escuta de professor, né? E quando abre a escuta pro professor, não sei a experiência de vocês, mas ao invés dele fazer uma escuta que gere coisas pra escola, vira uma lamúria, uma lamentação. Mas também, quando é pra hora da luta, aí é cada um no seu quadrado, né? Então, enfim, eu, eu penso que nós temos, nós estamos vivendo um momento que a gente precisa alimentar as imaginações pros processos criativos, né? Dos professores, dos gestores, dos funcionários.

O que Mariana disse sobre a importância de alimentar as imaginações nos remete aos nossos estudos acerca das relações entre imaginação, emoção, criação e linguagem, que iniciamos no sexto encontro e que se estendeu até o oitavo. O alimento provém da experiência significativa e das trocas que viabilizam o olhar além, estabelecendo novas relações, ampliando o repertório cultural de cada uma e as possibilidades de ação.

Embora um bom encontro alimente e nutra no sentido de nos fortalecer para agirmos, Rosa, no encontro 9, trouxe o drama dos encontros que despotencializam a ação. Ela disse:

Então assim, pra quem que a gente, professor, dá a mão dentro desse espaço que deveria ser coletivo e não uma sala de fofoca que é a sala dos professores? É muito contraditório, Carol, é muito. E assim, é duro, porque a gente vê todas as potencialidades que nós discutimos aqui, inclusive na outra semana. Que o público nos oferta e não é de graça, tem que ter mesmo. Só que eu, eu saboto, sabe? Porque tá aqui, mas não é pra vocês não, deixa aqui enferrujar, deixa pegar a maresia...sabe, é muito contraditório.

Rosa trouxe a importância dos vínculos e do coletivo na escola, dos encontros que possibilitam a existência de paixões alegres. No entanto, ela pareceu nos dizer que se sentia solitária e que quase não havia espaço para as trocas coletivas no interior da escola. Os poucos espaços existentes transformaram-se em momentos de trocas superficiais, ou de lamentações, como disse Mariana no sétimo encontro. Disso vemos que, se para existir desenvolvimento da potência de agir é preciso estarmos conscientes do que nos afeta, entendemos que as atividades vivenciadas no grupo tiveram também a função de possibilitar a retomada das experiências das professoras. Ao poderem compartilhar situações que vivenciaram no passado, ao retomarem, falarem com as próprias palavras o que entenderam dos textos e estudos coletivos e ao compartilharem como se sentiram ao entrar em contato com as linguagens artísticas na ocasião das oficinas, percebemos uma duplicação da experiência e sua possibilidade de vivê-la de outra forma, com outra compreensão. Há, portanto, uma retomada do movimento da relação entre pensamento e emoção.

Esta duplicação a qual nos referimos nos remete tanto ao que Vigotski (1929/2000) discute no *Manuscrito de 29*, quanto ao conceito de polifonia em Bakhtin (1929/2013). No processo de conversão de dois em um, isto é, de se apropriar do outro e, ao mesmo tempo, deixar com que esse outro seja um “estranho essencial”, a unidade formada representa o sujeito e as múltiplas posições que ele ocupa nas relações. Tal ideia se aproxima da polifonia na medida em que destaca a processualidade e inconclusibilidade desse movimento, em que múltiplas vozes coabitam os sujeitos e suas interações, em um processo que não finda, mas que se renova a cada novo encontro, afetando o sujeito na sua visão de mundo, na compreensão de si, do outro e da realidade.

Espinosa nos auxilia nessa compreensão. No final da sua obra *Ética*, diz que uma alta consciência de si, de Deus e das coisas depende da alta capacidade do corpo de afetar e ser afetado. Assim, quanto mais um corpo é capaz de ser afetado por muitas afecções ao mesmo tempo, mais ele se torna ativo e mais ele se torna apto a afetar, seja a outros corpos ou a si próprio (Sévérac, 2022).

Marta trouxe essa reflexão quando disse que o seu entendimento foi mudando ao longo do curso. Inicialmente, ela acreditava que o curso lhe daria ideias para as professoras aplicarem em sala de aula, como vimos esse movimento no encontro 3, apresentado anteriormente. No entanto, percebeu que primeiro buscamos deslocá-las, para depois elas promoverem alguns deslocamentos na escola, com os estudantes e a comunidade escolar:

Eu achei, quando eu cheguei aqui, antes das leituras, das discussões, que ia ser um curso que ia me dar ideias legais pra fazer em sala de aula, juro que eu achei que era isso. Quando eu cheguei, eu vi que era um curso bem mais profundo, que tinha muito aquela coisa de tirar o aluno do lugar. Primeiro vocês estão tirando a gente do lugar. Eu não sendo arte-educadora, começo a pensar no meu trabalho de maneira mais holística, mais integral, e nesse espaço da escola, que muitas vezes eu pensava muito... eu vou falar, eu pensava muito fora dos muros da escola. Aí quando eu venho pra cá, eu começo a pensar, a me educar esteticamente pra ver também como é esse espaço da escola, olha quanta coisa bacana que saiu aí das discussões, né? E as leituras, elas fazem, trazem muito isso, né? Essa coisa dessa educação desenvolvimentista, que eu sempre fui a favor. Só que agora me ligando pro trabalho de outros colegas, que nem muita gente aqui falou...ai, eu queria trabalhar com a Marta, e eu queria trabalhar com esse pessoal! E esse pessoal, pra mim, são os artistas que vão tá lá comigo na minha escola.

Marta nos contou como os encontros a provocaram e a fizeram olhar para as potencialidades do espaço da escola. Isto é, olhar para o âmbito do micro e como ele compõe e se reverbera no campo do macro. Débora também falou da ampliação do seu olhar possibilitada pelos encontros e ainda trouxe a importância do outro, dos pares, na constituição do/a professor/a: “Acho que deu pra gente despertar algumas coisas que nós não víamos, né, que a gente não conseguia enxergar sozinhos”. Mariana complementou dizendo como se sentia:

Eu me sinto alimentada por esses encontros. Provocada. Eu saio daqui cheio de amores, né? Eu fico... como eu gostaria de tá na mesma escola que vocês, não? Que escola que a gente não faria, não é, gente, se a gente tivesse todo mundo junto? Mas aí a gente tem que tá separado que é pra gente fazer diferença na escola que a gente...que tá precisando da gente, né não? (risos).

É interessante como, nos primeiros encontros, quando realizei as vivências estéticas com as professoras, elas compartilharam formas possíveis de adaptá-las para seus alunos, em consonância com o comentário de Marta e a expectativa que ela tinha no início do curso. No entanto, isso não foi observado mais da metade para o fim do curso. Acredito que tal fato se deu pelo modo como nos organizamos, nos vinculamos e encaminhamos os encontros seguintes, assim como a maior clareza acerca dos objetivos do grupo.

Embora o foco não fosse a reprodução da experiência vivida, as professoras pareceram compreender que para afetar é preciso estar afetada, conforme Espinosa nos advertiu. É preciso refletir sobre as experiências vividas, pois, se temos consciência delas, elas se tornam objetos para

novas experiências que ainda serão vividas. Vemos, por isso, como a tomada de consciência está entremeada à atividade voluntária – a potência de agir – e às atividades mediatizantes, uma vez que as últimas permitem com que o sujeito se torne objeto de sua própria ação e, logo, tenha maiores possibilidades de influenciar tanto a si próprio quanto a atividade dos outros (Friedrich, 2011).

Desse modo, notamos que as professoras se apropriaram da discussão sobre as políticas públicas e a relevância de um engajamento por parte dos atores que compõem a escola, no sentido de resistirem a um modelo de educação mercadológico e com finalidades neoliberais, como vimos nas falas da Mariana que apresentamos aqui, mas também das demais professoras e que serão mais bem trabalhadas na próxima categoria. A pandemia escancarou a necessidade de mudanças e de uma atuação coletiva por parte da comunidade escolar para que a reivindicação e a garantia dos direitos dos alunos e dos profissionais da educação caminhassem na direção de uma transformação que levasse ao desenvolvimento de todas e todos.

Diante de tudo que apresentamos, vemos que o desenvolvimento da potência de agir não se dá de forma individual. Há uma interdependência entre o *conatus*⁴⁴ para mim e para o outro, visto que um sujeito só ganha em liberdade se o outro também ganhar. Em outras palavras, se os afetos de passividade e de servidão forem superados por afecções que levem à ação (Sévérac, 2022). Por isso, é imprescindível a existência de um coletivo fortalecido que lute para que as instâncias de poder sejam parceiras e ajudem na desconstrução de estruturas opressoras, a fim da libertação coletiva, da construção do novo ser humano, segundo Vigotski (1930/2004c).

A liberdade só é possível se todos tiverem igualmente as mesmas possibilidades de se libertarem, isto é, se esse for um movimento coletivo. Ademais, ela pressupõe o conhecimento dos afetos, como vimos em Espinosa, o que justifica a existência de trabalhos como esse que propusemos em nossa pesquisa. De modo a dar continuidade a essas reflexões, na próxima categoria apresentaremos como as professoras foram construindo as relações entre ética, estética e política no contexto dos encontros, coletivamente.

⁴⁴ Como vimos anteriormente, *conatus* é um conceito de Espinosa que se refere ao esforço e necessidade do sujeito para se conservar e perseverar na sua existência, estando relacionado à ideia de liberdade.

4.3 Relação ética-estética-política e a (trans)formação do sentido estético no/do cotidiano

“Eu acho que é por isso que a arte é tão reprimida, né? Porque ela constrói novas possibilidades”.
(Professora Flávia)

Como vimos em nossa fundamentação teórica, as lentes que usamos para compreender a estética são aquelas que dizem respeito à materialidade do corpo e do que ele é capaz. Ao entendermos que corpo e mente formam uma unidade, cabe refletirmos e analisarmos como os sujeitos são constituídos na realidade histórico-cultural e como eles podem forjar possibilidades outras de existência.

Estamos de acordo com Espinosa quando ele destaca o caráter ético-político das dinâmicas afetivas. Entendemos que é na interseção entre ética, estética e política que podemos falar de imaginação, resistência, coletivo e transformação social, isto é, da criação de novas possibilidades. Seja pela arte, como advertiu a professora Flávia, ou por outras vias sensíveis.

Neste item, daremos relevância às relações entre arte e vida e como elas tangenciam temáticas que dizem respeito às questões sociais, à responsabilidade, à cidadania, à participação social, às ideologias e a uma postura de sensibilização perante a complexidade da realidade. Compartilharemos de que modo as professoras foram significando a educação dos sentidos com uma postura crítica e atenta às contradições presentes na sociedade, e também buscaremos identificar as brechas e fissuras para a valorização da dimensão sensível e de uma ação atuante no mundo.

Desde o primeiro encontro com as professoras, busquei explicitar os fundamentos que orientariam todas as nossas vivências e estudos, apresentando as bases teóricas da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski e os interlocutores da perspectiva materialista dialética. Neste primeiro contato com o grupo, apresentei a crônica *Vista cansada* (Resende, 1992) no intuito de abordar a sensibilização do olhar e a produção de sentidos acerca do que é a vida e o que é uma vida carregada de sentidos. Por meio de perguntas que levaram as professoras a olharem para si, para suas histórias e relações, tiveram a oportunidade de se apresentar dizendo o que sentiam, o que lhes afetavam e como a pandemia trazia consigo medos, preocupações, receios e algumas possibilidades.

Com o passar dos encontros, a partir dos textos sugeridos para a leitura, das vivências realizadas e do maior vínculo entre as professoras, percebi como elas foram sentindo maior segurança para estabelecerem novas relações, expressando e construindo os pressupostos ético-políticos que orientavam suas práticas.

No encontro 3, após a apresentação do poema de Manoel de Barros, *Uma didática da invenção*, provoquei as professoras sobre a transformação do ordinário em extraordinário e o que representaria este prefixo “extra”. Flávia falou da poesia como forma de deslocar o olhar e sair do automático:

A poesia traz esse deslocamento do meu olhar, de enxergar a vida por outra perspectiva, né, deslocada da questão do automático. Porque a ideia nessa sociedade é colocar a gente no automático, tirar essa nossa sensibilidade. Porque essa sensibilidade ela não provoca, ela não causa lucro, ela não tem como consequência o lucro e a gente perder tempo com isso, olhar, assim, de forma tão linda a vida, não, não traz rentabilidade pra ninguém (risos).

Foi a partir desse encontro que iniciamos a elaboração coletiva acerca da formação do sentido estético. Flávia compartilhou que estar/ser sensível é um modo de resistir ao automatismo da realidade capitalista, onde as relações são mercantilizadas e o lucro se torna o objetivo principal das trocas. Vimos, na sua fala, seu posicionamento ético-político enquanto professora de arte. Para ela, a sensibilidade pareceu ser uma forma de resistência, de aportar o “extra” para as relações automatizadas do cotidiano, em que o sentir ganha mais notoriedade do que o ter. Assim, ela nos convidou a refletir sobre o imediatismo dos tempos atuais e o que seria uma educação que faz sentido.

Souza, Dugnani e Reis (2018) discorrem sobre esta questão. Segundo as autoras, a cotidianidade pressupõe imediatismo, fragmentação, tendência à naturalização e moralização de questões construídas socialmente, havendo pouco espaço para o questionamento e a reflexão. No entanto, a cristalização e enrijecimento das emoções, ações e pensamentos podem ser transformadas na medida em que fizermos uso de instrumentos mediadores que movimentam esses afetos.

Apostando nesses movimentos em nosso trabalho com o grupo, seguimos com as vivências e diálogos. Assim, na continuidade, Fátima retomou um trecho do poema que dizia que “a poesia é voar fora da asa” (Barros, 2013, p. 278), para pontuar sobre a sua prática enquanto

professora e como era importante para ela estar atenta para pode afetar os alunos e ir além do que estava colocado, quer dizer, imaginar outras possibilidades. Ela disse:

*Vem bem nessa questão de você sair, talvez sair um pouco do...não do seu limite, mas **alcançar um objetivo e caminhar além, né?** E aí, assim, eu vejo um pouco disso na minha prática na escola, né, como professora e até mesmo como grupo da escola, né, com os colegas. **Que a gente sempre tem que estar atingindo outro, outro lugar, porque o aluno...**a gente tratando de adolescentes, tratando de crianças, **eles sempre tão em modificação, assim, é sempre uma geração diferente, é sempre uma turma diferente.***

A partir disso, provoquei as professoras a refletirem sobre o trabalho simbólico e como ele está conectado ao processo de significar o que sentimos (vemos, cheiramos, tocamos, ouvimos, percebemos). Expliquei o conceito de polissemia para relacionar com o poema lido e com os diversos sentidos que podemos criar por meio das palavras e das vivências e questionei: “*Qual é a capacidade de criação do ser humano? Vocês estabelecem alguma relação entre os diferentes sentidos possíveis e a história de vocês?*”.

Rosa falou das experimentações como possibilidades de viver o sentir no cotidiano e como o coronavírus ameaçava isso, ao ter como um dos sintomas a perda do olfato e do paladar. Ela também falou de como seu olhar era ampliado pelo olhar do outro: “*quando o meu olhar é o olhar para além, não é o meu olhar*”, o que nos parece comunicar que a construção da polissemia é algo que pressupõe o encontro com o outro, com sentidos que são vividos e compartilhados socialmente.

Fiz a aposta de que oportunizar que as professoras falassem de suas histórias e sobre como davam sentido ao que lhes afetavam seria um meio de abarcar a dialética social-pessoal presente na teoria que fundamentou nossos encontros, além de problematizar o que representaria a entrada no simbólico e a formação do sentido estético. Assim, Flávia trouxe uma reflexão pertinente quando disse:

Eu fiquei pensando nessa questão da polissemia, desses múltiplos sentidos, né? Quando a gente está num lugar de percepção desses múltiplos sentidos que eu dou, que a Mariana dá, que a Rosa dá pras questões da vida, eu acho que a gente consegue ampliar a nossa capacidade de compreensão da nossa humanidade. E aí eu vou trazer uma experiência que eu vivi ontem. Ontem eu e as colegas a gente tava estudando o texto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. E a gente tava num grupo fazendo essa leitura e depois fazendo

a análise. Não sei se vocês conhecem, ele traz todo o roteiro, né, de um pai de família que vai embora, né, que constrói essa canoa pra ir embora. Então tem todo o desenrolar em cima dessa proposição. E me chamou muito atenção... é porque um dos nossos colegas ficou muito incomodado com a atitude dessa pessoa, né, de ir embora, de deixar a família, de ficar... deixar todo mundo naquela situação. E não conseguiu avançar na reflexão de quais são os sentidos, os sentimentos, o que moveu aquela pessoa a construir uma canoa e ir embora e não olhar pra trás. Ou seja, né, essa capacidade de perceber os múltiplos sentidos, né? Que aí nos coloca numa situação, às vezes, de que a vida só tem um caminho, né? Só tem uma possibilidade... quando eu assumo isso, eu tenho que ir até o fim. Não tem esse ser humano que sente, que tem as suas dores, que tem os seus... as suas dificuldades, suas limitações. Então quando a gente desenvolve esse olhar de enxergar algo a partir de múltiplas possibilidades, nos ajuda a tentar enxergar o outro, né? A sociedade...e nos ajuda a se enxergar, também, acho que enquanto humanos, né? Eu faço essa reflexão. E aí esse poema trouxe pra mim, assim, possibilidades de enxergar tantas coisas fora da forma que eu vejo, né? Então vai ampliando esse olhar e esse processo reflexivo sobre a vida e sobre quem nós somos.

A professora articulou a compreensão da humanidade com a capacidade de perceber os múltiplos sentidos que as diferentes pessoas podem atribuir às questões da vida, como a diversidade de combinações existentes dentro do universo dos signos disponíveis. Ela trouxe a contradição, o drama de existir e de viver e como ampliar os sentidos era um jeito de desvelar o que não podia ver, ampliando o seu processo reflexivo. Ademais, ela destacou o poema como esse instrumento que possibilita a ampliação dos sentidos e das conexões. Mais uma vez, vemos que o processo de ir além do ordinário parece impossível de ser realizado de forma individual, pois, como vimos, o aspecto social se faz presente mesmo onde uma pessoa se encontra sozinha com suas emoções pessoais (Vigotski, 1925/1999).

No final desse encontro, após a apresentação dos textos, retomei uma citação de Vigotski (1926/2010) para perguntar ao grupo o que precisávamos para encontrar a poesia de cada instante. As respostas de Rosa e Olívia foram, respectivamente: “*Sensibilidade do sentir, sensibilidade como um todo*” e “*dos sentidos*”. Quando questionei se aprendíamos a sentir, Flávia complementou: “*Acho que a gente desenvolve, não é algo inato. Tem que ser estimulado. E acho que também a gente precisa estar aberto, né? Pronto pra se entregar. Estar disposto.*”.

Vigotski, no *Significado histórico da crise da psicologia* (1927/2004), fala da construção do conhecimento, das ciências, e pontua como elas não são independentes da percepção sensível, daquilo que vemos ou percebemos na realidade imediata. Retomando o que expomos acerca da dinâmica dos encontros, consideramos pertinente lembrar que o sentido estético, ao

qual nos referimos aqui, perpassa pela entrada no simbólico e que isso não é deslocado do processo de significação, de dar sentido ao vivido dentro de uma coletividade ou grupo cultural (Pino, 2007).

As ideias de Lukács também colaboram com a nossa argumentação. Os editores Moreira e Maceno (2018) discorrem sobre o processo de humanização e como o autor o relaciona com o refinamento dos sentidos e a arte:

a arte não pode provocar uma transformação que lance um indivíduo para além das possibilidades do seu tempo; tampouco uma experiência catártica ocorre sobre um indivíduo vazio de experiências pessoais anteriores, ou como o autor explica, sobre uma tábula rasa. A experiência catártica, de acordo com Lukács, é o confronto entre duas totalidades: a totalidade das experiências adquiridas por cada indivíduo e a totalidade representada pela obra de arte (Moreira e Maceno, 2018, p. 14).

A arte pode ampliar os sentidos, desde que ela se comunique com as experiências anteriores das pessoas. Há uma relação direta com o repertório cultural dos sujeitos e as possibilidades da arte de projetá-los para além do seu tempo, podendo acessar o (extra)ordinário do cotidiano. Com isso, vemos que a base do sentido estético é a realidade, mas não uma realidade estática, distante e uniforme. Pelo contrário, ela é processual, tensa, marcada por (des)encontros, onde se aprende nas e pelas trocas com os outros. A escola, como esse lugar institucionalizado para o desenvolvimento das potencialidades humanas, deveria oferecer as condições necessárias para que tais sentidos fossem, não apenas compartilhados, mas (re)criados, elaborados, colocados em perspectiva, tensionados e criticados.

No encontro 4, esta discussão foi atualizada. Após o contato com a música, perguntei às professoras o que as transformavam e Rosa falou sobre seus pressupostos ético-políticos enquanto professora de arte, bem como de seu compromisso social. Na ocasião da discussão de um dos textos⁴⁵ sugeridos para leitura, abordamos a relação arte-cidade e arte-escola e eu perguntei ao grupo: “*Será que a escola, as escolas que vocês atuam, tem a cara de vocês, dos alunos, da gestão, da comunidade, dos pais?*”. Rosa retomou a fala da professora Marta e compartilhou com o grupo um trabalho que realizou com a sua turma do nono ano:

Eu gosto muito do conteúdo do nono ano porque ele vai trazer a questão da intervenção, e aí dá para fazer essas várias provocações e eu sempre junto com

⁴⁵ FURTADO, J.R. & ZANELLA, A.V. Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos sujeitos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 309-324, dez. 2007.

professor de geografia, quando ele é bacana, para fazer esse lance que a Marta colocou. **Eu adoro porque eu tiro da escola, então a gente caminha pelo bairro, pensa nas possibilidades [...]** Quando a gente percorre os espaços próximos da escola e a gente percebe que sim, existe arte na cidade e como que ela vai aparecendo. A gente volta para escola depois e aí eu lanço a provocação: como que a gente pode interferir aqui dentro sem ser no seu caderno e sem ser no mural? **E aí a gente vai partir para as intervenções, então essa proposta de eu interferir no meu mundo de uma maneira bacana artisticamente e sim, isso é arte.** Então eles começam a observar os lambe-lambes que aqui tem bastante. Tem uma galera que faz uns lambe-lambes legais. [...] Como que eu posso interferir nos espaços aqui da escola e como que a gente pode levar a arte daqui de dentro da sala para os outros na escola. E é muito legal porque, assim, quando eles estão no oitavo ano e veem que é esse o conteúdo do nono, eles querem chegar logo no nono, aí eles passam o primeiro bimestre inteiro, “e aí professora, quando que a gente vai fazer a mudança na escola”. Aí eu, “não, primeiro a gente tem que entender o porquê dessa mudança”. E o mais bacana é que quando eles conseguem compreender que eu posso ocupar os espaços e eu posso colocar nesses espaços a minha expressão sem ser eu ir lá e pichar meu nome “Rosa esteve aqui” na parede, mas trazer uma significância maior e pensar junto e tudo mais, isso é muito bacana. Não é fácil fazer esse trabalho, confesso. A primeira vez que... eu trabalho numa escola muito conservadora, e é muito conservadora mesmo e, assim, foi uma vitória quando os meus alunos ocuparam a escola em 2015, tenho muito orgulho. Só que aí quando eu falei, a gente vai fazer algumas intervenções e ocupar alguns espaços, aí já olharam assim, né, lá vem ela com esse papo de ocupação. Então eu tive que mostrar, pautar e blá-blá-blá. Tem muita gente que vai falar que a gente tá sujando a escola, que isso não é **arte e aí você tem que desconstruir para reconstruir alguns conceitos**, porque ainda é muito limitado essa questão da arte que tem que tá preso ali só dentro da minha salinha e limitada ali as quatro margens do meu caderno de desenho. E eu falo, não, meu aluno é muito mais do que isso, né? Ele já se expressa sozinho quando ele dança na hora do intervalo, então ele já é uma própria intervenção. Com as cores que ele escolhe para fazer o visual dele, com um rabisco que ele faz customizando o caderno. Então a gente começa dessas leituras né, como que vocês extrapolam já na própria comunicação visual e vocês não percebem. Então vamos transformar esse grandão? Num primeiro momento foi muito difícil, né, mas a gente... eu busquei um projeto ali de ciências, de geografia que era sobre a água e a gente fez um rio dentro da escola cheio de pipas, era uma história do Severino Faz Chover. Então eu peguei essa historinha do Severino faz chover e eu fiz toda numa narrativa com pipas, desenhos e emendei ali com o tema da água. Aí tiraram um monte de foto e mandaram pra diretoria de ensino, sabe? Aí eu peguei e falei assim, “**aaaah, então minha intervenção serve? Então ótimo, todo ano eu vou fazer**”, porque esse é o projeto que tá dentro do currículo. **E é bacana porque depois, quando eles vão para o ensino médio, e aí já não são mais meus alunos, eles passam para o outro professor. Essa questão da poética pessoal ela tá um pouco mais concretizada, e aí o professor consegue também fazer um outro trabalho de ampliação do olhar. Sabe, então é difícil porque ainda existe essa elitização da arte, ela não é para mim, eu nunca vou chegar ali. Então quando a gente propõe uma saída, o olhinho brilha.** “Mas quanto tem que pagar, professora?” “Não, é de graça, a gente é estudante de escola pública, a gente já conseguiu o ônibus, você não vai botar um centavo do seu bolso, vamos

lá”. E a última experiência que nós fizemos, né, foi na Bienal de 2018, se não me engano. E assim, os olhinhos deles dentro do Ibirapuera... um negócio louco e queriam entrar em tudo que é canto, queriam experimentar tudo, queriam mexer em tudo e aquela fome, assim, sabe? Era muito bonito de ver como eles queriam compreender mais, só que num primeiro momento eles achavam que não era para eles. [...] quando você traz essa questão de que como o acesso à arte ainda está, eu acredito que ele pode melhorar muito, apesar de existirem programas de socialização desses espaços, né? Dias de entrada grátis, quem é de escola pública é free, e tal. [...] não é para o meu aluno daqui, por exemplo. Então é muito longe. Quando você chega num aluno de EJA, por exemplo, aí é mais distante ainda. Ele vai falar, “professora eu sou pedreiro, que que eu tenho que ver com isso?” Né? “Onde que eu aplico isso?”. [...] Então é um processo distante, existe, sim, essa elitização, infelizmente, de certa forma ela tá enraizada e é muito difícil a gente mostrar e falar, olha, é pra você também. Vamos comer isso aqui porque é uma produção da humanidade, não é uma produção específica para um nicho de pessoa, né? Então é um processo e quando a gente percorre a cidade a gente percebe que ela dialoga com a gente, que a nossa cidade pode ser, sim, museu a céu aberto se eu souber olhar.

Rosa trouxe muitos aspectos em sua fala, como: a questão da elitização da arte; o que era arte para ela; a dimensão da desigualdade sociocultural da realidade brasileira; como ela compreendia seu trabalho de professora e; a importância da realização de projetos interdisciplinares. Ao extrapolar os muros da escola, levando os alunos a observar e experienciar a cidade, percebeu que quando eles retornavam, eram capazes de pensar nas possibilidades de intervirem naquele espaço. Ela nos disse que a cidade dialoga com as pessoas se elas souberem olhar, e este olhar parece estar relacionado com as possibilidades de intervenção, logo, de ação. Com isso, Rosa nos ofereceu pistas acerca da formação do sentido estético no/do cotidiano e como ele está relacionado à ideia de resistência, que Flávia também tinha trazido no encontro anterior.

Ao retomar a fala da professora, eu falei: “a arte não é desconectada de uma vida cultural e social, que é do sentido estético, da sensibilidade e criação”, por isso a importância de “tentarmos possibilitar fissuras, alterações e transformações” e pensarmos nos parceiros e projetos possíveis para resistirmos juntos.

Como o desenvolvimento humano está vinculado às condições concretas de vida e a imaginação é baseada na experiência, acreditamos que o contexto cultural em que as pessoas vivem e se relacionam deixa vestígios no funcionamento psíquico (Vigotski, 1930/2009). Rosa destacou, portanto, como é necessário proporcionar aos seus alunos experiências bem mediadas que ampliem

o acesso⁴⁶ deles à cultura, de modo que a função imaginária seja acionada e a educação das sensibilidades possa ser uma realidade na escola, algo que é aprendido coletivamente e que leva ao desenvolvimento (Pino, 2006).

A partir disso, podemos pensar na imaginação e na criação enquanto possibilidades de resistência revolucionária. Inspirando-nos no conceito de subjetividade revolucionária desenvolvida por Sawaia e Silva (2015) e Sawaia, Silva e Magiolino (2022), entendemos que o enfrentamento às relações de dominação está diretamente relacionado com a possibilidade de ir além do que está colocado, isto é, transformando essas relações por meio da imaginação e da criação. Em nossa perspectiva, ao concebermos o diálogo enquanto teia que conecta passado e futuro, o que foi dito e o que ainda será dito, e como algo em constante renovação, como bem pontua Bakhtin (1970/2017), podemos pensar nas possíveis relações entre imaginação, arte, processo de significação e resistência.

Consideramos que refletir sobre o desenvolvimento como atividade revolucionária implica, portanto, em destacar a dimensão não adaptadora do ser humano, pelo contrário, enfatizar a capacidade humana de transformar a história (Sawaia & Silva, 2015; Sawaia, Silva & Magiolino, 2022). Nesse sentido, em nosso trabalho, trazemos a resistência enquanto possibilidade de reagir aos processos centrípetos e monologizadores opostos à dialogia e, também, como meio de imaginar e criar outras formas de estarmos e atuarmos na realidade social. Acreditamos que a tomada de consciência participa desse processo, pois ela reúne as condições para que as questões ideológicas sejam consideradas, o posicionamento e a ação intencional dos sujeitos sejam valorizadas e a resistência se torne uma via possível de participar das relações sociais.

Retomando o final do quarto encontro, a fala de Rosa mobilizou as professoras Mariana, Marta e Flávia, que trouxeram aspectos das relações de poder presentes nas políticas educacionais e na concepção do que é belo. Mariana estabeleceu conexões com outras leituras, referenciais e experiências que trabalhou em sua pesquisa de mestrado para aprofundar a reflexão

⁴⁶ No que diz respeito à questão do acesso a arte, consideramos pertinente destacar que a gratuidade da arte não garante seu acesso, pois, muitas vezes, as pessoas não têm ferramentas de apreciação artística. Desse modo, o problema não é o acesso em si, mas a precariedade das mediações. É necessário, portanto, uma educação estética para que a gratuidade seja um facilitador desse acesso, pois não basta a experiência para se ter uma vivência significativa. Isso fica ainda mais claro a partir da compreensão de como as deficiências sensoriais não impedem a apreciação da arte, enquanto as deficiências de instrumentos de percepção são impeditivas. A nosso ver, a questão sensorial é, nesse sentido, secundária aos processos de mediação cultural.

e disse como a escola deveria ser um lugar vivo, e não de passagem, como o “não lugar”. Ela falou também da arquitetura da escola e da ideologia por trás dessa disposição espacial. Segundo a professora, para a escola se tornar um lugar, seria preciso que os sujeitos se conectassem a ela, e isso vai muito além do belo, pois implica em viver o espaço e se transformar nele/com ele.

E os meninos estão lá, gente. Cheio de energia na escola, mas muitas vezes eles só passam pela escola, eles não se conectam com ela porque as nossas escolas acham que a arte é uma bobagem e que vai sujar, que vai estragar e que isso não é arte. Se você fizer um trabalho que é considerado esteticamente bonito, todo mundo vai se impressionar, aí vai lá para diretoria de ensino, (risos), mas se o seu trabalho, e na cabeça das pessoas esteticamente for feio, por mais legal que seja seu trabalho, não vai sair da escola, porque as pessoas estão presas na palavra bonita e feia ainda.

Por fim, Rosa escreveu no *chat* do *google meet* que uma forma de resistir aos discursos monologizantes da direção era a estratégia de pedir para que os gestores escrevessem/regstrassem o que não podia ser feito. Assim, ela compartilhou com o grupo como fazia para lidar com os “burocratas da educação”, isto é, como resistia em prol do desenvolvimento dos estudantes e da ampliação de suas vivências.

Eles falam que é preciso formar um cidadão crítico e atuante, beleza, tô fazendo isso, então escreve pra mim que eu não posso ocupar o espaço público que é a escola. Fala que eu tenho que obrigatoriamente dar aula dentro da sala de aula, que os outros espaços da escola não são espaços de aprendizagem. Escreve, escreve que daí eu não faço nada disso que eu tô propondo. Enquanto você não colocar no papel, eu vou fazer. Então é aí que eu busco força, porque eu aprendi na minha vida é o seguinte, Flávia, e foi a duras penas, burocrata não gosta de burocracia, e é o que esses diretores de gabinete são. [...] E vão cortando, cortando, cortando toda a produção possível que o nosso estudante pode ter, seja artística, seja ela de projeção pessoal, os grêmios estudantis estão morrendo, gente, sabe... E assim, cadê o tal do protagonismo que todo mundo ouve falar, que tá mais do que em voga e que a escola não desenvolve? E é justamente por isso. Então eu bato...nossa, eu tenho um calhamaço de protocolo que você não tem ideia, daí eles têm que responder, tem quinze dias ali para eles me responderem. Ah é, então beleza, não tem resposta, eu posso fazer, né? Então eu vou, eu vou e sigo.

Vemos por meio dessas falas como a potência de agir está diretamente relacionada à atividade voluntária. Ao tomar consciência da contradição existente nas atividades ético-estético-políticas, isto é, das relações de poder implicadas nessa trama e da positividade da imaginação e da

emoção no desenvolvimento humano (Sawaia & Silva, 2015), temos a ação deliberada da professora sobre si e sobre o outro. Rosa vai e segue, conectada àquilo que acredita, consciente do que precisa fazer e de como deve resistir.

No quinto encontro do grupo, a discussão sobre formas de resistir foi retomada e atualizada. Logo no início, a professora de geografia, Marta, quis compartilhar com o grupo uma situação que havia vivenciado com uma turma de EJA (Ensino de Jovens e Adultos) que a remeteu aos nossos encontros, pois materializava o potencial da fotografia para o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da sociedade. Ela disse:

[...] Um senhorzinho destes que estão há anos sem estudar... Me olha a fotografia, todo mundo falando de poluição... Ele vira e fala: “é, eu vejo aí uma paisagem natural que foi destruída, certamente com interesses financeiros de se construir... destruiu para construir alguma coisa que seja do interesse de alguém que quer lucrar com aquilo ali”. [...] E começa a fazer toda uma relação entre isso que a gente tem no capitalismo de destruir para construir e os problemas ambientais que têm na atualidade. Com uma foto de uma mata queimando na periferia ele faz toda essa relação, essa rede de relações. Eu achei tão fantástico que falei, nossa, o nosso trabalho tá dando certo. Criamos uma mentalidade crítica. Ele falou, assim, de poluição... mas ligada a todo o problema da promoção imobiliária, sabendo que aquilo é feito sistematicamente em São Paulo, uma prática comum justamente relacionando ao que tem surgido ali na região. E ainda usou ali a teoria da geografia que ele tinha aprendido de paisagem natural e paisagem construída, usou esses termos assim. Eu falei, nossa, esse senhor vai fazer ou geografia, ou filosofia. Tá todo mundo impressionado porque o nosso trabalho está dando frutos, os alunos adultos estão desenvolvendo mentalidade crítica. É muito legal, trabalhando com essa coisa de interpretação de imagem. Eu lembrei de você.

Suspeitamos que apostar no desenvolvimento de uma mentalidade crítica de alunos que estavam há anos longe da escola representou para Marta, e para nós, uma forma de resistir. A fotografia e as mediações da professora de geografia pareceram movimentar os afetos e convidar o senhor(zinho), pequeno e diminuído, a ocupar um lugar outro, que é o de senhor que “vai fazer geografia ou filosofia”, que pode cursar o ensino superior e que está na posição de um aluno adulto que acessa os conhecimentos e estabelece relações que parecem ir além do que a ele era esperado como destino. Ademais, o fato de ela ter dito que pensou nas nossas discussões tecidas no grupo quando viveu esta situação com seu aluno, nos levou a refletir sobre as diferentes vozes e discursos que nos acompanham e como eles podem (des)potencializar uma ação a depender de como as

relações sociais reverberam em nossas visões de mundo, pois nós nos relacionamos conosco conforme os outros se relacionaram conosco (Vigotski, 1929/2000).

Por isso, buscamos criar condições para que as professoras compartilhassem suas realidades e construíssem novas visões de mundo. A resistência só se tornaria uma possibilidade do coletivo se construíssemos juntas as noções de ética e de educação daquele grupo. Assim, perguntei se elas exerciam a imaginação criadora e Mariana falou de si, de como gostava de brincar, do que lhe provocava encantamento, de como valorizava o olhar, as sutilezas e o lúdico. Ela disse que exercia a imaginação e que isso alimentava seus processos imaginativos como contadora de histórias e professora. Para ela, aprender a olhar era algo que considerava fundamental e que buscava desenvolver em seus alunos:

eu acho que eu exerço bastante essa coisa da imaginação, acho que isso me alimenta e alimenta meus processos criativos, meu trabalho como contadora de histórias [...] meu trabalho como professora, inclusive, porque frequentemente a minha aula com os meus alunos é sobre olhar. Eu falo, “olha, você pode ser o que você quiser, mas você vai ser... quem você for, seja alguém que olhe para as coisas.”.

Mariana compartilhou com o grupo como concebia a formação do sentido estético, tanto pessoal como enquanto professora. Depois que outras professoras falaram, ela complementou: *“eu vou mandar pra vocês depois o vídeo que eu fiz para os meus alunos, para tentar seduzi-los para as atividades do classroom, que é um convite para olhar”.*

O convite de Mariana para olhar e para desenvolver a sensibilidade não pode ser desarticulado do momento específico que estávamos vivendo no Brasil, que era a realidade das aulas remotas por conta dos efeitos da pandemia na educação e a dificuldade de acessar os alunos por meio das telas, de sensibilizá-los a participar das aulas.

Diante disso, elaborei uma pergunta na tentativa de provocá-las a continuar refletindo sobre a relação entre imaginação, criação e a realidade da pandemia: *“Qual é o lugar da imaginação e criação em tempos de pandemia? [...] como que esse momento nos convoca a imaginar outros mundos possíveis?”.* Marta disse:

Então, o Milton Santos, vamos lá (risos)... Ele fala dessa questão de globalização, assim, como um sistema de objetos que tão aí colocados, que foram criados para as pessoas ricas, para as grandes empresas, para melhorar os fluxos delas e que

*existe um sistema de ações que tá aqui e que eles vão agir em benefício próprio. Só que esse sistema de objetos está jogado aqui, ó, e tá fácil você hoje adquirir um Chromebook por 1500 reais. Então, porque não pegar esses objetos técnicos que foram criados com um certo sentido e subverter o sentido deles para criar pontes, ao invés de erguer muro? Para criar possibilidades, redes... Eu falo sobre isso. Até no meu mestrado eu falei sobre isso, sobre esse sistema de objetos que é pervertido por um grupo de cidadão, lá, fazer uma rede de economia solidária. Quando, na verdade, isso foi criado para grandes empresas. E isso é bem o que a gente vai poder fazer com esses meios aí. Tão colocando internet nas escolas, né, muitas vezes uma Prefeitura faz isso visando economia, custo. [...] Mas isso tá aí posto e aí a gente pode subverter o uso disso pra uma coisa legal. Tipo eu, eu tô numa escola pública. Eu não posso levar o meu aluno para fazer um estudo do meio na Suécia para mostrar o estado do bem-estar social, mas eu posso mostrar ali naquele Google com o bonequinho todo mundo lá, cada um no seu chromebook fazendo um estudo do meio virtual. Então é uma possibilidade, né? Dá pra gente pensar nesse tipo de coisa. **O mundo não vai tá igual quando acabar, vamos subverter. Eles criaram pra umas coisas, vamos fazer para outros aí, pra fazer disso uma coisa legal pra gente, né? Pra subverter mesmo esse mundo e a função social desses objetos** (risos).*

Marta potencializou a discussão trazendo outras referências e discussões. Ela compartilhou sobre seu mestrado e trouxe a subversão do mundo e da função dos objetos como forma de ir além daquilo que foi criado para fins econômicos, para que fosse viável criar uma rede de possibilidades. Vemos que a professora trouxe a ideia de subversão também como uma forma de resistência. Porém, para subverter é preciso estar sensível e atenta à realidade, não sendo possível uma ação subversiva se estamos presos aos automatismos do cotidiano, se aceitamos a realidade tal como ela está colocada, se não olhamos para as coisas, como advertiu Mariana.

Na ocasião dos encontros, a realidade da pandemia trazia medo e preocupações. Segundo um estudo realizado pelo Ipec para a UNICEF, em agosto de 2022, de 1100 crianças e adolescentes de todo o Brasil entre 11 e 19 anos que foram entrevistados, 11% da amostra não estavam frequentando a escola. As principais razões para este abandono estavam ligadas às seguintes questões: a necessidade de terem que trabalhar fora; por não conseguirem acompanhar as explicações e atividades passadas pelos professores, porque a escola ainda não tinha retomado as atividades presenciais e porque precisavam cuidar de outros familiares em casa. Tais fatores têm uma estreita relação com as condições socioeconômicas destes estudantes, visto que o abandono foi quatro vezes maior nas classes sociais DE, quando comparados com as classes AB.

Diante dessas condições, as professoras reagiam aos textos e discussões tecidas no grupo, pois se sentiam sensibilizadas com o contexto desigual de desenvolvimento ao qual muitos

dos seus alunos estavam submetidos. Como Vigotski (1935/2018, p. 77) discute na *Quarta aula. O problema do meio na Pedagogia*, é preciso “encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança”, uma vez que ele é fonte de desenvolvimento. Se esse meio é empobrecido, carente de mediações técnico semióticas e interpessoais que permita que a criança tenha acesso às produções humanas, isso terá efeitos no seu desenvolvimento.

Assim, quando discutimos um texto de Vigotski (1930/2009) em que ele diz que é papel da escola criar os gênios, visto que a existência deles tem mais relação com as possibilidades que o meio social pode oferecer do que com as condições biológicas das pessoas, Mariana falou:

Só a escola não dá conta, né? A coisa que eu fiquei pensando, que é algo que a gente tem conversado bastante e alguém indicou uma leitura que eu perdi [...] que fala sobre como a pobreza afeta o desenvolvimento, mesmo, criativo e intelectual. Então, assim, lógico que a gente tem os alunos, estudantes..., mas, os acessos que a gente não tem pela falta de recursos, pelo lugar onde você mora. Alguém até falou, a Rosa, “meus alunos não conseguem ir pra São Paulo no museu, porque moram quilômetros de distância”. E toda a dificuldade de acesso, né? Aqui [...]tem uma escola que os alunos, nas férias de julho, vão pra Londres ou para os Estados Unidos pra fazer laboratório, né? E os nossos alunos, pra gente conseguir ir no parque, é isso aqui ó (coloca a mão do rosto como se representasse suor e cansaço). E às vezes a gente não consegue ir. Então passa, assim... a escola sozinha não vai dar conta de alimentar esses processos se a gente não tiver uma sociedade que olha para isso também, né, de outros aspectos. Porque por mais que a gente ofereça, seja criativo, e aí eu tô ouvindo à Marta, eu tô com maior vontade de assistir sua aula, porque você fala de geografia fica parecendo que... tô quase querendo mudar de área. Geografia é delícia. Você fala de um jeito que dá para enxergar essa paixão e as coisas que você traz. Então..., mas só isso nós não damos conta, a gente consegue aí acessar aquele aluno que tem, que tá sensibilizado ou que a gente de repente sensibiliza. Mas, por exemplo, agora na pandemia, gente, eu tenho um monte de aluno no ensino médio que tá trabalhando, que foi trabalhar porque daí, né, perderam... os pais perderam o emprego, a escola foi perdendo o sentido, porque você não tá mais lá o tempo todo. E desculpa...

Mariana trouxe as limitações da escola pública diante de uma sociedade desigual, em que os alunos pobres têm menores oportunidades de desenvolverem suas potencialidades, de experimentarem e se reconhecerem bons e capazes. A professora pediu desculpas por ter falado do que lhe causava medo, indignação e impotência, como se fosse errado dizer isso em um curso em que o objetivo consistia no potencial da educação estética na escola. Porém, quando ela destacou os limites impostos pela realidade concreta brasileira, nos fez pensar em várias questões que entrecruzam ética, estética e política, como: o que cabe às vivências estéticas? Quais são seus

limites? Por que apostamos no seu potencial? Como elas podem ser um convite ao enfrentamento às desigualdades?

Sabemos que não cabe à escola resolver todos os problemas sociais. Apesar de ela escancarar as contradições e problemáticas da sociedade, não é seu papel dar conta de tudo. No entanto, as vivências estéticas e os estudos sobre o desenvolvimento podem ampliar as visões de mundo de professores e estudantes, provocar incômodos e favorecer a tomada de consciência acerca da complexidade da realidade. Como vimos, a estética contempla o corpo, a imaginação, as percepções e sensações humanas, sendo que tais dimensões são dificilmente dominadas. Por isso, segundo Eagleton (1993), a estética pode ser um lugar de resistência e de revolta do corpo às relações de poder, uma possibilidade de se deslocar do próprio corpo e experimentar simbolicamente, mesmo que seja por alguns instantes, outros corpos. Assim, defendemos a ideia de que corpos ativos, participativos, nutridos pelas vivências estéticas podem reivindicar seus direitos sociais e cobrar pela existência de políticas públicas que atuem de forma articulada com a educação.

A professora Luciana se sentiu provocada pela fala de Mariana e fez um comentário que traduziu esse processo de resistir, de questionar e de usufruir daquilo que é público:

Eu queria falar umas coisas que eu pensei (risos). Vocês falaram várias vezes, só a escola não dá conta, não dá mesmo. E ainda eu acho que, além dela não dar conta sozinha, por uma série de motivos, ela mesmo, dentro dela, ela também atrapalha. A Carol tava dizendo aí das atividades, né, reprodutivas, criadores, me veio na cabeça [...] aquela história da taxonomia de Bloom, não sei se vocês lembram disso quando a gente estudou licenciatura. Que, então, como se a criança tivesse que atingir passos. Então a primeira coisa é lembrar, depois reconhecer, depois é compreender, depois é analisar, depois não sei o quê... e aí o último passo lá de uma hierarquia cognitiva seria o criar. E aquilo tá dentro de uma coisa super disciplinadora. E a gente, eu digo a gente, que por mais que eu não faça isso, eu tô dentro da escola e eu aceito as regras que tem lá. Aquela coisa disciplinadora da escola daquelas coitadas daquelas crianças naquela carteira, fazendo a bendita da lição, naquele formulário que a gente acha que tá criativo..., Mas é uma reprodução, não adianta. Ele lê e fala o que tá escrito ali e não sei o quê. Então, é... sabe, o quê... que criação que é essa? Se a gente tá num ambiente... acho que a gente falou disso na outra aula, né, no nosso encontro.... super disciplinador. Quero que todo mundo entra no mesmo horário, sai no mesmo horário, faz bê-bê-bê, bê-bê-bê... E os professores dando bronca... “ah, assim não dá, você não para de se mexer, você não para de não sei o quê” ... Deixa o coitado se mexer! Então assim, eu não sei se... não é que a escola não dá conta, é muita coisa que precisa ser repensada quando a gente fala de criatividade, do olhar diferente, da imaginação. É quebrar mesmo, é como a

*Marta fala, é subverter as pequenas coisas [...] vou dar um exemplo bobo, Marta. Mas ontem eu dei aula para o quinto ano, né? Tinham duas crianças na classe, porque a gente tá com um número reduzido, e então eu tinha dois pincéis, aquela lousa branca. Aí eu passei bastante álcool no pincel, pus um de cada lado, botei a carteira lá atrás e falei: “eu vou botar uma roda aqui com letra, quando parar na letra vocês saem correndo e escreve a primeira palavra que vem na cabeça, no quadro branco”. “Nossa Dona, mas o pincel é seu”. Falei, “**não é meu, é da escola. Eu sou da escola, você também é da escola**, você pega o pincel, não passei álcool?” “Ué, é mesmo, oba! Dá aqui, posso levar pra casa?” Eu falei, “**não, é da escola!**” (risos). Então, quer dizer, é coisa boba! E a gente vai, todo dia fazendo a mesma coisa, aqueles coitados daquelas crianças... e a gente não pensa, então...*

Luciana pareceu nos dizer que é fundamental pensar no chão da escola e não reproduzirmos os discursos que reforçam concepções de desenvolvimento elitistas, dualistas e que discorrem sobre os processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento de forma hierarquizada, em que as dimensões afetivas e criativas são menos importantes do que as cognitivas. A professora também destacou que teorias como a taxonomia de Bloom são disciplinadoras e oferecem poucos espaços para os estudantes ousarem e criarem novos entendimentos. Ela nos alertou sobre uma contradição importante que vivemos em nossas escolas e que se estende para a sociedade, de modo geral, pois para reivindicarmos nossos direitos, precisamos, antes de tudo, sabermos que temos direitos, que podemos discordar, que podemos debater nossos argumentos, que podemos querer e exigir mais. Porém, em uma escola (ou sociedade) disciplinadora, onde o mais importante é obedecer, se calar e seguir as regras ditadas por outros, sem diálogos ou negociações, como é possível desenvolver um senso de participação? Como desprivatizar os afetos?

Entendemos que a forma como a BNCC foi aprovada no Brasil fala deste silenciamento social e nos conta quem são as pessoas que têm direito de fala em nosso país, pois ela consiste em um documento que contou com o apoio de empresários, institutos e fundações filantrópicas que veem na educação uma oportunidade de negócio, logo, de lucro. Nas prescrições das habilidades e competências a serem alcançadas com os conteúdos escolares, vemos a possibilidade de comercialização da educação, onde aplicativos parecem poder substituir o trabalho criativo do professor, além do seu poder de decisão sobre os conteúdos a serem ensinados (Cássio, 2019; Valle, 2020).

Como, então, resgatar a possibilidade de ser sujeito criativo e ativo em uma sociedade complexa em que há fatores econômicos que são superestimados e que parecem determinar as ações das pessoas e das políticas? Mais do que o saber em si, importa o modo como tal saber é

produzido. Roche (2016) discute essa produção no âmbito das relações de trabalho. Para ele, é importante sentir a potência de estar junto, perceber se foi possível falar o que ainda não havia sido dito por conta de incompreensões e medos e se foi possível viver a alegria de avançar na compreensão das coisas, levando a uma transmutação afetiva subjetiva, bem como um aumento e uma reapropriação da potência de agir.

Ainda segundo o autor, há quatro momentos para a reapropriação da potência de agir, sendo eles: 1) um primeiro momento para restituir a capacidade de ser afetado; 2) um outro para ultrapassar os afetos negativos; 3) um terceiro para gerar afetos ativos e lutar contra afetos passivos e; 4) um último momento para estabelecer afetações mútuas positivas.

Estar em um grupo, falar sobre o que nos afeta, nomear tais afetos, desprivatizá-los e endereçá-los aos outros, permite nos expressar e reconhecer que não estamos sozinhos. Isso faz com que tais afetos se transformem e não sejam mais os mesmos, pois eles se tornam menos passivos e negativos na medida em que são vividos de forma menos individualizada e de modo menos culpabilizante, isto é, quando o sujeito deixa de se responsabilizar pelo que sente e passa a compreender a dinâmica dos afetos nas relações humanas (Roche, 2016).

Entendemos que a ênfase nos processos grupais e na potência dos coletivos leva ao fortalecimento dos sujeitos para que possam agir, resistir e reivindicar seus interesses. Importa-nos, então, identificar as relações sociais tecidas no interior de um coletivo, pois é a capacidade dos indivíduos se afetarem mutuamente de forma positiva que levará a um aumento da potência de agir de cada um e de todos (Roche, 2016).

No encontro 6, após a vivência estética que consistiu no contato com o conto (ANEXO F) e as fotografias (ANEXO G), Fátima compartilhou sua reflexão com o grupo, oferecendo-nos indícios desta reapropriação da potência de agir:

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. E aí junto com as fotografias, eu gostei... não gostei, me chama muita atenção a imagem dos homens jogando xadrez. [...] assim, no meio, no caso, compondo toda a conexão das fotografias dele, né, tipo, daí aparece essa imagem que também me chama bem atenção com essa ideia da sociedade, né? Como a sociedade tá ali dizendo o que você deve fazer, né, nos peões de xadrez. E são homens brancos,

provavelmente héteros, que estão mandando ali no mundo, né, como senhores do mundo, né? E mostra, para mim, é bem essa questão da criança perdendo a criatividade, perdendo a imaginação. É a gente entrando nesse mundo, né, que tá ali fechado de... em alguns movimentos, só, né? E as fotos me chamaram muita atenção nessa questão mesmo das crianças brincando em meio ao caos, a imaginação ali de tá ali se incorporando no ambiente, né, também e fazendo parte do ambiente na sua brincadeira, não é? [...]. A questão das crianças estarem nesse momento, agora, até... nesse momento de ficar isolado, se fechando, também. E como que essa nova interação com as pessoas, a não interação, né? [...] como que a sociedade vai se ver daqui uns anos, né, pensando na nossa realidade. Como que a gente vai estar recebendo essas novas crianças e será que ainda vai ter essa imaginação? Ou seja, será que a gente consegue consertar um pouco das coisas no momento, né, como adultos que somos, né? E é isso... me trouxe muito para isso. Obrigada!

Imagens 10: Fotografias que Fátima remeteu em sua fala





Fonte : <https://www.stevemccurry.com/galleries/power-play>

A professora articulou as materialidades artísticas às relações de poder presentes na sociedade. Ela pontuou o modo como a sociedade vai moldando e tolhendo a criação das pessoas e como isso se repercute na vida adulta, nos poucos momentos e espaços para imaginar. Para isso, ela se remeteu a uma das fotografias em que uma criança brincava com uma caixa na cabeça e fez uma outra relação, em que a sociedade nos coloca em caixas que formatam os corpos de um mesmo jeito, sendo mais fácil controlar se todos forem iguais.

No entanto, nos pareceu que as crianças resistem a esse processo nas suas brincadeiras, ao imaginarem e criarem outras realidades possíveis, ainda que em situações adversas. Ela destacou as relações como fundamentais para a existência desta imaginação e trouxe uma preocupação decorrente da pandemia: diante do isolamento social, tal capacidade imaginativa pode ficar ameaçada. Por tudo isso, os adultos parecem ser fundamentais no processo de restauração dos vínculos e no exercício da função imaginária dos estudantes. Ela, como adulta, como professora e mediadora, tem um compromisso importante de poder liberar os corpos – e mentes – das crianças daquilo que lhes prendam e lhes tolham.

A imagem das caixas trazida por Fátima também nos fez pensar no engenho de Espinosa, que corresponde às diferentes formas em que somos afetados e as marcas, ideias e registros formados a partir dessas afecções. Diante disso, vemos que a imaginação, enquanto atividade criadora, poderia ser uma forma de fazer o enfrentamento, de transformar tais registros.

Segundo o filósofo holandês, a razão pode conduzir a imaginação, educando-a no sentido de aperfeiçoar e liberar o ser humano. Os adultos — professores — capazes de compreender a potência dos bons encontros nos corpos e mentes das pessoas, devem criar condições para liberar e transformar os engenhos dos sujeitos por meio das artes e ciências (Marcin, 2008). Retomando as palavras de Fátima, desencaixotá-los para poderem afirmar suas individualidades.

Na sequência da reflexão da professora, eu elaborei uma pergunta intencional na tentativa de resgatar o sentido estético e a dimensão da imaginação e resistência: “*será que a gente resgatar esse lúdico, esse sentido estético, seria um jeito de resistirmos a esse processo?*”, entendendo que a palavra “processo” se referia à padronização dos sujeitos dentro de uma sociedade marcada por valores neoliberais, em consonância com a fala da professora Fátima.

Mariana foi além e compartilhou com o grupo uma pesquisa⁴⁷ sobre os desenhos de crianças confinadas em um campo de concentração nazista de Terezín, na República Tcheca:

*[...] ela vai falar sobre isso, sobre como dentro de tudo aquilo que parecia possível, de toda aquela dor, de tudo que é tirado, a identidade, o território, né, a família...tudo que é tirado das crianças, tem lá alguém, se eu não me engano é uma professora que consegue o direito de... que consegue ir trabalhando com as crianças. Entregando algum papel, algum desenho e elas vão desenhando e os desenhos vão revelando coisas incríveis do olhar das crianças pra aquilo que elas tão vivendo ali. E eu acho que isso fica muito expresso nisso, né, que as crianças são muito, muito sensíveis e elas conseguem expressar, às vezes não com palavras, por conta do repertório, mas elas conseguem trazer esse sentido estético que você tá falando, né? **Elas experienciam e conseguem transformar essa experiência numa comunicação, assim. Numa comunicação que é não verbal, que é no brincar, que é no imaginar, que é no fazer, né?***

A professora destacou dois aspectos que consideramos bastante relevantes. O primeiro é sobre como o sentido estético é formado a partir das experiências e o segundo diz sobre a constituição dramática do psiquismo e como o desenho, enquanto cristalização da imaginação e expressão das emoções, participa do processo de criação de novos sentidos acerca da realidade, sendo, neste caso em específico, uma forma de resistir às condições que degradam a vida humana.

Tal concepção dramática diz sobre o desenvolvimento que não é linear, mas que é marcado por rupturas, colisões e pela contradição. O processo de significação participa ativamente

⁴⁷ FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2016.tde-09032016-145907.

desta constituição (Vigotski, 1929/2000). Por mais que a criança não consiga dizer tudo em palavras, mobiliza os signos apropriados por ela na cultura, seja por meio de gestos e/ou de representações das imagens da realidade em que vive. O sentido estético se forma, portanto, nessa trama em que se entrecruzam as percepções, as emoções, a memória, a imaginação e a linguagem, sendo viabilizado pelo encontro, seja com o outro e/ou com o objeto (Pino, 2007).

Fátima, por sua vez, elaborou uma reflexão sobre o sentido estético a partir da minha pergunta e também da resposta de Marta. Ela retomou o que havia dito antes sobre o papel do professor:

Falando sobre isso agora, refletindo aqui, né, o sentido estético e aí vendo essa ideia, né, do sentido estético talvez livrar as pessoas dessas amarras da sociedade, sabe? Em relação aos adultos, né? Quando a gente percebe... é, assim, eu me vejo, assim, como professora de arte, né, e ter estudado arte e tá mais perto da arte, fez com que eu gostasse de coisas que me fizesse bem apenas por estar ali, sabe, vivenciando aquele momento, né. No caso, costurar, fazer um bordado para mim... eu vejo como arte é a estética ali também, né, eu criando alguma coisa, imaginando alguma coisa. E você tá ali saindo daquela rotina, criando um momento de reflexão até, mesmo, e criação, né, porque você vai ter até mesmo um visual, uma arte visual, ali, como objeto final. E aí eu vejo, assim, na escola, também, igual a Marta. Trazendo pra escola, eu percebo que às vezes, dependendo da metodologia do professor, às vezes aparece ali, né, o adulto podando a imaginação, a criação do aluno, né? Como a Marta falou, às vezes um aluno dá uma solução para você que você não tinha pensado ainda e, beleza, se você acata essa solução, né, traz pra sua metodologia como adulto ali e mostra pro jovem, né, para criança que tá se desenvolvendo ali. Traz essa ludicidade, traz esse momento de, nossa, isso é legal, você consegue, né, trazer essa emoção para criança que tá ali, né, também faz com que a gente, assim, alimente esse sentido estético, né? Fazer com que ele reflita e olhe o que ele tá fazendo ali também. Tem uma solução, né? E às vezes eu vejo, dentro da escola, das escolas que eu já trabalhei, alguns adultos lá dentro podando, também, essa criação do aluno, do estudante.

Fátima falou da formação do sentido estético dos seus alunos, da importância de eles participarem, criarem e dos professores valorizarem esse saber. Na contramão, ela compartilhou que alguns colegas/professores aparentavam podar a imaginação dos estudantes, que, a partir do que ela havia dito antes, nos remeteu aos corpos formatados em caixas. Podar um sonho implicaria em suprimir as possibilidades de transformar a si próprio e a realidade. Uma vez que o trabalho educativo é fundamental no processo de humanização, se não há imaginação na escola e na vida, a simbolização e a humanização também ficam ameaçadas (Vigotski, 1930/2009).

Ela pareceu articular o conceito de formação do sentido estético nos alunos ao de liberdade, pois na medida em que se sentem participantes e atuantes em seus processos de aprendizagens, libertam-se das *amarras da sociedade* e das caixas que os moldam, que oprimem e prendem os sujeitos em verdades morais que pouco dialogam com a complexa e contraditória realidade social.

No encontro 7, ficou ainda mais explícito o modo como as professoras foram se apropriando do conceito de sentido estético e como passaram a compreendê-lo de modo articulado às dimensões ético-políticas. Mariana, ao compartilhar sua fotografia, disse: “*é sobre isso que a gente tá falando, de olhar pras coisas e carregar essas coisas de sentido, de possibilitar olhar para aquilo que tá lá, né?*”. Luiz, por sua vez, disse como entendia o objetivo do seu trabalho enquanto professor de arte:

*Porque a arte ela nos dá essa condição de nos deixar afetar, né? Como a própria Mariana falava... A gente precisa tá afetado [...] então a gente precisa urgentemente falar sobre isso e transferir, colocar essas coisas. Hoje, por exemplo, [...] teve reunião do HTPC⁴⁸ e a aí a diretora falando, “olha, todo mundo vai trabalhar pro IDESP⁴⁹”. **Que tristeza, eu não trabalho pro IDESP, né? Eu trabalho pra humanidade.** Fazer eu melhorar a prova, o índice do SARESP, lá, fazer a prova pra melhorar... **“Todo mundo (fala alto) tem que trabalhar pra isso”. Eu não trabalho pra prova, eu trabalho pra humanidade, tornar as pessoas mais humanas.***

Ambos os professores compartilharam a importância da educação estética na escola. Com isso, eles sinalizaram que é preciso estar atento ao mundo, saber reconhecer como somos afetados e que os afetos provocam em nós. Retomando o que Mariana disse, suspeitamos que, para poder carregar as coisas de sentido, faz-se fundamental um trabalho com os signos, os quais são possibilitados pelos encontros com outros sujeitos e com os objetos presentes na realidade.

Luiz, por sua vez, problematizou o discurso da diretora de sua escola que demonstrou valorizar mais o resultado do que o processo. Ele criticou as provas de grande escala que avaliam o desempenho dos alunos por meio dos exames do SARESP (Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar do Estado de São Paulo) e pelo fluxo escolar, critérios que se baseiam em testes para avaliar os conhecimentos dos alunos. Ao realizar a crítica, o professor deixou clara sua posição ético-

⁴⁸ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁴⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

política de não compactuar com essa visão de mundo da educação que é baseada em critérios quantitativos. Ele se colocou, portanto, em uma posição de resistência à lógica neoliberal vigente na educação, quando enfatizou o seu papel enquanto professor que preza a dimensão humana. Com isso, Luiz se opôs às convocações que não representam a sua atividade de trabalho, como uma forma de proteger o seu fazer e o sentido da sua atuação.

Mariana retomou a fala do colega e compartilhou as diferentes visões de mundo dos professores com quem trabalhava:

Eu me sinto muito provocada porque a gente precisa pensar nisso, né? Então quando o Luiz fala, “olha, eu não, não é pra prova que eu ensino, eu ensino pra humanização das pessoas”, é para isso que nós estamos lá, é para isso que nós estamos aqui, na verdade. Porque a medida em que a gente se sensibiliza, a gente consegue carregar isso pro nosso trabalho. Porque 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.

Ela destacou a importância de espaços como o curso, onde as/os professoras/es possam ser afetadas/os, possam compreender tais afetos e agir em consequência. O tema da luta emergiu e marcou a esperança de poder se reconhecer em seu trabalho, em que o fundamental pareceu ser a ampliação dos sentidos dos estudantes. No entanto, tal esperança não implica na ausência de medo. Conforme Spinoza (1677/2009, p. 72) elabora na *Ética*, o medo e a esperança caminham juntas. Ao definir a esperança como “uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida”, podemos pensar que a dúvida representa a dimensão dramática do psiquismo, a contradição intrínseca do ser humano.

As professoras Marta e Flávia também criticaram os sistemas de avaliações. Marta contou que exonerou do seu cargo de professora do estado, pois não conseguia trabalhar da forma como acreditava, uma vez que a direção da sua escola exigia que ela seguisse a apostila para o SARESP, que é uma preparação para o exame.

Ela veio me chamar para dizer que eu tinha que focar no Saresp, porque aquilo ia dar resultado [...] índice de educação para mim é um assassinato, assim, da educação. É uma coisa nojenta, acaba com a nossa criatividade.

Flávia disse:

*essa questão da educação estética, ela... a gente consegue fazer o trabalho de formiguinha com os alunos, mas o que a Mariana pontua, ela é muito, muito séria. **Porque existe um sistema muito maior de dominação que tá fortalecendo que as pessoas se calem mesmo, né.** A Teresa não tá aqui eu acho, hoje, mas hoje eu e ela vivemos outra situação, né, nós ambas estamos na sala de aula e aí eu acho que nesse espaço a gente consegue fazer o que a gente acredita que é para o humano, né, mesmo tentando driblar esse sistema de avaliação, né. Eu acho que é confundir um pouco esse sistema, mas o sistema é muito forte, porque a nível de estado, a gente tem um estado que tem um posicionamento de direita que traz suas concepções, aí numa rede estadual ela, as mudanças, ela vem, mas quando chega na ponta ela chega bem mais suave e você sente menos impacto. Na esfera municipal, essa mudança ela vem com marteladas fortíssimas, né, e chega mais rápido na ponta porque tudo tá mais próximo. **Então você tem um governo de direita que traz uma concepção que é por trabalhar por método e esse método exige soldados para reproduzir os métodos. Então todos os processos criativos eles são podados.** E aí você sente isso rapidamente, instantaneamente, praticamente. Tomou uma decisão aqui, no outro dia o professor ele é podado e ele tem que seguir o método, né. Então por mais que ele faça esse trabalho de formiguinha, como a Marta falou, que ela fazia a apostila, mas ela deixava o tempo pra executar a concepção, esse sistema, essa política, ela é muito mais forte que nós que somos apenas números. **A gente tenta, a gente não vai desistir, porque a gente traz as nossas concepções, né, a gente tá estudando pra isso. Entretanto, eu penso que uma educação política dos docentes, ela é urgente.***

Percebemos, assim, que Luiz, Mariana, Marta e Flávia se colocaram em uma posição de resistência à lógica da avaliação. Como professores de arte, eles “trabalham para a humanidade”, para tornar as pessoas mais humanas e mais sensíveis, e não para que elas se saiam bem em avaliações que mensuram aspectos específicos da aprendizagem, desprezando a totalidade dos processos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem. Os comentários delas nos fizeram refletir sobre as finalidades da educação e nos permitiu (re)formular uma pergunta: a que(m) interessa o desenvolvimento da sensibilidade?

Nos encontros 8, 9 e 10, as professoras nos ofereceram algumas pistas para respondermos essa pergunta. Elas falaram bastante da ampliação do olhar e como a (trans)formação do sentido estético se relacionava a este processo, de olhar e ser capaz de ver aquilo que não estava

escancarado, mas que compunha a dinâmica complexa e contraditória da realidade, como o fio transparente das miçangas de Mia Couto.

Flávia, no oitavo encontro, retomou o livro infantojuvenil apresentado, *A grande fábrica de palavras* (Lestrade, 2010), e os artigos⁵⁰ teóricos sugeridos para leitura e falou sobre o letramento em um sentido amplo, que possibilitasse aos alunos compreender e estabelecer relações para além daquelas que o texto ou a imagem trazem, na busca pelo sentido. Ela disse: “*e fiquei muito, assim, focada nesse conceito de ler para além da letra, que é o nosso papel enquanto arte educador.*”.

Pensamos que essa leitura que ultrapassa a letra remete às possíveis conexões passíveis de serem estabelecidas, seja com experiências prévias, com outros conhecimentos ou a partir do reconhecimento do que tal leitura provoca em cada um/a. Isto relaciona-se com a subjetivação que Roche (2016) descreve, visto que implica o reconhecimento dos afetos.

A subjetivação é um processo em que o sujeito pode ocupar outros lugares, para além daqueles que foram social e institucionalmente colocados pra ele. Além disso, o autor destaca como só é possível pensar na subjetivação no e pelos afetos “na e por uma transmutação afetiva de uma certa natureza” (Roche, 2016, p. 42, tradução nossa). Isso implica em reconhecer uma realidade própria à vida afetiva, com seus dinamismos, particularidades e nuances. A emergência da subjetividade está relacionada com a nossa capacidade de transformar as paixões tristes em afetos alegres, o temor ou a culpabilidade em cólera e indignação e, depois, em orgulho e entusiasmo. Quando esse processo sai do âmbito do privado e se amplia para outros sujeitos, generalizando-se, temos indícios de saúde coletiva recuperada (Roche, 2016).

O autor se baseia em Espinosa para falar da subjetividade e desta transformação dos afetos. O filósofo holandês foi um dos primeiros a discutir o caráter político das dinâmicas afetivas e os efeitos do assujeitamento na subjetivação. Ele nos ajuda a buscar respostas para as seguintes perguntas: como operam os afetos? De que modo os afetos se entremeiam aos eventos da realidade sociocultural?

“*Ler para além da letra*” seria, então, uma forma de resistir ao imediatismo e optar pela contemplação e apreciação sensível, isto é, uma tentativa de buscar os sentidos dos

⁵⁰ GOES, M. C. R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 17, 31-45, 2006.
REIS, A. C.; ZANELA, A. V. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, 2014.

fenômenos? Concordamos com Roche (2016) acerca da pertinência de pensarmos na resistência enquanto afeto que envolve uma transmutação afetiva. A partir de Espinosa, a resistência compreende o ser em um sentido de “contra ser”. Devido à impossibilidade psíquica e afetiva de suportar por muito tempo uma certa situação de assujeitamento, o caminho da libertação se faz possível. De caráter dialético, ela inclui tanto a dimensão do resistir à mudança quanto a abertura para novos possíveis que aumentem a potência de agir. Reatividade – atividade; conservação – invenção e; negação – afirmação, são algumas das noções de contrários associadas à ideia de resistência.

Roche (2016, p. 200, tradução nossa) destaca, assim, a resistência como passagem e como processo. Nas palavras do autor: “Resistir significa opor uma força a uma outra que tende a destruir sua força de trabalho, salvar custe o que custar o corpo que a contém, retardar o tempo de desgaste e, eventualmente, de exaustão.”. Em última instância, a resistência implica em não se apropriar — não tornar próprio — o modo de vida imposto pela lógica produtivista, que cria um sistema de valores baseado na exploração do ser humano. Possibilitado pela consciência de classe, que permite uma leitura macro da sociedade, o sentimento de indignação vivenciado nesse caso não é descolado do desejo de viver um sentimento de orgulho por compor a humanidade, isto é, de poder lutar e resgatar a dignidade ameaçada. Historicamente, o que podemos notar por meio dos movimentos trabalhistas e pelos sindicatos é a resistência enquanto movimento que leva à transformação de proletários isolados e solitários em coletivos solidários, que reivindicam e conquistam direitos sociais.

Em nossa perspectiva, a resistência é revolucionária justamente por representar um enfrentamento às relações de dominação que não priorizam a liberdade dos sujeitos. De caráter processual, dialético e não homogêneo, ela pressupõe luta em prol da transformação das condições de existência e, especialmente, carrega consigo o potencial de alterar a história para que os sujeitos possam se sentir pertencentes à realidade construída coletivamente.

Ainda no encontro 8, “o signo ideológico e as significações”, a partir de uma discussão sobre a importância da escola enquanto lugar de apropriação do que a cultura produziu ao longo da história, isto é, um lugar de ampliação do capital cultural dos alunos, Mariana compartilhou com o grupo uma situação em que, ao mesmo tempo que legitimou os gostos e interesses dos seus alunos, também ampliou e fez circular novas perspectivas de uma estética contra-hegemônica, o que corrobora com o que discutimos anteriormente sobre a resistência:

*E eu sempre falo pra eles, né, “conhecem a origem do funk? Então, o funk brasileiro tem uma característica que tem a ver com a gente, com o nosso clima, com as histórias, com a favela, né? Com a geografia onde nasceu, mas ele não nasceu aqui, ele nasceu lá nos Estados Unidos. Ó, o James Brown, já ouviu? Bom pra caramba, é o pai do funk. Sabe o que ele fez? Ele tirou os instrumentos de corda”. “Ah é, professora?” “É. Vem aqui, deixa eu colocar pra você ver” ...Boto o James Brown pra eles ouvirem. E o James Brown era muito louco no palco. Então eles ficam assim, “nossa professora, esse velhinho aí”... é isso. “Então ok, o que você não deve, ou não deveria, é ouvir só funk, porque você vai ficar com uma limitação auditiva, com uma limitação de escuta. Você pode ouvir o funk, curte, ok, legal. **Mas vamos ver outras coisas**”... Eu mostrei pra eles um rap, um Mc indígena que canta na língua dele. Eles falavam: “nossa professora!”*

*Então, eu falei, “olha que legal! O clipe mostra o lugar de onde ele vem, como é. Ele conta pra ele a história dele na língua dele, mas é um rap, ele mantém um ritmo”. Então eu também concordo, não é pular na garganta do menino. **É vem aqui, deixa eu conhecer, deixa eu ouvir, deixa eu ver. Inclusive, porque, quando a gente não conhece, não se apropria...** eles tão vendo e ouvindo cada coisa...*

Percebemos que a professora Mariana pareceu colaborar com a formação dos seus alunos. Para nós, isso implica em ensinar a ver, a sentir, a questionar e a estabelecer relações, como Pino (2006) defende em seu trabalho acerca da formação do sentido estético. Retomando a ideia de resistência revolucionária, a professora deu visibilidade aos interesses dos seus jovens alunos ao problematizar a discussão do gosto na escola e ao questionar as estéticas hegemônicas, de modo que pudesse estimular o potencial humano criativo e transgressor das crianças e adolescentes.

Como apresentado anteriormente por Furtado e Zanella (2007), em suas discussões sobre arte e cidade, podemos também pensar nas relações entre arte e escola, entendendo esta última como construção humana, lugar de diálogo que abre espaço para a transformação das relações. Esta forma de compreensão está na contramão de uma estética imposta que não conversa e/ou pouco diz sobre os sujeitos que a compõem. Pelo contrário, é a estética do cotidiano, que considera a história das relações e que tem a arte como uma de suas dimensões, sendo uma importante forma de expressão dos sentidos humanos.

A partir dos comentários que apresentamos e em muitos outros ao longo dos encontros, pudemos perceber que as professoras consideraram o ser/estar sensível como forma de sair do automático, do imediatismo e um modo de romper com a alienação que, muitas vezes, impede as pessoas de verem, escutarem, sentirem, identificarem e elaborarem aquilo que lhes afeta, seja direta ou indiretamente, tornando-se impotentes. Em outras palavras, retomando a ética espinosana,

tal alienação remete àquilo que impede as pessoas de se tornarem causas adequadas das suas afecções, quer dizer, a possibilidade de compreendê-las pela razão. Entendemos que todo esse movimento foi possível pela tomada de consciência acerca do posicionamento ético e ideológico das professoras e que levou a uma atividade voluntária que se cristalizou em suas ações. Por estarem em um grupo e refletirem sobre seus afetos, os afetos de paixões provenientes dos maus encontros parecem ter sido transformados em afetos de ação, em ideias adequadas que levaram ao aumento da potência dos corpos. É por tudo isso que defendemos a sensibilidade como uma forma de resistência às condições que naturalizam aspectos que são sociais, bem como à responsabilização dos sujeitos por aquilo que foge das suas possibilidades de ação.

Por meio dos encontros e dos diálogos compartilhados, as professoras pareceram compreender que a educação como um ato político, que seja crítica e que leve em conta a imaginação, está ligada à compreensão da realidade de forma integrada. A escola, como lugar fecundo das relações, deve estar conectada ao concreto e oferecer espaços de elaboração e de criação do novo (Vigotski, 1930/2009; Freire, 2011).

Entendemos, então, que ir além, pressupõe imaginar novas possibilidades de realidade, um processo de transformação que se relaciona com criar outras educações e outros jeitos do sensível se fazer presente na educação. Sendo assim, na próxima categoria iremos dar visibilidade para as criações das professoras e para o modo como elas mobilizaram suas imaginações para criarem sentidos e produções que denominamos de artísticas.

4.4 Criação na vida adulta: o processo de produção das professoras

*O final não foi assim, isso aí foi criação, foi arte.
Eu não fiz essa performance na aula não, mas eu pensei, né, o
que poderia ser feito?
Como o professor poderia mudar o sentido e o significado
dessa ação?
[...]
Eu pensei na arte pela arte.
(Professor Luiz)*

Nesta categoria, pretendemos articular as relações existentes entre imaginação, realidade, vontade e liberdade na atividade da consciência humana, buscando destacar o processo de criação das professoras em um sentido amplo, enquanto produtoras e espectadoras/leitoras. A

pergunta que nos orienta é a seguinte: o que as atividades criadoras aportam em termos de ampliação de sentidos?

Entendemos que as atitudes criativas existem em todos nós e elas se relacionam às experiências de vida de cada um. A atividade criadora da imaginação está relacionada à riqueza e diversidade das experiências anteriores das pessoas, isto é, quanto mais experiências um sujeito tem, maior a capacidade para imaginar e, logo, para criar. É por essa razão que os adultos imaginam mais que as crianças, e não o contrário, como se pensa no senso comum (Vigotski, 1930/2009).

A partir da teoria histórico-cultural, entendemos que a imaginação representa o novo que não está presente na consciência da criança na primeira infância. Ela se apresenta como uma forma de atividade da consciência específica do ser humano que, como as suas demais funções, aparece inicialmente na ação. Vemos uma relação estreita entre uma atividade livre, possível graças à consciência humana e à imaginação (Vigotski, 1933/2008).

Porém, para entendermos a função imaginária, antes precisamos compreender os conceitos de trabalho e atividade produtiva advindos da teoria de Marx. O trabalho, enquanto um processo entre o homem e a natureza, representa a ação intencional do ser humano, mediando, regulando e controlando sua existência com a natureza, é a categoria que traduz o fundamento ontológico do ser social. Com o objetivo de apoderar-se da matéria natural de modo útil para si, o homem coloca em movimento seu próprio corpo. Nesse processo, ele modifica a natureza externa, mas também a sua própria (Marx, 1867/2013). A atividade produtiva é direcionada a um fim, “que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas” (Marx, 1867/2013, p. 167).

A produção imaginária, sobre a qual Pino (2006) discute, consiste em uma atividade produtiva, porém, de cunho imaginário, sendo uma das bases do processo de humanização. Esta produção imaginária é uma condição necessária de qualquer produção humana, tanto material quanto simbólica.

Concordamos com Vigotski (1930/2009) que todo ato de criação tem uma longa história que o antecede, o que nos permite compreender que criar é um processo que se desenvolve ao longo da ontogênese. Nos encontros com as professoras, buscamos construir este processo ao criar condições para que elas refletissem sobre suas práticas e sobre o lugar da educação estética em seus contextos de atuação, de modo que fossem capazes de identificar os seus incômodos e suas necessidades, pois:

a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela (Vigotski, 1930/2009, p. 40-41).

No texto *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, Vigotski (1933/2008) também discute como a brincadeira consiste na realização imaginária de necessidades e desejos que a criança não poderia realizar no plano concreto. Embora ele estivesse falando do desenvolvimento infantil, podemos ampliar esta compreensão para refletirmos sobre a particularidade da criação do adulto.

Como vimos, por terem mais experiências de vida, os adultos têm maiores possibilidades de imaginar. No entanto, por ficarem mais presos às circunstâncias da vida concreta, nos parece que a cristalização da imaginação é menor, quer dizer, a sua realização em uma atividade criadora. Como a imaginação é orientada, isto é, desde o início até o fim ela é dirigida para um objeto específico que o sujeito pretende alcançar, buscamos colocar em circulação a imaginação, que parecia estar impedida em algumas situações, para que as professoras fossem capazes de identificar suas necessidades, desejos e vontades, os quais consistem na base para a atividade criadora.

Ademais, também partimos da premissa de que pensar, lembrar e imaginar algumas ações que foram interrompidas nas relações de ensino, possibilitaria uma retomada de tais processos e dos afetos relacionados a eles (Vigotski, 1935/1997). Assim, nos questionamos em que medida o grupo poderia mobilizar a imaginação, a memória e os pensamentos para que pudesse se apoderar do seu fazer pedagógico.

É importante destacar que, neste trabalho, entendemos que a imaginação é uma forma de ir além da vida prática e ordinária na qual os adultos normalmente se encontram, condição fundamental de liberdade. Deste modo, apresentamos os momentos em que as professoras demonstraram subverter tal lógica e ampliarem as compreensões e possibilidades de intervirem na realidade para poderem transformá-la, a partir da imaginação e criação.

Em alguns dos nossos encontros, as professoras foram convidadas a criarem e produzirem, seja individualmente ou de forma coletiva. Tais criações aconteceram de modo síncrono e assíncrono, pois no intervalo de quinze dias entre um encontro e outro, especialmente

após os encontros 3, 6, 8 e 9, sugerimos que elas produzissem, registrassem e elaborassem algo a partir do que havíamos vivenciado e discutido no coletivo.

No que tange ao terceiro encontro, em que trabalhamos com a *Poética do corte* e a (re)escrita de um texto, sugerimos que as professoras produzissem uma colagem que fosse representativa do encontro e que pudesse comunicar como elas haviam se sentido. Sendo assim, no encontro seguinte elas compartilharam suas produções. A professora Mariana, por exemplo, realizou uma produção que remetia a um questionamento que ela havia feito durante a reescrita coletiva do texto, trazendo a contradição entre a instrução e a liberdade e, ainda, sobre a dificuldade de criar.

*Eu tava fazendo um negócio pra aula, aquele esqueminha de holograma, sabe, assim? Aí tava recortando pra fazer o teste aqui e deixei uma parte, assim, do lado, as instruções. E aí eu peguei as instruções e refiz, porque fiquei pensando muito no nosso exercício que era assim: **a gente ficou dividido, com sentimento dividido entre nós nos sentirmos livres e, de repente, não nos sentirmos tão livres. A gente ficou no quadradinho. A gente tava pra criar, mas a gente ficou preso nas intrusões.** Então eu refiz um a partir das instruções, tá no padlet. Eu peguei as instruções e deixei a última frase lá, que é várias vezes sobre as linhas e solte. Porque era meio isso, a gente ficou meio preso, tentando escapar e tal. E aí eu comecei agora a tentar pegar as linhas e soltar, mas ainda da mesma forma, a gente continua meio preso, né? Mas a gente vai tentando extravasar, então, enfim..., mas eu acho que é isso, é esse tentar... nós fomos atravessados, estamos sendo atravessados por todas essas experiências. Mas, às vezes, a gente se vê presa em algumas coisas... E é difícil criar, por uma série de motivos. Ou porque a gente tá muito cansada, ou porque a gente ficou preso na instrução, ou porque talvez a gente não se comunique, né? Ou, se comunica, a gente acha que tá criando uma nova regra... não sei. Então é, a gente tenta sair das margens, mas a gente ainda tava andando de parzinhos ali, enfim. E acho que é isso.*

Sua produção esteve baseada no que ela havia sentido na atividade do encontro anterior. Estariam elas presas ou livres para criarem coletivamente? Naquela ocasião, ela tensionou sobre as instruções que eu havia dado e como parecia que elas limitavam o processo criativo. No entanto, na sua colagem ela propõe uma alternativa para esse incômodo: soltar as linhas e tentar se libertar. Mariana nos contou da dificuldade de soltar e de criar e como há vários fatores que entram em cena nesta questão: o cansaço, as regras, a solidão. Um corpo cansado, preocupado, solitário e acostumado a obedecer às regras parece ter mais dificuldade em imaginar e criar.

Como, então, sair das margens? Esta é a pergunta que a professora nos colocou. As experiências podem provocar-nos, mas elas não são garantias de liberdade. Deste modo,

suspeitamos que Mariana destacou o drama do viver, do se relacionar e do criar em um contexto cheio de instruções. Porém, ao que nos parece, refletir sobre a experiência, imaginar e cristalizar tal imagin(ação) em uma produção pode ser uma forma de criar outros modos de lidar com as experiências e ainda de sensibilizar mais pessoas para participarem desse processo.

Imagem 11: Produção da professora Mariana

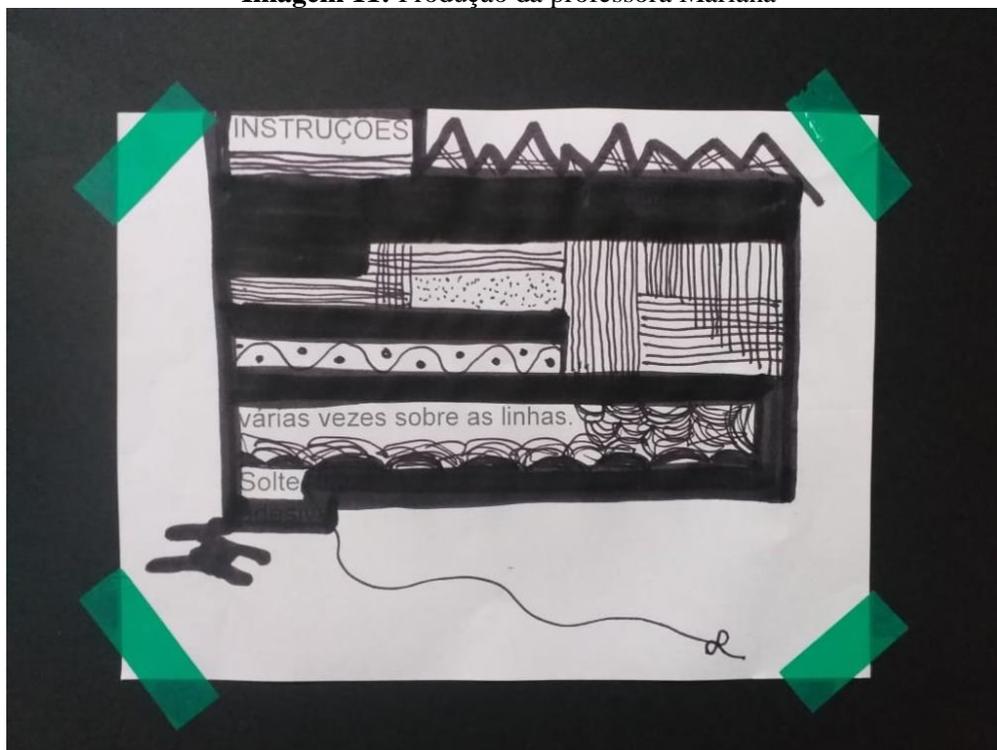


Imagem 12: Captura da tela em que Mariana mostrou a continuidade da sua produção

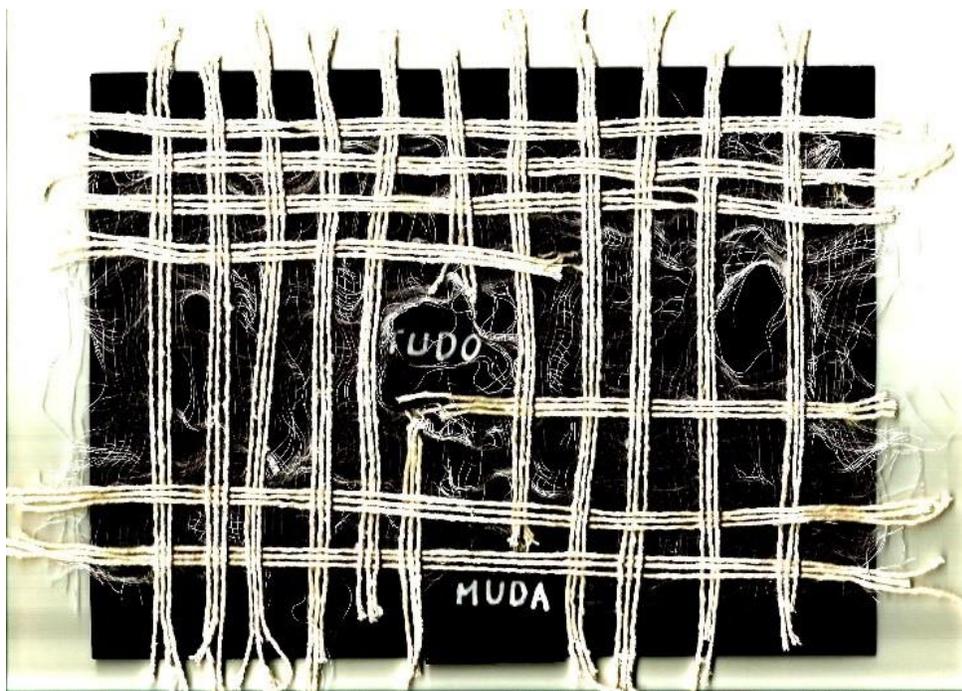


A professora Olívia, que também realizou um trabalho com linhas, trouxe ainda mais elementos para continuarmos a refletir sobre as perguntas e as provocações de Mariana. Ela retomou o que havia dito no terceiro encontro, sobre o trabalho/processo criativo do escultor, que retira para encontrar/produzir a imagem que deseja.

*Então eu pensei um pouco naquela aula anterior, né, que teve o poema e a proposta das colagens. Então naquela situação eu acho que eu até falei que era uma coisa do tirar também, né? **E que o tirar também é uma forma de construir alguma coisa, né? Como até dei um exemplo da escultura que o escultor ele tira para achar o que tá ali embutido naquela pedra, naquele material que ele tá trabalhando.** Então aqui eu pensei um pouco nisso, nas linhas... então a linha de verdade mesmo, né, ali é linha...eu gosto muito também do trabalho com linha, com bordado, essa coisa de trama, né, que tem a horizontal, tem a vertical que forma uma trama, uma urdidura, e o quanto isso tece mesmo histórias e... e como quando isso rasga, rompe, também destrói, ou mostra. Então eu acho que foi um pouco essa sensibilização que me deu em relação àquele trabalho do poema que a gente fez. **E que às vezes, né, tem uma outra trama por baixo, é uma trama mais forte, uma outra trama por baixo e como isso se rompe e o que aparece dentro disso que isso provoca.***

A produção de Olívia nos remeteu às tramas que podem se romper, se entrecruzar e mudar o que existe. Segundo a professora, há muitas possibilidades e a criação não é apenas a inclusão, mas é também tirar, entrecruzar, rasgar, destruir. Olívia nos contou sobre como o novo pode surgir exatamente daquilo que não está aparente, mas escondido em um segundo ou terceiro plano, quer dizer, a partir da ruptura com o que já existia. Ao retomarmos o que Mariana disse anteriormente, parece que se suspendemos as instruções e/ou as subvertemos, a construção de novas imagens e de novos possíveis se abre e nos comunica que “*tudo muda*” ou tudo pode mudar.

Imagem 13: Produção da professora Olívia



A não repetição e não reprodução que Mariana e Olívia trouxeram, nos levou a pensar na diferenciação que Vigotski (1930/2009) faz, retomando Ribot, entre a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora. A primeira remete à memória e àquilo que já foi vivenciado, havendo uma reprodução de algo que existe. Já a segunda representa uma síntese, na imaginação, daquilo que não foi vivido pela pessoa, sendo que é ela quem permite a recomposição do passado e a projeção ao futuro, logo, a criação e a transformação do presente.

Diante disso, refletimos junto com Olívia: o que parece estar escondido são as possibilidades de imaginação criadora? O que precisaria acontecer para que ela pudesse vir à tona? Segundo Vygotskij (1932/2022, p. 287, tradução nossa), “o motor principal da imaginação é o afeto”⁵¹. Ele mobiliza a criação de imagens e estas, por sua vez, transformam novamente os afetos. Uma relação dialética atravessada e potencializada pela linguagem.

Na conferência de Vygotskij (1932/2022) sobre *A imaginação e seu desenvolvimento na idade infantil*, o autor destaca as relações entre imaginação e linguagem ao discorrer sobre como as crianças que têm um atraso no desenvolvimento da linguagem também demonstram atraso no

⁵¹ No francês: “le moteur principal de l’imagination est l’affect”.

desenvolvimento da imaginação. Ele argumenta que a linguagem permite a criança ir além das impressões imediatas do objeto, podendo representar e pensar o que não viu e, com isso, adentrar no mundo dos sentidos. “Isto permite-lhe mover-se com extraordinária liberdade na esfera de um mundo imaginário criado com a ajuda da linguagem”⁵²(Vygotskij, tradução nossa, p. 285).

Com as professoras, não foi diferente. Os afetos que elas sentiram agiram em um sistema complexo com os conceitos que elas mobilizaram, com a significação das palavras. A condição psicológica que as levaram a criar tais produções parece vir da necessidade de transformar a realidade em que vivem ou do desejo de estar nela de outra forma, de imprimir suas marcas. Assim, tais criações não ocorrem aleatoriamente, mas vêm de uma força motivadora que lhes antecede e que são circunscritas historicamente.

Vigotski (1926/2010), ao falar da dimensão biológica da reação estética, destaca como as nossas possibilidades são maiores que nossas condições de realização, mostrando como apenas uma parte das excitações do sistema nervoso se realiza. O autor parece recorrer à ideia psicanalítica de sublimação para falar que a criação é uma forma de dar conta daquilo que escapa entre o potencial e o real. A criação e a arte são formas de lidar com aquilo que excede na vida. Retomando a teoria psicanalista, ele pontua que aquilo que não é sublimado pode acabar se tornando condutas patológicas, como a neurose e psicose. Nesse sentido, a educação estética tem também a função de criar nas pessoas “um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente” (Vygotskij, 1926/2010, p. 338-339).

Ainda sobre o processo de criação das professoras, após o sexto encontro, pedimos para que elas fotografassem cenas e situações que lhes chamassem a atenção e que poderiam ser carregadas de novos sentidos. Falávamos sobre a formação do sentido estético e este exercício seria uma forma de vivenciá-lo para compreendê-lo. Por isso, no encontro 7, elas compartilharam suas fotografias e contaram como vivenciaram o exercício de olhar, selecionar, registrar e refletir sobre o que viram.

Nos chamou atenção o fato de que as professoras compartilharam suas fotografias e, antes de começarem a falar delas, perguntaram às demais colegas o que viam. Tal funcionamento partiu delas próprias e foi bastante rico, pois permitiu a construção de uma narrativa sobre os

⁵² No francês: “Cela lui permet de se mouvoir avec une extraordinaire liberté dans la sphère d’un monde imaginaire créé à l’aide du langage”.

olhares, o aprender a ver, o olhar com os olhos dos outros e sobre ver diferente quando os outros mostravam algo novo.

Olívia apontou o papel da imaginação no processo de leitura das imagens. Ao falar da sua fotografia ela disse: *“então a ideia da foto é essa de que pode ser uma coisa, mas pode ser outra, mas pode... sei lá, pode ter interferências. Tem a ver com a...com a imaginação das pessoas, de pra onde isso leva cada um que vê.”*

Imagem 14: Fotografia da professora Olívia



Fátima falou da imagem da colega e, na continuidade, Isabel, professora pedagoga, compartilhou o que viu na fotografia de Olívia, relacionando com a sua história pessoal e suas origens:

Quando eu vi a imagem da Olívia eu imaginei a sombra de uma árvore no campo de trigo, não imaginei o muro. Aí acho que foi porque eu já morei no Paraná, né? Das plantações de trigo que eu sempre achei muito lindo... eu acho que ela remeteu assim essa minha lembrança de quando eu vou no Paraná.

Podemos perceber o entrecruzamento entre emoção, memória e imaginação a partir das falas das professoras. Olívia destacou o lugar da imaginação na construção do sentido e na formação do sentido estético e Isabel complementou com os aspectos da sua memória, das lembranças e das combinações de imagens. Na sequência, Mariana, ao falar da sua fotografia, remeteu aos afetos como o motor que mobilizaria os pensamentos, imagens e palavras. Ela pareceu nos contar como olhar, sentir e atribuir sentido é uma especificidade da humanidade:

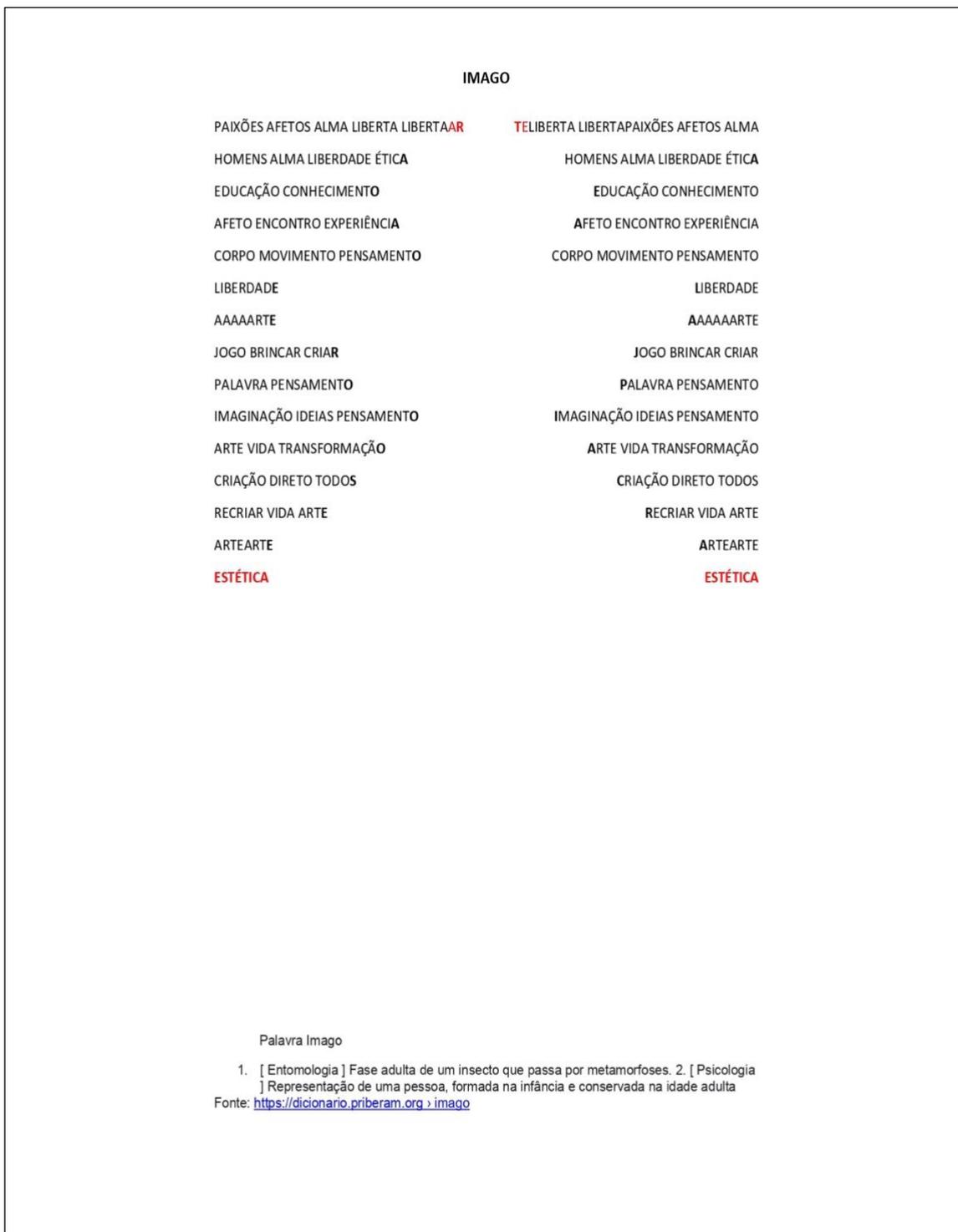
Então, é sobre isso que a gente tá falando, sobre como as coisas, os lugares, os momentos ou as pessoas elas nos afetam e é esse afetar ele produz sentidos dentro da gente. [...] O que chega para os meus olhos me afeta profundamente. E me afeta de forma amorosa, de forma que me encanta e às vezes me afeta de forma que me destrói, me deixa mal, me deixa chateada, né?

A professora Mariana expressou uma relação que consideramos de grande pertinência e que diz respeito à forma como o afeto se expressa. Tal reflexão é importante, pois nos auxilia a compreender a forma artística das produções das professoras e como elas foram e podem ser significadas, o que representa o entrecruzamento entre estética e semiótica (Pino, 2007). Na in(tensa) trama entre palavras e afetos, existe uma relação dialética em que as palavras se colocam nos afetos e esses últimos acabam por transformar a significação das palavras (Vigotski, 1934/2009).

Assim, no que diz respeito à forma artística, nos encontros 9 e 10, as professoras foram convidadas a fazerem uma produção que remetesse aos processos vivenciados no grupo. Nessa ocasião, nos chamou atenção as produções de Flávia e Luiz.

Flávia fez o mesmo movimento do sétimo encontro e pediu para que as colegas falassem do sentido da sua produção, antes que ela apresentasse o que ela atribuiu ao criá-la: “*eu vou mostrar o meu trabalho e aí eu vou pedir para os colegas olharem e serem a minha voz.*”. Ela compartilhou seu trabalho e instigou o grupo quando fez a seguinte fala: “*É isso, gente, se vocês quiserem olhar e conversar um pouquinho [...] **Eu não sou nada sem ninguém, essa é minha produção. Tudo que eu faço sempre, é sempre com o outro, na relação com o outro, já percebi.***”.

Imagem 15: Produção da professora Flávia



Rosa fez uma leitura poética da produção de Flávia. Ela falou sobre o espelhamento das palavras e de como apesar delas se repetirem, havia uma ênfase diferente que conduzia o olhar de modo distinto. A partir disso, ela relacionou a imagem com a realidade das escolas e a necessidade de conhecer a realidade particular delas para poder transformá-las. Isto é, não buscar copiar ou importar ideias prontas.

A gente tá tentando copiar, e quando a gente tenta fazer essa cópia, não vai, né? Porque são realidades distintas, contextos distintos, universos distintos. Então é necessário conhecer aquele espaço pra interferir naquele espaço.

A partir da fala de Rosa, Flávia comentou:

A pessoa cria, mas o que vai reverberar, às vezes não é ligado à gênese, né? É lindo que reverbera o que sai, né? É uma potência. Eu acho que é por isso que a arte é tão reprimida, né? Porque ela constrói novas possibilidades, né? A arte provoca deslocamento, é isso mesmo.

Ao dizer que a obra de arte se desprende do autor que a criou e ganha novas vidas por meio das interpretações plurais que os espectadores lhes dão, ela destacou que o potencial da arte reside na produção do novo, na criação de outras novas possibilidades. Assim, seu comentário nos remeteu à ideia que Vigotski (1915/1999) desenvolveu na Tragédia de Hamlet, acerca da obra de arte se desprender do seu criador:

Uma vez criada, a obra de arte separa-se de seu criador; não existe sem o leitor; é apenas uma possibilidade que o leitor realiza. Na inesgotável diversidade da obra simbólica, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, está a fonte de suas múltiplas interpretações e enfoques. E a interpretação que lhes dá o autor é apenas mais uma dentro dessa multiplicidade de possíveis interpretações, que a nada obriga (Vigotski, 1915/1999, p. XIX).

Em *Teatro e Revolução*, o autor vai mais além ao dizer que “O leitor e o espectador recriam o poema, a tragédia e a escultura. Cada época tem seu Hamlet. A obra em si é apenas uma possibilidade que o espectador, o leitor realiza com seu trabalho criativo” (Vigotski, 1919/2015, p. 204). Vemos, portanto, a ênfase dada ao trabalho criativo de quem entra em contato com a obra de arte e suas manifestações artísticas, como a literatura, o teatro, a dança, a música, a pintura, a escultura etc.

Tal trabalho requer uma formação para que o receptor possa fazer o reagrupamento e síntese dos elementos que compõem a obra. Em *Psicologia Pedagógica* (1926/2010), Vigotski nomeia esse trabalho de “síntese criadora secundária”, o que traduz o lugar cri(ativo) do espectador/leitor. Embora o potencial criativo seja constitutivo do ser humano, é tarefa da educação estética formar, desenvolver e preservar tais potencialidades, para que as pessoas sejam capazes de criar e transformar a realidade em que vivem.

Pozza (2020) nos oferece mais elementos para compreendermos a relação do espectador com a obra de arte. A autora retoma a crítica de leitor e suas peculiaridades (Vigotski, 1915/1999) e faz um paralelo com a crítica de espectador de cinema. Com isso, ela destaca a contradição dialética presente na crítica de espectador, visto que, embora este tenha o interesse de se ater ao filme, sem se deixar influenciar pelo que é externo, ainda assim a interpretação parte do seu olhar enquanto espectador, das suas experiências e visão de mundo. É nisso que reside a crítica criadora, “pois, ao assistirmos à um filme, o re-criamos, fazemos dele uma nova interpretação, uma nova obra de arte, e ao produzi-la novamente, produzimos a nós mesmos, ou seja, vamos nos constituindo como pessoas e elaborando o nosso ‘sentido estético’” (Vigotski, 1915/1999, p. 111).

Podemos dizer que o espectador se torna ator e/ou autor na medida em que ele entra em cena na produção do sentido estético. Ele participa dessa criação pela via do simbólico, da palavra e do gesto significado na e pela cultura. Como discutimos anteriormente, é essa conversão do biológico em cultural que nos permite ir além do campo do imediato e adentrar nas camadas menos superficiais, como as tramas da professora Olívia que anunciam que *tudo muda* (Imagem 13).

Para além deste trabalho criador do espectador/leitor, também gostaríamos de destacar o trabalho criador de quem elaborou e cristalizou as produções artísticas. No caso de Flávia, ela pode expressar seus sentimentos, (des)privatizá-los e objetivá-los. Ao falar de sua produção, a professora de arte contextualizou o momento em que se encontrava no seu trabalho, em que sofria com a gestão conservadora da rede em que atuava, que, em sua perspectiva, adotava posturas que eram não democráticas. Ela falou do desmoronamento de um longo trabalho de oito anos que realizou enquanto orientadora de ensino, quando desenvolveu um projeto crítico sobre o que seria o ensino de arte.

[...] eu tô no momento do sofrimento, né? Não é meu, não me pertence, mas com a minha responsabilidade social, é difícil de lidar com isso. Eu tive que falar isso porque não tem como a gente fazer uma produção dessa e não estar relacionada com a vida da gente. Então pra mim é muito caro o conhecimento, é muito caro a educação, a arte ela é muito cara, a liberdade é muito cara, a experiência é muito cara e a arte não é brincadeira. A brincadeira faz parte da essência da arte, mas ela não é um objeto de opressão, ela é pra liberdade, pra libertar. E não é o que a gente vai ver daqui pra frente, infelizmente. Não com essa educação mercadológica. Então é triste, eu acho que esse braço aberto dessa figura sou eu tentando abrir meu peito e me livrar, sabe, desse sofrimento.... Com tudo isso que eu acredito.

Flávia trouxe os meandros existentes entre arte e vida e pareceu dar destaque para a sua constituição enquanto sujeito político que tem uma ética que se expressa na sua forma de ver o mundo e de atuar sobre ele, sendo esta totalmente relacionada com os modos como ela é afetada e também como ela afeta os outros, isto é, com a estética. Pela atividade ética-estética, a professora pareceu tomar consciência da sua condição de ser social, “*eu não sou nada sem ninguém*”, além de compreender que o sofrimento que sente não pertence a ela, não é individual. Pelo contrário, é um sofrimento ético-político que diz sobre as condições sociais concretas, os modos como nossa subjetividade vivencia as relações de desigualdade provenientes de uma sociedade marcada pelas relações de poder e que trata os sujeitos como subalternos, menores, incapazes, limitando a potência de agir dos mesmos em prol de um projeto de sociedade hierarquizado e autoritário.

Sawaia (2009) discute a noção de sofrimento ético-político e destaca como a subjetividade constitui a objetividade social. O ser humano não é apenas determinado pela sociedade, ele também a determina. Existe uma postura ativa no gênero humano que, mesmo em condições de desigualdade social, onde há medo e sofrimento, ainda promove “o mais extraordinário milagre humano” (Sawaia, 2009, p. 365), isto é, o desejo pela vida e pela felicidade que se manifesta de forma integral no humano, sem separação entre corpo-mente, emoção-razão.

A frustração que Flávia relatou sentir com esse modelo de educação voltado para o mercado de trabalho está, em nosso ponto de vista, diretamente associada com o seu sofrimento e seu desejo de se libertar dessa dor para que possa voltar-se aos seus princípios, com tudo que ela acredita. Enquanto a professora sofre, sua potência de agir parece diminuir, porém, na medida em que ela se abre para se libertar do sofrimento e se conectar à educação que faz sentido para ela, parece que há uma reapropriação dessa potência de agir. Podemos pensar, também, que os braços abertos da figura que Flávia criou sugerem a abertura para o encontro com o(s) outro(s), pois, assim

como a origem do seu sofrimento não é individual, a forma de lidar com ele também não é. Ademais, ela escancarou como a liberdade depende da potência de agir coletiva que é proveniente da união dos *conatus*, isto é, dos esforços de resistência para existirmos e perseverarmos.

Nesse sentido, também gostaríamos de destacar a produção de Luiz, que dramatizou a sua criação decorrente de um fato específico que ele viveu em sala de aula. Semelhante ao movimento de Flávia, o professor pareceu querer enfatizar como os encontros do grupo possibilitaram que ele (re)elaborasse uma experiência vivida, ampliando as formas de lidar com uma situação que ele considerou difícil.

Texto produzido e dramatizado por Luiz

Dionísio

O sinal tocou.

Todo mundo chegou.

Ela mirava o infinito buscando na memória e no corpo as marcas do ontem.

Olhou a Maria, o João... o José.

Respirou profundamente e sorriu.

Todos sabiam o que pensar, ninguém sabia o que dizer, mas estavam ali com seus corpos e sentimentos.

Ela se envolveu em um lenço, pegou a vassoura, bateu três vezes no chão... Seu semblante tomou uma feição tenebrosa. Mas aquilo era tão belo!

Silêncio...

EU SOU DIONÍSIO!!!!!!

E riu, chorou, gargalhou, correu pela sala. Subiu na cadeira:

EU SOU DIONÍSIO!!!!!!

Voltou pro chão. Abriu os braços. Então veio Maria, veio João, mais um, mais outro, e outro...

E o José? – Também sou Dionísio! Agora sim, agora o abraço estava completo!

Bem baixinho ouviu-se um som monocórdio que foi crescendo.

Era afeto, era arte!

Após a dramatização, Luiz disse:

Eu queria falar um pouquinho do que eu pensei quando escrevi isso [...]uma vez eu tava dando uma atividade, tava falando do teatro, aí fui falar da origem do teatro e aí um aluno ele me repreendeu, ele ficou bravo comigo. Porque ele falou que eu tava doutrinando os alunos pra coisas que não era de Jesus, porque eu tava falando da relação do teatro com a mitologia grega, que aquilo não era de

Deus. Aí foi no final da aula, assim, e eu não tive muito o que fazer e tal. Aí então a ideia partiu daí. O final não foi assim, isso aí foi criação, foi arte. Eu não fiz essa performance na aula não, mas eu pensei, né, o que poderia ser feito? Como o professor poderia mudar o sentido e o significado dessa ação? Como que poderia acontecer isso? E aí eu pensei na arte pela arte. A professora não responder o aluno, nesse caso, com explicações, teorizações, mas a partir da estética. Que aí todo mundo tava ali, lembrava, sabia que havia terminada a aula com uma situação delicada, e todo mundo esperava do professor, da professora, uma atitude e ela teve outra, né? A arte vence, a estética sobrelevou. Era isso.

Quando Luiz (re)produziu, por meio da linguagem, a experiência vivida por ele, notamos que a situação vivenciada pelo professor pode ser recriada no plano da imaginação e expressa por palavras e gestos carregados de significação, isto é, houve a cristalização da sua imaginação. Nesse processo, ao falar e re(produzir) a situação vivida, o discurso dele mudou, permitindo que Luiz se distanciasse da situação, como se ele tivesse se tornado um outro, visto que passou a se vincular emocionalmente com o fato de uma outra forma. Ele pode, com isso, se reapropriar da situação e criar um outro fim, transformando-a para que ela fosse compreensível aos colegas e para que ela se aproximasse mais da sua ética enquanto professor de arte. Poderíamos, ainda, ir além e dizer que, na verdade, ele pôde se relacionar com o seu trabalho a partir de um novo olhar e de um novo lugar. A narrativa possibilitou um excedente de visão que o fez tomar consciência sobre o que a situação poderia suscitar.

Na imaginação de Luiz, a consciência pareceu se desviar da realidade. Como uma atividade, de certo modo, autônoma da consciência, a imaginação se separou do conhecimento imediato do real. Com isso, poderíamos dizer que tal distanciamento permitiu, depois, voltar para a realidade e percebê-la de outra forma, compreendendo melhor as relações entre as coisas, sendo capaz de ver o que é invisível, de ir além da percepção para dar espaço para uma percepção mediada e mais sofisticada.

Acreditamos que esse é o objetivo da educação estética. Operando com os conceitos, ela visa refinar os sentidos para poder ir além deles. A ação no campo do imaginário implica em ultrapassar o que é percebido imediatamente, para que o comportamento seja determinado pelo sentido da situação (Vigotski, 1926/2010).

Tal processo tem um caráter contraditório e dinâmico. Notamos isso na criação de Luiz, que foi marcada por uma disputa ideológica que ele viveu em sala de aula em que, de um lado ele trouxe a mitologia grega para contextualizar a origem do teatro, mobilizando a história e os

conhecimentos acumulados ao longo da cultura, e, de outro, veio o aluno que contestou e não aceitou sua explicação, por se basear na fé e na crença de um cristianismo conservador que apregoa verdades ditas “universais”. Ao justificar estar na arte e na estética uma forma de lidar e de “vencer” tal disputa, o professor nos apresentou uma forma criativa de resistir, fazendo com que as criações, ao operarem pela via do afeto, tornem-se instrumentos para vivenciar outras situações semelhantes que porventura possam surgir.

Essa produção comunicou, portanto, a dimensão processual da criação e o tempo entre os diferentes momentos vividos pelo professor, como o acontecimento do fato, a sua compreensão e a posterior elaboração de algo novo. Este tempo não é linear e, no seu transcorrer, o que acontece não é espontâneo. A condição da existência da criação de Luiz é decorrente daquilo que ele viveu, fora e no interior do grupo, a partir das atividades, estudos e vivências particulares que ele teve. Se ele pode criar um outro/novo desfecho é porque ele pode atribuir outros sentidos para a situação, sentidos esses que dialogavam com o que havíamos discutido acerca do papel da educação estética na escola: a arte como um fim em si mesmo.

Com isso, vemos como os fragmentos do discurso oral estão presentes nas criações das professoras. As produções criadas por elas foram impregnadas pelo ambiente discursivo do grupo e pelas relações dialógicas, que, como Bakhtin (1979/2011) salienta, pressupõe o trabalho com a linguagem e com a compreensão da palavra do outro:

A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana [...] (Bakhtin, 1979/2011, p. 379).

Esta compreensão da palavra do outro é ativa e criadora. Ela é exercida por todos que participam das práticas sociais e é a base da consciência humana. Seja enquanto criadoras de materialidades artísticas e/ou enquanto criadoras de palavras carregadas de sentidos, as professoras foram se cocriando nesse viver e fazer coletivo. Elas foram se percebendo enquanto sujeitos ativos que podem compreender melhor suas histórias e a contradição da realidade para poderem atuar no presente e se orientarem para um futuro mais desejável. A imaginação criadora foi, então, fundamental nesse processo, pois, ainda que encarnada no presente, é ela que possibilita “a criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro” (Vigotski, 1930/2009, p. 122).

Diante de tudo que foi exposto, na próxima categoria buscaremos trabalhar com a síntese dos processos apresentados até aqui. A partir do trabalho com a educação estética e sua dimensão ético-política, a compreensão da interfuncionalidade do sistema psicológico, a tomada de consciência, o desenvolvimento da potência de agir, a transformação das significações e a ênfase nas atividades criadoras, poderíamos dizer que temos indícios de que a visão de mundo das professoras se transformou e que elas se fortaleceram para atuarem no presente e criarem, no futuro, uma realidade outra? Seria possível, então, sistematizarmos tais indícios em uma unidade de análise? É isso que buscaremos desenvolver a seguir.

4.5 Transformação de visão de mundo: uma unidade de análise?

*Que a gente, com as nossas vivências,
a gente vai vendo o mundo de outra forma,
a gente vai percebendo,
tendo a percepção diferente das coisas, dos objetos.*
(Professora Débora)

*[...] Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
– liberdade caça jeito [...]*
(BARROS, 2013, p.146)

Após a discussão das quatro categorias criadas, sentimos falta de uma articulação entre elas. É nesse sentido que formulamos este eixo, na tentativa de darmos um salto qualitativo na análise e destacarmos o seu caráter dialético, isto é, a dinâmica entre os processos apresentados. Nos proporemos em responder à pergunta colocada no título por meio da contextualização de como compreendemos a visão de mundo na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e quais são as particularidades de uma unidade de análise no âmbito nesta teoria.

Concebemos a visão do mundo como unidade da linguagem, da emoção e da ação, entendendo que a unidade preserva as propriedades do todo e suas contradições essenciais, sendo o seu componente vivo (Delari Jr., 2010; Vigotski, 1934/2009; Goés, 2000). Suspeitamos que a visão de mundo contempla as demais categorias trabalhadas nesta pesquisa, porque ela condensa a discussão relativa à (i) tomada de consciência das professoras; (ii) o desenvolvimento da potência de agir a partir do (re)conhecimento dos afetos; (iii) a dimensão ética-estética-política presente nas vivências sensíveis e na realidade concreta e; (iv) a relevância dos processos imaginativos e

criativos das professoras, como forma de ressignificação e reelaboração da experiência, além da criação de novos devires, onde a liberdade se faça presente. Ao retomarmos a dialética, entendemos que é preciso analisar os movimentos em processo, por isso optamos por esse formato de organização das categorias de análise, considerando que a visão de mundo seria um modo de integrar a dinâmica desses movimentos, os quais foram e são atravessados pelo drama.

A partir da psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a visão de mundo representa aquilo que resulta da atividade dos sujeitos: como eles sentem, pensam, agem e significam o/no mundo. É por essa razão que consideramos que a transformação da visão de mundo das pessoas está intimamente ligada à transformação das situações que lhes afetam e, logo, com a possibilidade de agir no mundo de novas formas. Tanto na *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1932/2014), como na *Construção do pensamento e Linguagem* (1934/2009), na *Pedologia do Adolescente* (1931/1996) e em *Sobre os sistemas psicológicos* (1930/2004a), Vigotski nos dá elementos para problematizarmos essa noção. Apresentamos a seguir uma seleção de alguns trechos dessas obras:

[...] le processus du développement culturel peut être caractérisé comme le développement chez l'enfant de la personnalité et de la vision du monde⁵³ (Vygotski, 1932/2014, p. 523).

Par vision du monde, nous ne sommes pas non plus enclin à entendre toutes sortes de vues logiques mûrement réfléchies, mises en forme dans un système pleinement conscient du monde et de ses plus importants domaines. Nous sommes porté à user aussi de ce mot dans un sens synthétique, correspondant à personnalité sur le plan subjective. La vision du monde est ce qui caractérise le comportement de l'être humain en son tout, le rapport culturel de l'enfant avec le monde extérieur [...] souvent on a une action sur le monde bien plutôt qu'une vision du monde. Ainsi, n'entendons-nous pas sous le terme « vision du monde » l'acception purement objective du mode de rapport au monde qu'a l'enfant⁵⁴ (Vygotski, 1932/2014, p. 524).

[...] quando estudamos o conceito em ação descobrimos uma lei psicológica de suma importância, que dá fundamento à nova forma de pensamento e lança luz sobre o caráter do conjunto da atividade intelectual do adolescente e sobre o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo desse adolescente (Vigotski, 1934/2009, p. 229).

⁵³ Traduzimos por: “o processo de desenvolvimento cultural pode ser caracterizado como o desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo da criança”.

⁵⁴ Traduzimos por: “Tampouco estamos inclinados a usar o termo visão de mundo para significar todos os tipos de visões lógicas bem pensadas, moldadas em um sistema totalmente consciente do mundo e de seus domínios mais importantes. Também estamos inclinados a usar essa palavra em um sentido sintético, correspondendo à personalidade em um nível subjetivo. A visão de mundo é o que caracteriza o comportamento do ser humano como um todo, a relação cultural da criança com o mundo exterior [...] muitas vezes temos uma ação sobre o mundo em vez de uma visão do mundo. Portanto, com o termo ‘visão de mundo’ não queremos dizer a avaliação puramente objetiva da maneira como a criança se relaciona com o mundo”.

[...] os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações. De outro modo seria impossível qualquer operação intelectual que exigisse a correlação dos conceitos, seria impossível uma visão de mundo da criança, em suma, seria impossível toda a vida complexa do seu pensamento (Vigotski, 1934/2009, p. 359).

[...] el lenguaje no es el medio para expresar una idea ya formada, sino para crearla, no es el reflejo de una concepción del mundo ya estructurada, sino la actividad que la forma⁵⁵ (Vygotski, 1931/1996, p. 55).

A partir desses fragmentos, vemos como o autor entende a concepção/visão de mundo articulada à linguagem, à formação dos conceitos e à consciência. Só é possível compreendê-la inserida nas relações, na apropriação que os sujeitos fazem das interações tecidas no social. É da complexificação do pensamento e da linguagem pelos conceitos que a personalidade e a visão de mundo são formadas.

Em diferentes momentos, o autor bielorrusso traz essas duas noções para falar da particularidade da fase de transição (adolescência) e como ela inaugura uma nova forma de pensamento que, por meio dos conceitos, permite a sistematização do mundo. “A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo” (Vigotski, 1930/2004a, p. 122). Embora a personalidade e a visão de mundo digam respeito a aspectos que se diferenciam, elas se relacionam na medida em que a segunda nos parece ser uma forma indireta de analisar a primeira. Retomando a última citação, a linguagem cria as ideias e forma a concepção de mundo, possibilitando o acesso à personalidade humana.

Se a personalidade representa uma unidade para analisar a consciência de forma indireta, por meio da visão de mundo podemos ter acesso a indicadores do estado de consciência no momento do seu desenvolvimento, pois ela pode ser entendida como um filtro, que resulta da participação do sujeito nas relações sociais. Desse modo, partimos da premissa de que a transformação das visões de mundo das pessoas se relaciona a um projeto de transformação das situações que lhes afetam. Pensar os afetos promove uma mudança na vida psíquica, que é representada pela passagem de um estado passivo a um estado ativo, visto que nossos afetos se

⁵⁵ Traduzimos por: “A linguagem não é o meio para expressar uma ideia já formada, mas para criá-la, não é o reflexo de uma concepção de mundo já estruturada, mas é a atividade que a forma”.

relacionam com os conceitos que temos sobre as coisas, conceitos esses que são historicamente construídos nas relações (Vygotski, 1935/1997).

As ideias da filosofia da *práxis* de Gramsci, na análise dialética dos processos históricos, nos auxiliam a compreender a relevância de termos consciência da nossa historicidade para que possamos ter uma concepção de mundo criticamente coerente, cientes de que ela se relaciona de forma contraditória com outras concepções presentes na realidade. O filósofo italiano destaca a inseparabilidade entre filosofia e política, pensar e agir e pontua que em toda linguagem está contida uma concepção de mundo (Gramsci, 1978).

Segundo o autor, as condições para a existência de sujeitos que intervenham deliberadamente de forma crítica e ordenada no processo de transformação das relações sociais implicam no trabalho que esteja articulado às demandas das classes populares e que contemple a crise moral, política e intelectual que as sociedades enfrentam na contemporaneidade (Gramsci, 1978). Isso quer dizer que, em nossa perspectiva, um trabalho que envolva formação, vivências, espaço de discussão e de elaboração coletiva se faz fundamental, na tentativa de articular teoria e prática.

Se relacionamos com o nosso autor de referência da teoria histórico-cultural, que propõe uma análise dialética dos processos psíquicos, Vigotski (1927/2004, 1930/2004a, 1931/2006, 1934/2009), faz-se necessário incluir a dimensão ético-afetiva na compreensão da concepção de mundo gramsciana, pois ela estabelece relações com o pensamento e sua base afetivo-volitiva, sendo formada e complexificada pela linguagem. Como a única forma de acedermos à consciência se dá pela linguagem, em seu sentido amplo, pois, segundo Vigotski (1933/2004, p. 188), “a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência” e a personalidade é uma forma indireta de analisar a consciência, podemos dizer que pela visão/concepção de mundo temos condição de ter acesso aos indícios de desenvolvimento. O que nos faz pensar nas relações entre processos de significação e constituição dos sujeitos.

Vigotski (1934/2009), ao discorrer sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, usa uma metáfora interessante que traduz o que buscamos elaborar aqui a respeito da transformação no modo de perceber/ver as coisas e o mundo, acrescentaríamos. Ele diz:

Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente,

jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele. [...] É por isso que a tomada de consciência entendida como generalização, conduz imediatamente à apreensão (Vigotski, 1934/2009, p. 289-290).

Diante disso, interessa-nos pensar a educação estética, a qual compreende a emoção, a imaginação, a criação e a linguagem, como uma dimensão que participa do processo de transformação das visões de mundo das pessoas. A educação que Vigotski (1926/2010, p. 457) defende, em *Psicologia Pedagógica*, pressupõe a “vida como uma criação” e as vivências estéticas, carregadas de sentido, podem ampliar a visão dos sujeitos. Nas palavras do autor:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (Vigotski, 1926/2010, p. 342-343).

O que podemos constatar é que as ricas vivências emocionais possibilitadas pela arte deixam traços em nossas ações futuras – “como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores” (Vigotski, 1926/2010, p. 342). As vivências estéticas podem reunir as condições necessárias para que tais ações sejam realizáveis, além de ampliarem nossos olhares acerca dos fenômenos, levando-nos ao estabelecimento de novas relações. Diante da interfuncionalidade do sistema psicológico, emoção, pensamento e linguagem se articulam, permitindo que as vivências sejam significadas e criando as concepções/visões de mundo que poderão alargar as possibilidades de refletir sobre o vivido, bem como de se projetar diante do que está por vir.

Assim, no que tange ao trabalho com as professoras, percebemos que, durante os dez encontros, o grupo afetou e foi sendo afetado de diferentes modos. Quando comparamos, por exemplo, as respostas do formulário 1 (APÊNDICE H), realizadas após o primeiro encontro, e o que elas disseram e produziram ao longo do processo todo, especialmente nos encontros finais, sobre os possíveis deslocamentos que a educação estética poderia promover na escola (APÊNDICE K), percebemos indícios de transformação de visão de mundo na maioria das professoras. Elas

passaram a considerar em suas falas e produções entendimentos relativos à dimensão ético-política da escola e da estética.

A fim de compartilhar alguns desses indícios, apresentaremos de forma sintetizada aspectos gerais que nos chamaram atenção e que demonstram as possíveis transformações de visão de mundo delas, no que diz respeito ao modo de compreender a educação estética na escola, bem como o modo em que as vivências estéticas e a duplicação delas (por meio das falas e das produções) contribuíram para estruturar um discurso de resistência à educação neoliberal.

Para isso, buscamos não diluir o sujeito no grupo, pois as possibilidades de transformação não foram as mesmas para todas as professoras e elas não aconteceram ao/no mesmo tempo. Considerar os efeitos das intervenções, das vivências e estudos de atividades criadoras para cada professora se sustenta na intenção de não as cindir e não as apagar perante o grupo. Assim, indagamos: o que tais efeitos nos contam sobre o desenvolvimento da potência de agir dos sujeitos da pesquisa?

As professoras Fátima, Mariana, Flávia, Luciana, Luiz, Cláudia e Teresa mobilizaram o afeto de resistência para defenderem a educação que acreditavam. Ao que nos parece, elas foram afetadas por todo o trabalho realizado e incorporaram a premissa de que a educação estética, que tem como base a imaginação e a criação, não estaria desconectada de uma análise ético-política das condições de existência. Desta maneira, se indignar e resistir seria um modo de apostar na transformação e, em última instância, na liberdade dos sujeitos.

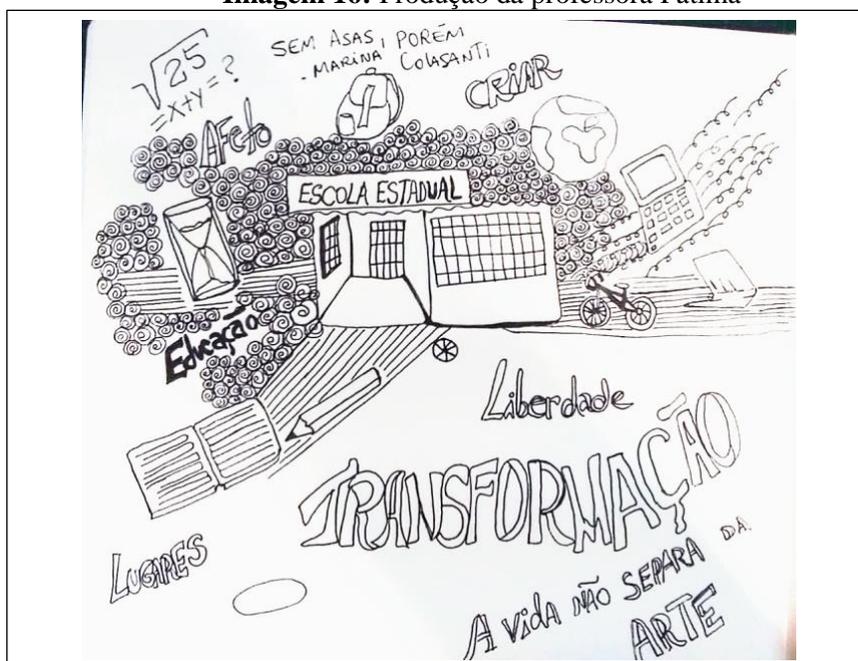
Com o intuito de darmos conta das singularidades das relações sociais presentes no grupo formado, falaremos a seguir de cada professora. No que diz respeito à Fátima, percebemos que ela foi capaz de olhar para si e para seu trabalho a partir de uma dimensão positiva. Ela participou ativamente dos encontros e se engajou com as propostas, estudos e atividades. Vimos que Fátima se reconheceu como uma professora em constante processo de aprendizado, que estudava, experimentava projetos com seus alunos e que não se acomodava, como, segundo ela, faziam muitos colegas com quem trabalhou. Isso ficou bem explícito quando, no encontro 6, ela destacou aquilo que o professor pode fazer, mesmo diante de um currículo que dava pouco espaço para a imaginação.

Eu acredito muito, assim, por mais que a gente está dentro do sistema, né, no caso da escola estadual de São Paulo, a gente segue um currículo, segue diretrizes, mas ali no ponto com o agente ali, com a criança, com o estudante, o professor

pode dar uma ludicidade para aquele momento de pôr no conhecimento e fazer com que o aluno, a criança e o estudante percebam todo esse movimento na sociedade também. [...] Aí assim, não criticando meus colegas, né, mas às vezes eu vejo as pessoas dentro da escola agindo como um podador mesmo dos sonhos, da imaginação. E às vezes a gente vê isso refletido na sociedade toda e às vezes eu percebo que realmente a educação é o caminho para que, sabe, as pessoas mudem, né?

Fátima pareceu se reapropriar do seu trabalho enquanto professora que colaborava com a mudança, sendo capaz de pensar a escola de modo conectado à realidade social e a arte como parte fundamental da vida. Seu desenho, produzido para o encontro 9, sintetizou essa articulação, na medida em que a escola, a educação, o afeto, a emoção, a criação, a liberdade, a arte e a vida compuseram um todo interligado.

Imagem 16: Produção da professora Fátima



A ideia de uma vida que não se separa da arte também se fez presente para Mariana. A professora participou ativamente de todos os encontros e se posicionava diante das vivências e dos estudos, dizendo como se sentia e as reflexões que tinha. Em inúmeros momentos, ela compartilhou com o grupo recursos, livros, autores, artistas e experiências, no sentido de alimentar as discussões e enriquecê-las. Ao que nos pareceu, os encontros foram importantes para ela e se configuraram

como um lugar potente, seguro e humanizado, que a fortaleceu para lidar com os dilemas da vida e com a sua volta à sala de aula após ter ficado seis anos como coordenadora de escola e de projetos. O texto criado por ela e apresentado no encontro 9 nos conta desse processo de se reencontrar a partir do encontro com o(s) outro(s):

*Eu não sou eu, nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio. São os versos de Mário de Sá-Carneiro que acolhem e conseguem dizer as palavras que passeiam em meu peito. **Eu me construo e me re faço nesse intervalo entre mim, e as outras, e o outro. Neste lugar, os sentidos são individuais, mas se entrelaçam, e me afetam. Sou atravessada por olhares e palavras, o que é vivo transborda em mim.** Compartilhar olhos brincados, como diria Rubem Alves, que imaginam, que querem saber o mundo, que sentem curiosidade, e prazer na busca. Que brilham ao se reconhecerem em outros olhares. Eu, que chego em casa, em cacos, despedaçada pelas cruezas cotidianas. **Eu, tantas vezes solitária em minhas utopias, encontro pares, mãos e afago.** E exercitando, neste abraço virtual coletivo, a possibilidade de uma educação amorosa, que cria lugares, mais do que espaços. Que vê humanidades, que sonha compartilhado. Uma vida que não se separa da arte. **Agradeço e convoco vozes ancestrais para dizerem comigo: coisas boas têm acontecido.***

O texto sensível e expressivo de Mariana traduz, ainda que de modo breve, o modo como ela se colocou no grupo e como vivenciou tal processo. Vemos que, para ela, o grupo formado representou um lugar para sonhar coletivamente, pois o acolhimento ofertado possibilitou que ela desse as mãos às colegas e, mesmo que virtualmente, sentisse que não estava só. A resistência ganhou, portanto, o seu contorno afetivo, na medida em que, pelas trocas com esses outros, ela se manteve e pôde reconhecer, na forma de um respiro, que coisas boas existiam.

A professora Flávia também teve uma participação ativa em todos os encontros. Assim como Mariana, ela pareceu ter encontrado no grupo jeitos de ressignificar sua relação com a sala de aula, após ter ficado oito anos como orientadora de ensino e formadora de professores. Ela nos contou que saiu deste cargo por conta da entrada de uma gestão conservadora na rede em que atuava. Em muitas de suas falas, ela articulava a arte e a estética às questões políticas e sociais e compartilhava sobre a importância de os professores saberem onde e como reivindicarem seus direitos. No sexto encontro, Flávia fez uma fala que consideramos emblemática por ter contemplado os afetos do medo, da esperança e da resistência:

Daí vai dando medo na gente, né? (risos). 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?

Ela disse como os encontros com aquele grupo contribuíram para que ela ficasse mais atenta às desigualdades sociais e aos objetivos da educação presentes no governo o qual estávamos submetidos, se colocando, ao mesmo tempo, em uma posição mais resistente. Embora ela tivesse consciência de que suas ações não poderiam transformar a realidade como ela gostaria, ela sabia que seriam capazes de provocar desconfortos e ranhuras, seguido de “pequenas” mudanças.

No encontro 7, Flávia retomou o que havia dito anteriormente e falou: *a gente precisa dessa educação sensível com todos, com os colegas, somados com uma educação que vai politizar as pessoas*. Vemos, portanto, que Flávia trouxe o/a professor(a) como agente fundamental no processo de transformação social, mesmo que tais transformações ocorressem em nível local, pois *“a formiguinha também pica”*. Ela buscou compreender os seus afetos e, mesmo estando consciente da sua posição, do drama vivenciado pelos limites das suas ações e das forças que impedem a realização do seu trabalho, ainda assim pareceu acreditar que se unir em um coletivo lhe permitiria ter maiores possibilidades de ação.

A partir disso, percebemos que a professora demonstrou entender o que Sawaia (1999, 2009, 2014, 2020) defende acerca do afeto e da imaginação/criação serem considerados categorias ético-políticas fundamentais para a superação da desigualdade, em que “trabalhar com elas não é cair na estetização das questões sociais, ou solipsismo, mas sim um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora” (Sawaia, 2009, p. 366).

A desigualdade social é entendida pela autora como uma ameaça à existência e ao direito natural do ser humano. É ela quem produz o sofrimento ético-político, representado pela falta de liberdade que impede com que os sujeitos se apropriem da cultura humana, de modo a transformá-la e (re)criá-la (Sawaia, 2020). A alegria e a criatividade, por sua vez, possibilitadas por bons encontros, deixam o corpo e a mente mais potentes para enfrentarem a desigualdade, sem ceder a seus efeitos, mas criando condições para que os sujeitos possam resistir coletivamente.

Elas podem, com isso, propiciar a existência do sentimento de indignação, criando o desejo de resistência. Na definição 20 dos afetos, Spinoza (1677/2009, p. 58) diz que a indignação é “o ódio a quem fez um mal a um outro”. Diferentemente da paixão que está associada à passividade, o afeto da resistência implica em ação e, muitas vezes, em reações criativas. Assim,

quando Flávia disse que não podia desistir, ela pareceu buscar a sua potência de vida, recusando-se a aceitar a desigualdade que produz violência e atua negando a humanidade. Pelo contrário, a sua resistência nos contou do esforço dela para que a sua liberdade pudesse ser conservada (Sawaia, 2020).

Ao longo dos encontros, a professora Luciana também foi articulando a estética com o social e a arte como uma forma privilegiada de produzir e elaborar afetos que aumentassem a potência de agir. No encontro 7 ela falou da realidade social dos seus alunos e de como muitos deles não tinham seus direitos garantidos, vivendo com as sobras e com o mínimo ofertado pelo Estado. No entanto, destacou que, enquanto professora, não poderia aceitar tal condição degradadora do humano, ela precisaria ser resistente para não sucumbir à pressão e conseguir ser capaz de fazer algo em relação a isso.

A gente faz o que a gente pode, né? É só o medo de muito tempo só com as sobras. E esse olhar atento pras coisas mais sensíveis, eles podem ir perdendo isso também, né? Então acho que faz parte do nosso papel. A gente se policiar e não cair nessa, ...não escorregar. Ser resistente, mesmo.

Assim, no seu texto produzido para o encontro 9, ela apontou ser a arte uma linguagem do afeto que poderia auxiliar nesse processo de resistência, para que os sujeitos não aceitassem aquilo que desprezam:

O hábito suja os olhos! O distanciamento da arte vai reduzindo nossa capacidade de sermos sensíveis, a capacidade de nos afetarmos e afetar aos outros, e assim os afetos e emoções, os deslocamentos e transformações, dão lugar a passividade e reprodução. A arte traz a possibilidade de multiplicação de diferentes olhares, do olhar para o não olhado, de ouvir o não ouvido, de refletir sobre o mundo, de entender a si mesmo, de perceber-se como ser social. Faz-se necessário entender o estético enquanto uma formação social ou uma variedade do social, dimensão indissociável da arte.

Vimos que Luciana se implicou com as propostas do curso e pode se reconectar com a sua história. Partindo do seu lugar de professora de educação física, ela refletiu sobre as diferentes possibilidades de os corpos serem afetados, inclusive o seu próprio. Além disso, ela demonstrou prestar mais atenção àquilo que passava despercebido pelo fato de estar tão imersa ao cotidiano da vida. Olhar e ouvir o que não estava dado ou aparente, sentir-se parte da realidade social, indignar-se para poder transformar, Luciana pôde viver no seu corpo/mente a máxima do processo de criação

que tem o incômodo, o desequilíbrio e o desconforto, isto é, a necessidade de transformação, como bases para criar algo novo.

Vigotski desenvolve tal ideia tanto na *Imaginação e criação na infância* (1930/2009) quanto em *Psicologia Pedagógica* (1926/2010), quando diz, respectivamente:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (Vigotski, 1930/2009, p. 40).

Está claro para qualquer um que quanto mais forte é o incômodo que dá o primeiro impulso ao movimento da alma tanto mais forte é o próprio movimento [...] Quanto mais envelhecemos, quanto mais nos sentimos adaptados e confortáveis na vida tanto menos nos resta espírito criador e mais dificilmente nos prestamos à educação (Vigotski, 1926/2010, p. 461).

Enquanto “*o hábito suja os olhos*”, impedindo-os de enxergar o que é diferente, como disse Luciana, o incômodo e o desconforto produzem estranhamentos e tensionamentos que podem mobilizar o desejo de criar, seja para compreender, para participar, para incluir, para disputar, para produzir novas possibilidades ou para transformar. Tais desequilíbrios traduzem a complexidade dos processos da vida e nos remetem ao drama enquanto impulsionador para o desenvolvimento e para a constituição da personalidade (Vigotski, 1929/2000, 1930/2009), que resgataremos adiante.

Prosseguindo com a retomada dos processos de participação das professoras, Teresa esteve presente em seis, dos dez encontros, e não realizou nenhuma das atividades assíncronas. Ela se desculpou pela sua ausência, mas, em um dado momento do encontro 6, retomou uma fala de Flávia para dizer que a arte era censurada, pois provocava e questionava as estruturas da sociedade. Ademais, disse sobre a importância do grupo como lugar de respiro e de acolhimento para que as professoras resistissem juntas.

*Essas formas opressoras estão sendo acentuadas muito mais agora com a pandemia e muito mais em relação aos professores de arte, né? [...] Porque a arte ela provoca, né, ela provoca o pensamento. É isso ir além, e mesmo estando dentro do currículo, ela provoca a gente refletir sobre os comportamentos padronizados da sociedade [...] E isso é muito difícil dentro do momento que a gente tá vivendo tão polarizado, de ter abertura para o diálogo. [...] Então a gente tá vivendo esse momento muito complicado da gente conseguir trazer realmente esse papel da arte. **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? E as pessoas estão vendo a arte, ela só vai servir para escola dentro desse contexto capitalista se ela servir para te dar algum emprego, né. A visão é esta. Se não te gera um emprego, não serve pra nada a arte. E esse pensamento é muito antigo. Dentro lá da história da arte, se a gente for lá no classicismo, eu que sou da área de música, a gente tem essas frases, né? A arte não tem, a música não tem funcionalidade, mas **ela desperta as nossas sensibilidades, né?***

A professora de arte, Cláudia, embora estivesse presente na maioria dos encontros, manteve-se em silêncio em muitos momentos e deixou de compartilhar suas emoções com o grupo. Todavia, o poema elaborado por ela para o nono encontro pareceu ser um modo de ela nos contar do seu silêncio, o que muito se relaciona com o excerto de Teresa, apresentado acima. Cláudia escreveu: *“querem calar a arte? [...] Falta de diálogo é um marco pela tensão constante entre diferentes vozes, vozes que tentam se comunicar, mas que precisam se calar.”*

A professora nos disse que se sentia silenciada pela gestão da rede educacional onde atuava, a mesma de Flávia, Teresa e Margarida. Indagamos se tal silenciamento, ou, talvez, o mais apropriado seria dizer, censura, acontecia em virtude de ela ser uma professora de arte, capaz de despertar a sensibilidade, retomando a fala de Teresa? Percebemos, no entanto, que abafar as vozes das professoras não garantiu que elas se submetessem, pois o que vimos em Cláudia foi um desejo de estar entre pares para, assim, se fortalecer até chegar o momento em que conseguisse dizer.

Entendemos que o silêncio pode também representar momentos de interação, como Laplane (2000) discute em seu estudo. Nem sempre ele é apenas ausência de palavras, pelo contrário, ele pode participar ativamente das relações, seja por vir acompanhado de gestos, ou por ter uma conotação de intimidade, de elaboração, de proteção de si. O silêncio guarda consigo a diversidade que se traduz nas diferentes posições de sujeito e nos vários sentidos produzidos por pessoas que são plurais. Desse modo, o silêncio ganha uma conotação ativa e demarca a polissemia da linguagem.

A professora Rosa, diferente de Cláudia, falava bastante. Ela se engajou em todos os encontros e, por ter uma trajetória nos movimentos sociais, compartilhou com o grupo sua visão de mundo, além de formas de enfrentamento e de resistência à educação de finalidades neoliberais. No encontro 9, ao falar do seu texto, ressaltou como o curso a fez reconhecer a potência do trabalho que desenvolvia com seus alunos. Ela retomou a experiência dos seus alunos na ocasião das ocupações das escolas estaduais no ano de 2015 e questionou acerca da estética do cotidiano.

Da última reunião para essa eu tive muitas, muitas ideias, só que não tive muito, muito tempo. E eu me coloquei a tarefa de revisitar os textos e de ler aqueles que não tinha conseguido. Então, realmente, foi um processo grande. E aí quando eu li a sua última sugestão de texto, pra mim fechou muita coisa na minha cabeça, mas fechou assim, sabe? Inclusive, olha Rosa, que bom que tem você na vida de algumas pessoas, porque esse texto fez muito sentido pra mim [...] esse último texto me fez lembrar das ocupações de 2015 e o quanto fez sentido a escola para eles. E não tinha, por exemplo, o viés artístico por trás desse fazer sentido. Mas tinha uma apreciação, que eu entendo como estética, da realidade. E de como o Estado foi agressivo demais com esses estudantes, a ponto de eles conseguirem se organizar e ocupar as escolas deles, porque elas são deles. Então, dentro de tudo que a gente estudou e discutiu até aqui, eu tentei me desvencilhar do olhar de professora de arte, que é muito difícil, porque eu sou professora de arte e eu amo meu trabalho de fato, assim. Só que eu quis ir para além, porque quando a gente pensa na educação estética, é muito fácil relacionar com a minha profissão, né? O arte-educador ele vai ver estética e pensar e é muito intrínseco, né? E aí eu fiquei pensando na estética do cotidiano. Qual é a estética do cotidiano desses estudantes? E qual era a estética do cotidiano deles dentro dos 15 dias que eles ocuparam? E qual foi a estética depois deles e da escola? E aí a pergunta que fica é sobre a educação estética e a escola. E pra mim, e tá no texto, a escola continuou e piorou. Mas esses estudantes não, porque a escola é o espaço, é o braço do Estado e isso vai ser repressivo sempre, a não ser que o modelo se mude. [...] E por que que o Estado, que tem que acolher, o Estado que tem que prover, fecha as portas, coloca cerca elétrica e trata esses estudantes como se fossem marginais? [...] Então qual é a estética do cotidiano e qual é a educação estética que se espera pra escola? E aí eu penso que os grandes autores da educação estética são os professores. Mas a instituição escola, não. Essa é a conclusão que eu chego, inclusive, no meu último parágrafo, né? Então, assim, a educação estética ela possibilita, ela amplia e ela afeta. Mas se ela me afeta de tal forma que isso vai modificar o meu entorno, não só eu mesma, eu deixo só de ser a estudante da escola e eu passo ser a estudante do todo. Eu até coloco, né, sair da questão do estudante em si e tornar-se estudante para si. Porque aí eu vou ser o leitor, eu vou interpretar. Pra mim, passa a ter significados muito daqueles signos que não sabia o que era [...]

Ao que nos parece, Rosa compreendeu a estética do cotidiano como aquilo que, no acontecer da vida, afeta os corpos de diferentes modos, produzindo (des)encontros. Corpos esses que não vivem isolados, desconectados da realidade, mas que estão inseridos em um contexto sócio-histórico-político que pode os nutrir, como pode fazê-los padecer. Ela destacou, no entanto, a dimensão da ação dos seus estudantes que ocuparam a escola e se organizaram coletivamente de modo a enfrentar um Estado que foi violento com eles. Como ela disse, não havia um viés artístico nesse movimento, mas tinha uma apreciação estética da realidade que pareceu revelar a contradição presente no cotidiano. Ao nosso ver, tal apreciação conta da sensibilidade de reconhecerem o

incômodo e o desejo de resistirem e de lutarem pela criação de uma outra educação, destacando a capacidade humana de agir e criar, assim como a importância e função do outro nesse processo.

A professora também retomou uma pertinente ideia hegeliana quando falou do movimento do estudante “em si” para o estudante “para si”. A dialética de Hegel inspirou Marx e Engels a elaborarem sobre o materialismo dialético e Vigotski, por sua vez, se inspirou nesses últimos para construir a sua psicologia de base materialista histórico-dialética. Para o autor bielorrusso, o movimento dialético e contraditório é representado pela emergência da cultura e a função da significação nesse processo. Pino (2000) trabalha bem essa ideia em seu artigo sobre o social e o cultural na obra de Vigotski, principalmente quando explicita os três estágios do desenvolvimento cultural – desenvolvimento em si, para os outros e para si — em que o último representa “o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural” (Pino, 2000, p. 65-66). Se retomamos o que Rosa disse, seu aluno torna-se estudante para si quando se apropria da cultura, fazendo a leitura do mundo e a interpretação dele.

No contexto da fala da Rosa, o estudante em si não vive fora da cultura, mas ele parece ser menos atuante perante ela, como se houvesse menores condições de estabelecer relações com seu entorno e de se ver constituído por ele e constituinte dele. Por outro lado, o estudante para si é aquele que se apropria das relações tecidas com os outros na realidade social, por isso, se vê munido e como parte integrante do mundo cultural, alguém que tem curiosidade e sede de agir. Isto posto, entendemos que a educação estética da professora é aquela que sensibiliza e amplia as possibilidades de os estudantes pensarem e agirem juntos.

Poderíamos inferir, a partir de Rosa, de Vigotski (1929/2000) e de Pino (2000), que os professores são os grandes “autores” e criadores da educação estética, porque eles são “os outros” dos estudantes no âmbito da educação escolar e que, nesse caso, são pessoas que potencializam o desenvolvimento daqueles. Ao mesmo tempo que medeiam conceitos que serão significados pelos estudantes, é como se os próprios professores (com suas ideias, falas, afetos e visões de mundo) fossem internalizados pelos estudantes, por meio do processo de apropriação, no plano individual, das relações estabelecidas no plano social. Assim, as significações das diferentes relações que professores e estudantes mantêm, com seus dilemas e potenciais, são apropriadas por ambos e os constituem mutuamente.

De modo a dar continuidade a essa ideia da Rosa, de os professores serem os “*autores da educação estética*”, Luiz reiterou para nós o quanto ele levava a sério o seu trabalho de docente de arte e como ele acreditava no potencial da sua área de atuação. Ao longo do curso, ele trouxe a arte como possibilidade de suscitar incômodos, de questionar e de ir além do ordinário, fato esse que contrastou com sua resposta ao formulário inicial, em que disse que a estética remetia à “*educação para contemplação do belo*”. Seu posicionamento nos fez perceber que sua compreensão de estética implicou muito mais em compreender a realidade para poder transformá-la, como visão de mundo, do que no aprendizado para se contemplar a(s) beleza(s). Nesse sentido, ele defendeu a educação como locus potente para o processo de apreensão da realidade. No sarau realizado no encontro 10, o professor apresentou a música de Gilberto Gil, “Palco”, e falou da importância da educação das sensibilidades, como preconizada por Pino (2006):

Escolhi essa música porque o Gilberto Gil vai contando nessa composição como... acho que tem muito a ver com o nosso curso, porque ele vai trazer assim, ó: “só quem...”, “é preciso que...”, né? Então ele vai revelando uma necessidade de uma educação pra poder ver. Trago a minha banda, só quem sabe onde é Luanda saberá me dá valor... Quem não sabe, quem não foi educado esteticamente, não vai me dar valor mesmo. Só quem é clarividente pode ver, né? Então ele vai falando dessa necessidade de estar preparado esteticamente, né? Da educação estética pra poder ir percebendo essas revelações, essas mensagens que ele trás. [...] E essa coisa, né, fogo eterno pra afugentar, o inferno pra outro lugar. O inferno fora daqui. E esse inferno que a gente tá vivendo por conta da pandemia, mas também esse inferno político, essa desgraça que a gente tá vivendo. Então também essa oração pra que saia, vai, o exorcismo, assim, de todos esses males. Então por isso se colocar nessa posição, eu quero um mundo melhor, com toda essa alegria, mas eu quero, eu me lanço, me candidato pra ser um dos articuladores desse mundo melhor. [...] Então pensar nisso, a arte como redentora, possibilidade de transformar o mundo em algo melhor.

Luiz se colocou como ativo nesse processo de transformação do mundo. Isso ficou claro a partir dessa fala e de tantas outras proferidas por ele ao longo do curso, mas também pela sua postura participativa em todos os encontros, por ter realizado as atividades e leituras propostas, tecendo vários comentários pertinentes durante as discussões e reflexões. Como ele pontuou no encontro 7, seu trabalho é “*para a humanidade, tornar as pessoas mais humanas*”. Assim, por acreditar no humano, ele pareceu não abrir mão do seu trabalho com a arte.

Tal fato nos faz retomarmos Vigotski (1930/2009), quando ele diz que a arte nos auxilia a compreender relações complexas da nossa vida, como é, para nós, a articulação entre ética,

estética e política. As imagens por ela provocadas destacam problemáticas reais que seriam mais difíceis de serem trazidas à tona pela linguagem comum, pois a linguagem emocional e figurativa presente nas artes possibilita um outro vínculo com a realidade.

Assim, em *Psicologia Pedagógica*, o autor argumenta em prol da formação dos estudantes para saberem reconhecer, receber e interpretar a obra de arte, pois isso tem efeitos importantes quando se tem como foco a vida enquanto criação. Em *Psicologia da Arte*, por sua vez, Vigotski (1925/1999), teoriza acerca da sua prática enquanto crítico literário e destaca por que é importante a recepção da arte, o que ela provoca em termos de transformação das emoções e projeção para o futuro.

Tais perspectivas do autor bielorrusso se relacionam e nos levam a refletir que as produções artísticas podem, portanto, atravessar a consciência social das pessoas, pois elas têm uma lógica interna própria. O artista tem uma intenção com as suas produções e há uma lógica interna das imagens em desenvolvimento, estando esta intimamente relacionada tanto com o mundo interno da obra quanto com o mundo externo (Vigotski, 1930/2009). Produzir sentidos a partir delas e sobre elas permite se adentrar nas linguagens artísticas, sendo capaz de ver o invisível, o subentendido, o simbólico, mesmo isso não sendo garantido, pois na obra de arte não há controle dos sentidos. Por outro lado, tais imagens e a lógica interna delas também podem ser reconstruídas pelos sentidos singulares atribuídos ao espectador a essas mesmas produções. Apesar da intenção do artista, a obra de arte se abre para significações possíveis no tempo histórico, no espaço social, político e cultural. Em outras palavras, e conforme discutido anteriormente, o espectador não é passivo nesse processo, pelo ato criador, ele tem uma posição ativa na criação de sentidos outros.

As professoras Olívia, Isabel, Margarida, Débora e Marta trouxeram, ao longo dos encontros, a importância da formação do sentido estético em duas vias, delas próprias e dos alunos, para que pudessem refinar os sentidos, ir além do que se apresentava, estabelecer novas relações e identificar a potencialidade dos espaços educativos. Elas também destacaram o trabalho do professor e a qualidade de um grupo que provoca, troca e compartilha saberes e práticas, reconhecendo a necessidade disso em seus contextos de atuação.

Em se tratando de Isabel, a professora participou de todos os encontros e realizou todas as atividades. No primeiro encontro, ela disse como valorizava o olhar: “*eu expesso com os olhos aquelas coisas que às vezes a boca não fala, mas os olhos falam, né?*”. Embora tímida e menos

falante, ela participava ativamente pelo seu olhar, pelos seus gestos e suas produções, o que nos faz retomar, novamente, à ideia de silêncio como interação (Laplane, 2000).

Ela era a única professora pedagoga, então sua realidade era um pouco diferente das demais colegas, pois o corpo e o lúdico são mais presentes e valorizados na educação infantil, público com o qual trabalhava. Porém, as reflexões de ordem ético-políticas sensibilizaram-na a ter um olhar mais crítico para a educação e para sua condição de professora de uma escola situada em uma região marcada por vulnerabilidades, sobretudo no que diz respeito aos efeitos da pandemia no desenvolvimento das crianças. Seu trabalho final apresentado, no nono encontro, abordou a dialética e a formação do sentido estético nas crianças pequenas e ela trouxe em suas falas a questão da brincadeira e da importância da mediação do adulto.

*Eu ouvindo todas vocês, fico pensando como que é difícil pra nós, professores, estarmos fora da sala de aula, né, já há quase 2 anos. Eu com a educação infantil, que é mais a minha área. [...] Então assim, eu estou afastada da escola, mas como eu conversei com a Carol na nossa conversa individual, **na creche a gente já tem todo esse movimento, a gente não fica só na sala de aula, a gente tem vários espaços que a gente contempla lá na escola, esse é objetivo, né, movimentar as crianças em todos os espaços, em todas as atividades que tem, a escola é grande.** [...] E assim, eu escrevi pensando, assim, nas crianças, né? De todos os sentimentos que eles expressam, né, e que a gente, enquanto professor, eu enquanto professora, eu preciso tá prestando atenção e valorizando todos esses sentimentos das crianças, né? **E agora escutando vocês falando com esse retorno, que as crianças estão carentes, eu sempre soube da importância do meu papel, do meu trabalho, mas agora eu vejo, né, o quanto nós somos importantes, né? Mais ainda na vida das crianças...** E aí eu peguei algumas das palavras-chave que você colocou, né, aí eu coloquei o “foco numa educação que não se fundamenta no controle, mas no conhecimento e no desenvolvimento das emoções. Uma educação sensível e expressiva”. Então, assim, a gente perceber como que é importante nós, enquanto professores, a gente perceber esse sentimento das crianças, né? Todas essas emoções. E agora vai ser mais ainda quando eles retornarem presencialmente. Então a gente tentar, com esse olhar ainda mais atento às crianças, né? **Principalmente os pequenos, que às vezes se comunicam não só pela fala, mas pelo movimento do corpo, pelo desenho, pela pintura, né? Por todas as outras atividades.** [...]*

A professora reconheceu a importância do seu trabalho, principalmente o seu papel de identificar e legitimar os sentimentos das crianças e as formas de expressá-los, sendo esses não limitados ao verbal, mas contemplando o corpo, os gestos e as imagens. Recorremos, assim, a Volóchinov (1929/2018, p. 98) para compreendermos a linguagem de forma mais ampla e o signo para além do verbo, visto que “A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto

significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos”.

Margarida, professora de arte, esteve ausente em muitos encontros e não realizou grande parte das atividades propostas, mas, quando estava presente, demonstrava envolvimento, seja ao ouvir as colegas e fazer movimentos de concordar, seja ao retomar os enunciados dos seus pares. Na conversa individual, ela disse que estava cursando o mestrado e que as discussões que realizamos a ajudaram em seu processo de estudo. No encontro 6, ela falou sobre a necessidade de ir além do currículo, ao compartilhar uma atividade desenvolvida com seus alunos do segundo ano após o retorno às aulas presenciais. Margarida significou a arte como descoberta, modo de ir além do que está dado: *“a arte traz essas descobertas. [...] Eu acho que é esse ir além, que a gente tem que buscar sempre. É um desafio ir além desse currículo também”*.

A professora revelou que é preciso estar atenta ao grupo de alunos e considerar os limites impostos pelas condições concretas: a pandemia trouxe prejuízos reais para os alunos que saíram da educação infantil e não puderam vivenciar o primeiro ano na escola, de modo presencial. Então, esses alunos chegaram ao segundo ano do ensino fundamental, nas aulas presenciais, com um currículo diferente da educação infantil, mais carentes das experiências, das descobertas provenientes dos encontros e das experimentações. Assim, Margarida pareceu nos dizer que se o currículo, engessado, não prevê alternativas para enfrentar essa realidade, as professoras devem criá-las.

A professora de língua portuguesa, Débora, demonstrou aprender com as colegas do grupo e com os textos estudados, concebendo as atividades criadoras como fundamentais para a existência de uma educação estética. Em suas intervenções, percebemos como ela retomava as falas de outras professoras e as complementava ou as validava. Embora mais tímida, ela participou de quase todos os encontros e realizou as atividades propostas. Na conversa individual, disse que havia iniciado na escola onde atuava no ano de 2020, mesmo ano em que a pandemia eclodiu no país. Sendo assim, ela não conhecia muito os seus colegas e o grupo foi um lugar de criar vínculos e se aproximar de alguns deles, visto que Marta e Luciana também atuavam na mesma instituição que ela.

No terceiro encontro, após a apresentação do poema, Débora falou da transformação de visão de mundo possibilitada pela vivência estética, oferecendo-nos pistas para problematizarmos essa noção a partir da obra de Vigotski e interlocutores.

Porque a vivência poética, né, faz com que a gente tenha uma visão de mundo diferente. Às vezes a gente olha a coisa, que nem ele falou, não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia volta atrás de casa, era uma enseada. Quer dizer, a visão de mundo dele mudou, ao mesmo tempo que ele estava ali escrevendo, no mesmo momento já mudou, né, aquela visão de mundo dele. Então eu acho que tem tudo a ver com a estética mesmo, né? Que a gente, com as nossas vivências, a gente vai vendo o mundo de outra forma, a gente vai percebendo, tendo a percepção diferente das coisas, dos objetos, né?

Débora relacionou as vivências estéticas com a ampliação das possibilidades de ser, estar e agir no mundo, isto é, de criá-lo. No seu texto final, apresentado no encontro 9, ela ainda destacou em que medida a criação deveria fazer parte do trabalho do professor:

Como profissionais da Educação, precisamos lutar para que atividades criadoras façam parte do nosso cotidiano. [...] Isso vai depender da nossa relação, da nossa ação, da experiência vivida com os outros seres, em que o resultado entre essas relações e experiências nos conduz a um maior estímulo criativo ou a um refreamento dele.

A professora disse que era preciso lutar para que as atividades criadoras compusessem o trabalho educativo, porque isso não estava dado. Como já discutido, o que temos visto na atualidade, dentro do contexto educativo, é uma ênfase nos resultados de avaliações em grande escala, encomendadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵⁶, em detrimento do desenvolvimento dos estudantes para que sejam questionadores, atuantes e criativos (Cássio, 2019). Para que a criação se fizesse mais presente, os docentes precisariam estar com a vontade fortalecida, seja para se unirem com os pares na criação de projetos na escola, seja para reivindicarem essa pauta na construção do projeto político pedagógico ou junto às políticas públicas de educação.

A participação de Marta durante os encontros explicitou como seria possível fortalecer os professores para desejarem, lutarem e resistirem. Ela participou de todos os encontros e se envolveu com as atividades propostas. Vimos que a professora passou a considerar mais o espaço da escola e as parcerias que poderiam ser feitas ali, destacando o trabalho coletivo. Ela compreendeu que enriquecer suas experiências seria também um jeito de enriquecer as experiências

⁵⁶ Concordamos com Cara (2019, p. 29) que a OCDE é uma “organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais”.

dos seus alunos e compartilhou, no encontro 9, as suas transformações na forma de conceber a escola e a estética, possibilitadas pelo curso.

*agora me ligando pro trabalho de outros colegas [...] Eu vou ter mais diálogo com essas pessoas, eu vou fazer projetos que vão tá mais ligados a elas, eu vou tentar desenvolver esse senso crítico na arte, mesmo nos meus trabalhos de geografia, vou começar a tentar fazer isso. Apesar de não ter tido tanta ideia aqui, desenvolve a nossa mente para fazer esse tipo de trabalho. **Então foi mais profundo, até, do que eu pensava, provocativo, me tirou do meu lugar comum.** [...] Eu vou ser uma professora mais provocadora a partir desse curso, vamos dizer assim, no espaço da escola. Eu pensava muito no espaço da cidade, não da escola, agora eu vou me reconhecer ali, também, como provocadora.*

Ao que nos parece, Marta significou o sentido estético como uma experiência subjetiva, que dizia tanto sobre a experiência de quem cria a obra artística, quanto de quem entra em contato com ela enquanto espectador e/ou fruidor, em consonância com o que Pino (2007) discute. As sensibilizações vivenciadas afetaram-na, tirando-a do seu lugar comum e confortável. Com isso, ela pôde identificar novas formas de atuação na escola, podendo reconhecer o trabalho dos seus pares e criar junto com eles, passando a dar maior importância à produção coletiva.

Por fim, a professora Olívia também trouxe o sentido estético como fundamental dentro do processo educativo, como objeto da educação estética, pois ela deveria instigar o aluno e fazê-lo perceber-se como parte fundamental da sociedade, tendo ideias originais que levassem em consideração a diversidade. No texto produzido por ela para o encontro 9, ela afirmou:

Educar esteticamente é viabilizar o desenvolvimento do olhar para si mesmo, para o outro e para tudo que o rodeia, para além da lente do simples olhar, mas com a sensibilidade de encontrar algo mais ou algo muito especial no objeto do seu olhar. Ver além da visão, enxergar subjetivamente de acordo com a sua própria sensibilidade e experiência cultivada, que transforma, ressignifica e dá sentido único, trazendo a originalidade do pensamento e conseqüentemente da ação. [...] Fazemos um trabalho de “formiguinha”, tentando fazer o melhor que podemos, tendo às vezes bons resultados, outras vezes nem tanto. Estimulamos o olhar, a crítica e a produção artística que se traduz na expressão dos estudantes para que consigam levar para a própria vida e participar da sociedade de modo mais crítico e atuante.

Vemos uma relação direta entre a formação do sentido estético e a participação social. Ademais, Olívia retomou a metáfora da formiguinha, levada inicialmente por Flávia, e nos fez pensar no afeto de resistência relacionado à imaginação e criação. Dizemos que é uma resistência

revolucionária, porque é uma indignação, na medida em que anseia pela construção de uma outra sociabilidade possibilitada pela luta coletiva, isto é, pelos esforços de muitos *conatus*.

Toda essa discussão apresentada nos leva, novamente, para as relações entre imaginação e liberdade, ainda que tais conceitos venham carregados de outros que são fundamentais, como emoção, criação, pensamento, linguagem e consciência. Se, antes, buscamos destacar as singularidades nos modos de participação das professoras durante os encontros, agora, pretendemos desvelar como tais dimensões singulares são, na verdade, atualizadas e redimensionadas a partir dos sentidos produzidos e compartilhados coletivamente, pois partimos da compreensão de que as professoras que fizeram parte do coletivo passaram a posicionar tal coletivo do interior delas próprias, sendo que é justamente as várias possibilidades de coafetação da atividade – pelo outro, por si, em si e pela reafetação –, que serão responsáveis pelo desenvolvimento das singularidades de cada um (Clot, 2017).

Desse modo, consideramos pertinente compreendermos essas relações e conceitos, à luz da teoria de Vigotski, para que possamos defender a tese de que a educação estética participa da transformação da visão de mundo das professoras, tendo a liberdade como horizonte.

Nas notas-síntese para o curso sobre a psicologia de crianças de idade pré-escolar, proferido em 1933, Vigotski diz que a palavra liberta o ser humano (Vygotskij, 2022). Ao discorrer sobre o papel do jogo no desenvolvimento das crianças, o autor relaciona a liberdade com a possibilidade da criança se emancipar das amarras situacionais, por meio das situações imaginárias. Tal emancipação só se torna possível pelo processo de significação, pois na situação imaginária um objeto pode se transformar em outro e a criança passa a operar com o significado dele e não com o objeto em si. Com isso, a ação do pensamento importa mais do que o objeto em si, “a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (Vigotski, 1933/2008, p. 30).

Disso apreendemos que o primeiro passo na direção da liberdade é a linguagem. No entanto, tal liberdade de ação não é algo dado, ela passa por um longo processo de desenvolvimento e que coincide com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A criança pequena é livre no jogo, mas essa liberdade é ilusória, pois nem tudo pode ser tudo. Ela ainda precisa apoiar-se em um objeto para substituir um outro e este processo é extremamente complexo para ela. Nesse sentido, retomando um exemplo do próprio Vigotski, um cabo de vassoura pode transformar-se em um cavalo, mas um cartão postal não, uma vez que “na brincadeira, a criança cria a seguinte

estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento” (Vigotski, 1933/2008, p. 31).

Ao retomar uma citação de Petrova, Vigotski (1930/2009) destaca a importância da brincadeira para a criança e a sua função na futura visão de mundo dessa pessoa. Ao defini-la como “forma dramática primeira”, ele destaca a coexistência de diferentes papéis sociais que a criança pode desejar ao querer se expressar de formas distintas, o que configura o choque do sistema diante da diversidade e complexidade das relações sociais. Porém, a síntese criadora presente na brincadeira não sobrecarrega a criança, ela é parte fundamental do processo de apropriação da cultura:

A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem. Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo (Vigotski, 1930/2009, p. 99-100).

Este processo se complexifica na adolescência e na vida adulta. Na *Pedologia do adolescente*, Vigotski (1931/2022) discorre sobre a imaginação e atividade criadora do adolescente e pontua que a imaginação é a sua principal atividade. Ela se intelectualiza na idade de transição pelo fato de se relacionar aos pensamentos por conceitos, coroando toda a gama complexa de processos de transformação que o adolescente vivencia. O autor ainda afirma que em todo conceito há uma imaginação — imagem em ação —, decorrente da possibilidade de se pensar em algo sem a presença real e física de tal coisa. Sua principal característica é, portanto, o fato de ela permitir que as pessoas se libertem da situação concreta, transformando-a de modo criativo. Por isso a relação com a liberdade, pois por meio dos conceitos, tem-se uma abertura a novos possíveis graças à tomada de consciência.

Para explicar como no conceito pode estar presente uma abstração, ou uma fantasia, Vigotski (1934/2009) recorre a uma citação de Lênin que diz que a imaginação e o pensamento formam uma unidade de contrários que compõem a generalização, isto é, o conceito. O autor

bielorrusso explica por meio dessas ideias como Piaget estava equivocado ao diferenciar o pensamento autístico⁵⁷ do pensamento realista. Ele afirma:

Essa sugestão da unidade de contrários e de seu desdobramento, do desenvolvimento do pensamento e da fantasia em ziguezague, o que consiste em que qualquer generalização, por um lado, é um desvio da vida e, por outro, um reflexo mais profundo e verdadeiro dessa mesma vida naquilo que é o fragmento da fantasia em qualquer conceito geral, em suma, essa sugestão descortina diante da investigação o caminho real de estudo do pensamento realista e do autístico (Vigotski, 1934/2009, p. 71).

Quando se refere ao pensamento autístico, proveniente do debate piagetiano, Vigotski se contrapõe a Piaget ao afirmar que o pensamento autístico não está presente apenas na fase inicial do desenvolvimento intelectual da criança. Para ele, todo ser reage à realidade, antes de tudo, e não ao prazer, como diria Piaget, inspirando-se em Freud. É isso que explica a emergência do pensamento como função psicológica, pois são as necessidades, interesses e desejos que movem o pensamento e a atividade — fruto das relações que estabelecemos com as pessoas e o mundo. Nesse sentido, o pensamento autístico se origina a partir do desenvolvimento do pensamento realista. O processo de buscar, na imaginação, a satisfação de ambições não realizadas na vida é resultado do desenvolvimento tardio.

O desenvolvimento da formação dos conceitos culmina com a transformação do pensamento e da sua relação com a imaginação. Neste processo de transformação do pensamento em linguagem, isto é, em palavras que mediatizam os conceitos, o pensamento se reorganiza mudando a sua relação com a imaginação. Se retomamos a imagem do ziguezague, podemos compreender que o pensamento e a imaginação formam uma unidade contraditória representada pelo distanciamento da realidade para se criar uma nova imagem (imaginação) — zigue — e pelo trabalho do pensamento de fazer esse retorno ao real — zague (Schneuwly, 2023; Vigotski, 1934/2009).

Esta argumentação sobre os meandros entre linguagem e liberdade nos permite refletir acerca do(s) sentido(s) da palavra e como elas se complexificam na adolescência e vida adulta, graças ao pensamento por conceitos. Por isso, consideramos pertinente retomarmos como esses sentidos foram produzidos e como se deu a circulação deles no grupo com as professoras,

⁵⁷ Para Piaget, o pensamento autístico corresponde ao pensamento da criança que está preso à satisfação dos seus desejos. Ele se caracteriza por ser subconsciente, individual, não adaptado à realidade externa e incomunicável pela linguagem, criando para si uma realidade de imaginação ou de sonho e não estabelecendo verdades. Ele se diferencia do pensamento realista/racional na medida em que não é socializado (Vigotski, 1934/2009).

destacando as bases afetivas dessas relações. Interrogamos como que o afeto interage com a imaginação e com o conceito e qual a particularidade das emoções artísticas mediadas pelos conceitos.

A fim de nos esforçarmos para responder essas perguntas, compartilhamos uma citação de Vigotski em *Pensamento e palavra* que colabora com o nosso argumento de que a produção de sentidos no interior do grupo com as professoras, mediados por linguagens artísticas e conceitos teóricos, ampliou a consciência e o conhecimento da realidade das professoras, pois deu condições para a emergência de emoções inteligentes (Vigotski, 1925/1999) que levaram à criação de novas imagens.

O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (Vigotski, 1934/2009, p. 465-466).

Vemos que os sentidos das palavras são circunscritos ao contexto em que eles se realizam, sendo nutridos pelas experiências das pessoas. Tais palavras não representam apenas o pensamento, mas a consciência humana, que é histórica e banhada pelos afetos. Elas são, portanto, abertas, inacabadas, indeterminadas, passíveis de serem transformadas, havendo uma relação com a liberdade, na medida em que a imaginação participa desses sentidos ao promoverem o deslocamento do concreto para um novo concreto com a mediação da abstração (Vygotskij, 1931/2022). As interações discursivas, atravessadas pela cultura, pela história e pelos signos possibilitaram, assim, a criação de novos sentidos pelas professoras, os quais trazem as marcas das especificidades daquelas pessoas que compuseram o grupo, da história das relações ali tecidas.

Novamente, estamos de acordo com Vigotski (1933/2008) quando ele diz que nós não vemos o mundo somente com cores e formas, mas também um mundo que tem significado e sentido. A percepção humana não é isolada, mas sim generalizada, a linguagem atravessa e constitui tal processo. Diante disso, no espaço legitimado que as professoras tiveram para estarem juntas e vivenciarem a arte e a estética para além do teórico, buscamos ampliar as experiências delas para que pudessem imaginar mais e, com isso, produzirem sentidos que poderiam transformar suas visões de mundo.

Pela arte ser uma forma privilegiada de desenvolver as emoções, visto que a sua realidade está no signo das emoções que estão ligadas a ela, aquilo que nós sentimos é sempre real, mesmo que seja uma situação imaginária. Assim, está no enlace emocional e no fato de que as emoções artísticas se diferenciam das emoções comuns, configurando-se como emoções inteligentes, a explicação sobre como elas podem ampliar os entendimentos e as relações entre os processos de significação dos conceitos. Em outras palavras, esta é a razão que fez com que as professoras buscassem outras imagens para dar sentido àquilo que lhes afetavam.

É por isso que, em nossos encontros, buscamos refletir sobre as linguagens artísticas mediatizadas pelos conceitos. Partimos do pressuposto de que tais linguagens não falavam por si mesmas, sendo preciso a existência de um outro que desse sentido a elas e que estivesse disposto a compartilhar as ideias que as emoções despertavam e, mais do que isso, fazê-las circular, pois, “nosso sentimento procura fluir em certas imagens nas quais encontra sua expressão e sua descarga” e tais imagens podem trazer à tona um novo sentimento (Vygotskij, 1931/2022, p. 262). É justamente o caráter aberto desses sentimentos e sentidos que nos fizeram apostar nesse trabalho, o qual pressupõe uma posição ativa e criativa das professoras.

Logo, dentre outros processos, a apreciação da obra artística envolve a imaginação. As professoras exerciam a atividade criadora no ambiente dialógico dos encontros ao fazerem a leitura das linguagens artísticas que levávamos. Mais do que apenas interpretarem as obras, elas realizavam a “síntese criadora secundária”, que traduz o potencial criador do espectador, do leitor, enfim, do ser humano que entra em contato com as produções do seu gênero (Vigotski, 1926/2010).

Percebemos que todo este trabalho levou a uma transformação no modo como as professoras foram nomeando o que sentiam, como percebiam a educação e o que gostariam de fazer diante disso, quer dizer, uma transformação da visão de mundo. De uma responsabilização pessoal do sofrimento ou da frustração por não conseguirem realizar um trabalho em que a imaginação e a criação se fizessem presentes como gostariam, além de um sofrimento solitário diante dessas condições, houve o entendimento de como tais questões eram mais complexas e envolviam diferentes camadas, dentre elas: o funcionamento das políticas educacionais; a precarização do trabalho do professor; os efeitos da pandemia na educação; a importância de uma atuação coletiva; a desvalorização da arte e de uma educação sensível e crítica, em virtude de uma educação para o trabalho, preconizada pelo neoliberalismo; dentre outras. Pudemos partilhar

momentos de tomada de consciência acerca do emaranhado da trama que compõe tal problemática⁵⁸.

Na dinâmica proposta, as professoras puderam se distanciar das suas condições concretas de vida por meio da escuta e do conhecimento da experiência dos seus pares. Isso permitiu um retrabalho das emoções e uma sistematização das suas reflexões, isto é, a ressignificação das suas experiências. O processo de se reconhecerem na retomada da experiência das outras colegas possibilitou que elas não pessoalizassem as preocupações que tinham, o que deu espaço para inseri-las em uma rede de preocupações compartilhadas por outras pessoas, visto que “quando a experiência é generalizada com os conceitos, e as normas que nela pesam são conscientizadas, isso permite renovar a forma como os indivíduos a olham e as suas próprias capacidades de escolha, o que abre novas possibilidades de ação”⁵⁹ (Dionne, Saussez & Simard, 2022, p. 94, tradução nossa).

Pelo fato de a consciência ter grande relação com a atividade coletiva social da qual participamos, faz sentido a existência de grupos onde haja espaço para falar e ouvir o outro, para expressar as próprias necessidades e motivações que estão na base de nossas atividades, para construir juntos compreensões, entendimentos, planos. No texto *Sobre os sistemas psicológicos*, Vigotski (1930/2004a) cita Espinosa para falar que o conhecimento dos afetos altera estes afetos e que isso influi em nossa consciência:

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. [...] O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste

⁵⁸ Isso fica ainda mais explícito para nós quando nos deparamos com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2022, que revela como o investimento em educação, em nosso país, está aquém do esperado e do necessário para que os professores tenham melhores condições de trabalho e para que os alunos tenham maiores possibilidades de acesso, permanência e conclusão dos seus estudos, havendo qualidade na educação. “Considerando que a meta definida pelo PNE é de ampliação do investimento público em educação pública, atingindo 7% do (PIB) até 2019 e 10% do PIB até 2024, os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, indicam que a meta intermediária não foi cumprida e que há grandes desafios para o atingimento da meta final” (Brasil, 2022, p. 430).

⁵⁹ Do original em francês: “Lorsque leur expérience est généralisée avec des concepts, et que les normes qui pèsent sur celle-ci sont conscientisées, cela permet de renouveler le regard des individus sur celle-ci et sur leurs propres capacités à choisir, ce qui ouvre à de nouvelles possibilités d’action”.

fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões.

Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos (Vigotski, 1930/2004a, p. 126-127).

A partir do que discutimos sobre as relações entre afeto e política, consideramos que, ao mobilizarmos as emoções por meio da arte, foi possível a existência de reflexões de natureza ética-estética-política no interior do grupo. As linguagens artísticas se constituíram como instrumentos que sensibilizaram o corpo/mente para a compreensão dos afetos. No entanto, é importante termos clareza de que nós, seres humanos, não podemos ser causa adequada de tudo que nos afeta no cotidiano, isto é, não podemos tudo compreender, sempre haverá uma submissão às paixões, haja visto que fazemos parte da natureza e da cultura, instâncias que estabelecem uma relação dialética entre si. Isso quer dizer que tal processo é dinâmico, não é estático. Na dinamicidade da vida, o que vai acontecendo é que conforme temos consciência das coisas, mais se tem ideias adequadas que aumentam a nossa possibilidade de ação, visto que agimos na medida em que somos causa das nossas ações.

O princípio da contradição nos alerta sobre a complexidade desse processo e o drama constituinte da nossa condição humana. Como Fernandes (2019) nos adverte, em sua pesquisa sobre o Teatro Social dos Afetos, em que destaca o potencial do Teatro do Oprimido para trazer à tona as relações de opressão e de poder pertencentes à realidade social, destacando o caráter político dos afetos e a força das ações coletivas na participação e enfrentamento a essas condições, ao mesmo tempo que os afetos podem potencializar as ações dos sujeitos, tanto individual quanto coletivamente, no sentido de possibilitar o conhecimento acerca dos circuitos afetivos que participam das tramas sociais, promovendo a tomada de consciência e o desejo de criar formas de resistir e lutar diante das situações de opressões e violências, eles também podem obstruí-las, visto que a servidão também está relacionada à dificuldade de moderar e refrear os afetos. Por isso a importância de se trabalhar com os afetos nas escolas e nos espaços educativos.

Diante do nosso objetivo de pesquisa, que foi trabalhar com as vivências estéticas para compreender e analisar as visões de mundo das professoras, identificando em que medida elas promovem sensibilização, reflexão crítica, expressão/reconhecimento dos afetos, criação e aumento da potência de agir, tivemos como resultado uma compreensão dos afetos de forma

conectada à política. Semelhante ao trabalho de Fernandes (2019), em nosso contexto, as vivências estéticas foram como uma lupa que permitiu que as professoras enxergassem os comportamentos fossilizados e as relações contraditórias que impediam a valorização de si e do/a outro/a. Elas foram capazes, ainda, de identificar as relações de opressão a que muitas delas estavam submetidas e que impediam a participação social, por diminuírem a potência de agir.

Mesmo que tenhamos testemunhado uma flutuação de ânimo⁶⁰ das professoras, pois vivenciaram, ao mesmo tempo, afetos de tristeza, indignação, impotência, mas também de esperança, resistência e desejo de lutar, percebemos a possibilidade de fissuras e brechas diante da realidade contraditória, violenta e desigual. Isso fica ainda mais claro a partir do depoimento da professora Mariana na ocasião do quinto encontro:

Como disse uma professora de geografia que eu conheço, falou pra mim assim, a escola particular ela forma profissionais, e a escola pública forma cidadãos. E ser cidadão é ruim, porque você não é profissional, entendeu? E enfim, vai ser um massacre do jeito que esse ensino médio tá chegando, tá desesperador. Então, enfim... Mas, como diz Paulo Freire, porque ele ainda diz, a gente segue esperando, porque esperar é verbo e é verbo em movimento, né? Então é isso aí, esperança. E quando a gente tá em grupo, assim, a gente fala, não tô sozinha. É duro, a gente se lasca, né Luciana, fica lascado um dia, mas a gente não tá sozinho não, né?

A professora ressaltou a esperança e o coletivo como fundamentais no processo de resistência. Mesmo diante do massacre anunciado e de um projeto de sociedade não coincidente com a sua ética e visão de mundo, vemos ainda que ela é capaz de reconhecer a escola como esse lugar de transformar a indignação em ação. Se a escola se propõe transformadora, não pode

⁶⁰ No esolío da proposição 17 da terceira parte da Ética, Spinoza diz: “O estado da mente que provém de dois afetos contrários é chamado de flutuação de ânimo e está para o afeto assim como a dúvida está para a imaginação [...] pois o corpo humano (pelo posto 1 da P. 2) é composto de um grande número de indivíduos de natureza diferente e pode, portanto (pelo ax. 1 que segue o lema 3, na seqüência da prop. 13 da P. 2), ser afetado de muitas e diferentes maneiras por um só e mesmo corpo e, inversamente, uma vez que uma só e mesma coisa pode ser afetada de muitas maneiras, poderá igualmente afetar de muitas e diferentes maneiras uma só e mesma parte do corpo. Por isso tudo, podemos facilmente conceber que um só e mesmo objeto pode ser causa de muitos e conflitantes afetos” (SPINOZA, 1677/2009, p. 56).

condenar a resistência e a rebeldia, mas sim empenhar-se em compreender suas origens e as condições de existência que dão lugar para as injustiças (Magiolino & Silva, 2020).

Freire (2015, 2000) desenvolve tais ideias ao longo das suas obras. Em *Pedagogia do Oprimido*, destaca como a rebeldia representa um despertar, uma tomada de consciência das opressões que vivem os oprimidos, e, em *Pedagogia da indignação*, o educador traz a indignação e a rebeldia relacionados à vontade, ao sonho e ao desejo de lutar, sendo que a esperança e o amanhã exercem uma forte influência nesse processo.

Retomando a questão da resistência revolucionária e a luta pela liberdade, concordamos com as advertências de Marx e Engels (1845-1846/1998) e de Espinosa (2009), quando eles trazem o sentido de comunidade e de multidão, respectivamente:

É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; é somente na comunidade que a liberdade pessoal é possível. [...] Na comunidade real, os indivíduos adquirem sua liberdade simultaneamente com sua associação, graças a essa associação e nela (Marx e Engels, 1845-1846/1998, p. 92-93).

Se dois se põem de acordo e juntam forças, juntos podem mais, e conseqüentemente têm mais direito sobre a natureza do que cada um deles sozinho (Espinosa, 2009, p. 18).

Isso posto, acreditamos que é de suma importância que sejamos éticos e caminhemos na direção do comum, de coletivos fortes (Dardot & Laval, 2017). Nesta pesquisa, fizemos a aposta de que as vivências estéticas seriam formas de promover encontros potentes, de sensibilizar os sujeitos e confrontar suas visões de mundo, contribuindo para que pudessem “ver o invisível”, “ouvir o inaudível” e perceber o que não estava dado de imediato. Isto é, que olhassem para a trama complexa da realidade sociocultural e reconhecessem as suas contradições, reivindicando seus lugares e direitos e se mantendo atentos aos discursos que individualizam questões que são sociais. Em última instância, que resistissem com afeto e que se colocassem ativos na construção de uma ética-estética-política includente nas escolas.

Consideramos que a educação estética se fará mais presente se as/os professoras/es a incorporarem em suas vidas, pois o maior contato com as linguagens artísticas, seja como fruição ou como criação, faz com que carreguem essas linguagens para a sala de aula, sensibilizando os alunos a se interessarem por elas e educando-os para que se apropriem das obras do gênero humano. O nosso objetivo primordial é que os sujeitos que fazem parte do processo educativo possam

encontrar nas artes formas de ultrapassar a vida, como advertiu Vigotski (1925/1999, 1926/2010), transformando suas visões de mundo para poderem sentir, pensar e agir de modo mais livre.

Candido (1988/2011) nos oferece ainda mais elementos para defendermos essa ideia. Ao falar da literatura, da imaginação e do fantástico como primordial para o processo de humanização, isto é, como bem incompressível, que todos devem ter direito, ele reforça em que medida a obra literária e a arte, em última instância, são capazes de nos organizar de modo mental e sentimental, reverberando em nossa visão de mundo. O autor entende por humanização:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1988/2011, p. 182).

A arte nos humaniza justamente porque ela dá contornos aos sentimentos e à visão de mundo, enriquecendo esta última e promovendo uma organização e uma libertação do caos por meio da produção de sentidos. Enquanto uma necessidade fundamental, a sua ausência tem fortes consequências na formação da personalidade humana, fato esse que nos preocupa diante da realidade desigual que vivemos no Brasil, em que as oportunidades de acesso à arte e cultura não são as mesmas para todos. Assim, a luta por condições de vida dignas e justas, isto é, pelos direitos humanos, está, por excelência, ligada ao acesso à cultura em suas diferentes formas de manifestação, pois “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1988/2011, p. 193).

Ao considerarmos a liberdade entretecida às noções de ética, estética e política, queremos dar visibilidade aos modos de participação dos sujeitos na vida social, ao corpo/mente que afeta e é afetado continuamente e o que isso produz em termos de possibilidade de ação ou de passividade, por meio da mediação dos signos. Concordamos com Vigotski (1935/1997, p. 267) que “A ação, refratada pelo prisma do pensamento, é agora transformada em outra ação, atribuída de sentido, consciente e, portanto, voluntária e livre”⁶¹. A potência de agir, aumentada na ocasião

⁶¹ Do original, em espanhol: “La acción, refractada a través del prisma del pensamiento, se transforma ya en otra acción, atribuida de sentido, consciente, y, por tanto, voluntaria y libre.”.

de bons encontros e de vivências ricas em afetos, pode mobilizar os processos imaginativos e criativos, levando-os a novas maneiras de significar o que foi e o que ainda será vivido.

Como o poeta (Barros, 2013) nos advertiu na epígrafe desta seção, a “liberdade caça jeito”, pois, embora a realidade seja complexa, dramática e contraditória, há brechas nesse processo. A liberdade ainda representa aquilo que buscamos e a razão pela qual lutamos, sobretudo em uma pesquisa que se pauta no trabalho de Vigotski e que tem a educação e a escola como espaço investigativo. Acreditamos que a transformação das visões de mundo das professoras e dos estudantes pela educação estética é um dos caminhos possíveis rumo à liberdade na forma de pensar, agir e sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É uma postura ao mesmo tempo precária e resistente, que nos ajuda a pensar o mundo e dá a muitas mulheres o impulso necessário para escrever”.*⁶²

(Toffoli, 2021, p. 105, tradução nossa)

Escrever as palavras finais de um trabalho em que estivemos intensamente implicadas é um exercício difícil, que exige de nós um esforço de sistematização e de ênfase sobre o processo. A pesquisa apresentada aqui vai muito além de um trabalho acadêmico, pois também representa a nossa constituição enquanto ser pesquisadora, as idas e vindas que compõem esse fazer e a implacável incompletude do saber, que escancara as infundáveis relações e (in)compressões que podemos estabelecer com o nosso objeto de pesquisa, sobretudo no campo das ciências humanas, educação e psicologia. Partimos da ideia de que o encontro com o outro, com a alteridade, é repleto de lacunas, e tais espaços “vazios” podem ser preenchidos pela nossa postura curiosa e interessada em construir sentidos conjuntamente.

Dito isso, o que propomos neste momento é um olhar sobre o trabalho produzido, destacando o que era previsto e o que pudemos fazer, bem como quais dados poderíamos ter construído e o que, finalmente, foi possível construir. Ao fazermos isso, acreditamos que teremos condições de defendermos as nossas escolhas, a forma como conduzimos os encontros com as professoras e o nosso olhar analítico sobre o material construído, dando visibilidade tanto para o potencial da pesquisa, quanto as suas limitações.

Como pontuado anteriormente, a pandemia da covid-19 fez com que redesenhássemos nosso projeto inicial, tirando da cena principal o trabalho com os alunos. Ao focalizarmos nas potencialidades da educação estética a partir do trabalho com professoras de redes públicas de ensino, o acesso aos alunos se deu de forma indireta, pelos comentários, pelas reflexões e produções das professoras. Tal condição nos levou a criar um dispositivo, que, para dar conta das demandas metodológicas da pesquisa, nomeamos primeiramente como um curso de extensão, mas que, depois, com os vínculos estabelecidos, preferimos chamar de grupo composto por encontros de vivências estéticas e estudos coletivos.

⁶² Do original, em francês: “C’est une posture à la fois précaire et résistante, qui aide à penser le monde, et donne à de nombreuses femmes l’impulsion nécessaire pour écrire”.

Ainda sobre a reformulação da pesquisa diante da pandemia, os caminhos que foram traçados, a partir disso, não foram, exatamente, o que prevíamos. Não tínhamos controle de várias questões, como se os professores teriam interesse em participar do curso e da pesquisa, de quais áreas de conhecimento eles seriam, se eles dariam continuidade ao curso, se teriam uma participação ativa, se o clima seria agradável etc. Apesar de tudo isso, acreditamos que é justamente nesse imponderável que se encontra a beleza da pesquisa e do processo de pesquisar, pois é um fazer que se dá na relação, não havendo sentidos garantidos.

O caráter duplo do grupo formado, que remeteu tanto ao prático – as vivências com a arte – quanto ao teórico – a discussão de textos sobre a educação estética e temáticas afins – pode, no entanto, ter gerado algum estranhamento em nossos leitores, sobretudo naqueles mais experientes das obras de Vigotski sobre arte, educação estética, emoção, imaginação e criação, que se mantêm atentos para não fazer um uso instrumental da arte, de modo que a educação estética não se restrinja à educação dos sentimentos, dos conhecimentos e da moral (Vigotski, 1926/2010).

Nesta pesquisa, nós assumimos a arte como mediadora de conhecimentos e reflexões, mas não nos limitamos a isso. Buscamos propiciar situações da educação estética para que as professoras fossem capazes de identificar e viver a (trans)formação do sentido estético e como ele se relaciona com a nossa humanização, a partir do caráter ético-estético-político das atividades humanas e da sua dimensão dramática. Assim, mesmo que as linguagens artísticas escolhidas e apresentadas às professoras tenham sido, também, uma forma de se chegar a novas afet(ações), não forçamos ou controlamos o circuito desses afetos. Pelo contrário, nos colocamos em condição de escuta e acolhimento, sem deixarmos de provocá-las para enxergarem a contradição e a não obviedade.

Além disso, é importante destacarmos que não nos pretendíamos neutras durante o processo da pesquisa. A psicologia que defendemos não tem a neutralidade como premissa e, em consonância com a teoria histórico-cultural de Vigotski (1930/2004c), tínhamos e temos como horizonte a transformação social. Reconhecemos, portanto, que, em nossas intervenções, buscamos mobilizar o sensível, que compreende o cognoscível e o corpóreo, para afetar as professoras e ampliar reflexões e entendimentos acerca da realidade sociocultural em que estamos inseridas, para que elas pudessem vivenciar diferentes afetos que as permitissem se conectar com elas mesmas, com as suas histórias e entre elas, no sentido de pôr em movimento os processos imaginativos que levassem a sua cristalização em uma criação humana. Se pudemos notar uma transformação na

potência de agir e nas visões de mundo das professoras, é porque elas se afetaram mutuamente e foram capazes de tomar consciência dos processos que vivenciavam, produzindo sentidos sobre o potencial de estar em grupo e sobre a natureza ético-política dos afetos.

Isso, no entanto, não aconteceu de modo aleatório ou espontâneo. A especificidade do grupo de professoras formado, com profissionais que atuavam na área educacional há muitos anos, sendo a maioria delas da área de arte, que tinham diferenciadas experiências de formação continuada, assim como os vínculos prévios de parte do grupo e o caráter voluntário de suas participações na pesquisa, representaram pontos cruciais a serem levados em consideração por nós. Tais aspectos dialogam com as singularidades das doze mulheres e do único homem que compuseram o grupo em questão, que foi marcado por encontros que aconteceram durante um período crítico da história do Brasil.

Diante de um projeto de aniquilação da escola pública, notório nos últimos anos em nosso país, e que, no contexto atual de pós-pandemia, escancara as desigualdades sociais enfrentadas pela população brasileira, este trabalho com professoras de escola pública de diferentes redes acabou sendo uma forma de dar visibilidade para a qualidade das profissionais que compõem o campo educativo. Isto é, o engajamento social que elas têm e o posicionamento resistente face às condições que desvalorizam a educação pública e o potencial criador dos sujeitos que dela fazem parte. Destacamos, assim, a necessidade de priorização das lutas educacionais, dimensão que foi bastante difundida pelas professoras do grupo.

Foi possível notar que as vivências estéticas, as discussões dos textos e as trocas estabelecidas entre as professoras e a pesquisadora possibilitaram uma nova relação com o objeto do conhecimento. Por meio da circulação de sentidos na dinâmica das interlocuções, vimos que as professoras puderam se distanciar das ações automatizadas que adotavam em algumas situações limites, estabelecendo um outro vínculo com elas, mais refletido e consciente, sendo este mediatizado pelas novas significações produzidas. Em nossa perspectiva, tudo isso foi possível pela força dos bons encontros, que potencializou tanto cada uma delas como o coletivo, revelando que as relações sociais tecidas no grupo possibilitaram que elas se afetassem mutuamente de forma positiva (Roche, 2016).

A própria compreensão sobre as vivências estéticas foi sendo construída ao longo do processo grupal. A literatura acadêmica nos ofereceu as bases para diálogo e o entendimento da estética ligada ao corpo, aos sentidos humanos que se humanizam na e pela cultura e à arte como

importante expressão da estética, por ser uma forma privilegiada de transformação das emoções e criação do novo. Diante dos afetos vivenciados nos corpos e compartilhados no grupo, seja pela fala ou pela criação artística, pudemos refletir sobre o que tais vivências tinham como particularidade, qual a duração delas, o que elas provocavam nos sujeitos, na constituição do psiquismo e na projeção para o futuro. A partir disso, notamos que as professoras puderam ir além do referencial teórico, pois construíram noções e ideias sobre as vivências estéticas que estiveram diretamente relacionadas com as experiências e com as diferentes posições ocupadas por elas, nos diversos aspectos de suas vidas.

Ao mobilizar afetos contraditórios, as professoras entenderam que o sentido estético e as vivências estéticas poderiam reunir e sistematizar o que não é óbvio, sendo que isto é atravessado pelo processo de significação. Como Pino (2007, p. 114) pontua brilhantemente, a capacidade de significar “é o cotidiano que nos escapa. Refletir sobre ela é, entretanto, essencial para compreender o ser o e agir do Homem”.

Pelo fato de passado, presente e futuro estarem dialeticamente ligados na vivência estética, como vimos, a noção de temporalidade e de duração também não nos pareceu convencional, mas subjetiva e constituída pelos afetos compartilhados no encontro com o(s) outro(s). Além disso, as professoras pareceram perceber que a vivência estética deixa marcas em nossa forma de estar e agir no mundo e pode ter um objetivo transformador, fato esse que ficou explicitado nas produções que elas criaram e nos sentidos produzidos no coletivo, que, ao mesmo tempo que permitiram um distanciamento das situações vividas e narradas por elas, também possibilitou uma retomada da experiência a partir de um novo lugar, o que levou à reapropriação da potência de agir.

Outra particularidade deste trabalho foi o critério de escolha das linguagens artísticas trabalhadas. Não fomos totalmente fiéis ao que Vigotski (1925/1999) escreveu em seu tempo sobre somente as obras canônicas se configuram como arte. Preferimos dialogar com o autor no que diz respeito à contradição entre forma e conteúdo como critério fundamental. Isto quer dizer que priorizamos as linguagens que, primeiramente, afetavam a pesquisadora, seja por causar certa estranheza, desconforto e/ou causar admiração, serenidade, curiosidade. Se, por exemplo, a música ou a literatura apresentada ao grupo não continha a contradição em si, buscamos dar visibilidade a ela ao elaborarmos perguntas que complementavam a leitura/apreciação da obra. A fim de exemplificarmos, retomamos algumas perguntas feitas ao grupo: quais transformações são sutis,

pouco notadas, e quais são visíveis? No contexto da escola, quais os indícios que vocês têm de que um aluno está se transformando ou se transformou? A nossa imaginação precisa se cristalizar em algo? Como vocês exercitam a imaginação e criação na sala de aula? Sobre a gênese social dos processos, se esse aspecto social é desigual, o que isso provoca no desenvolvimento? É possível existirem deslocamentos? O que é possível fazer com as sobras? Em relação à escola, quais palavras são “caras” e quais são “baratas”? O que possibilita o trânsito das palavras?

Pelo fato de nove dentre as treze professoras serem da área de arte, este processo aconteceu de forma interessante. Em muitos momentos, algumas dessas professoras artistas puderam provocar as demais que eram de outras áreas, o que, em certa medida, fez com que elas se tornassem também formadoras. Assim, o grupo foi capaz de tomar consciência de que a arte e a estética vão muito além do belo, pois se relacionam com as questões da vida concreta, aos sentidos humanos e tudo aquilo que afeta nosso corpo/mente e nos faz agir e participar da realidade social.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa nos convidou a refletir sobre como as experiências sensíveis permitem a compreensão dos afetos como contraditórios e, nesse sentido, podem engajar as pessoas não apenas na compreensão e entendimento das situações que vivenciam, mas, sobretudo, na ação diante delas. A resistência e a luta apareceram ligadas à não submissão à realidade tal como ela é, mas como terreno fértil para questioná-la, criticá-la e, a partir disso, imaginar outras formas de construí-la. A indignação presente nas falas de algumas professoras nos remeteu ao potencial da arte e da estética de incomodar e de mobilizar sonhos e desejos que se relacionam à transformação.

Complementando o que foi colocado por Toffoli (2021) na epígrafe com a qual abrimos essas considerações finais, a precariedade das condições de vida nos leva a adotar uma postura resistente, a pensar o mundo, a escrever, a criar outros sentidos, a produzir arte. No entanto, também podemos pensar que a própria arte, pela sua linguagem emocional, enquanto “técnica social dos sentimentos” (Vigotski, 1925/1999), pode nos afetar de modo que fiquemos mais sensíveis para reconhecer tais condições precárias que degradam a vida humana e que despotencializam os sujeitos. Tal relação dialética esteve bastante presente durante nossa pesquisa e nosso trabalho com as professoras.

Apresentamos ao longo da nossa escrita os indícios que tivemos de que a nossa tese pode e deve ser defendida. As vivências estéticas, por compreenderem a dimensão ético-política, possibilitam o desenvolvimento docente e a transformação das visões de mundo, produzindo novos

sentidos e relações que privilegiam os processos imaginativos e criativos e que, em nosso caso, levaram ao aumento da potência de agir das professoras. Mas, para isso acontecer, faz-se primordial considerarmos uma análise que vai além do momento empírico que permeou as relações com o grupo, sendo necessário pensar a história das relações e a existência do outro como constituinte do sujeito, afinal, as pessoas relacionam-se com elas mesmas a partir do modo como os outros relacionaram-se com elas (Vygotski, 1931/2006). Assim, este processo não se restringiu aos momentos que estivemos juntas nos encontros, pois, como vimos, o geral está contido no particular. Tal processo é aberto e acreditamos que ainda se faz vivo em nós e em cada uma das professoras.

Como, segundo Vigotski (1934/2009, p. 279), “o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento”, nós, pesquisadoras, também nos desenvolvemos e nos transformamos ao longo do processo de doutorado. Reiterando o que dissemos anteriormente, as posições que assumimos neste trabalho – pesquisadora, psicóloga e professora – permitiram a existência de diferentes modos de nos relacionarmos com as participantes da pesquisa, bem como com as teorias e os métodos de intervenção. Em alguns momentos, fomos escuta e observação, nos colocando como aprendizes curiosas dos saberes e práticas das professoras; em outras situações, intervimos de modo deliberado e mediamos o grupo, a fim de avançarmos na construção dos conhecimentos e das compreensões. O vínculo criado com as professoras e estas posições que assumimos, ao mesmo tempo distintas e complementares, possibilitaram que nos transformássemos conjuntamente, ampliando também a nossa visão de mundo.

Podemos assumir que as intervenções realizadas com o grupo de professoras marcaram quem éramos durante o ano de 2021, as condições concretas que a pandemia nos impôs, o que conseguíamos fazer remotamente, como compreendíamos a temática da pesquisa naquela ocasião. Ao longo dos anos seguintes, vivemos muitos encontros e situações que nos transformaram, afetamos e fomos afetadas de diferentes formas. Realizamos leituras, estudos, discussões, visitamos museus, entramos em contato com outras culturas e modos de vida, dentre outros, que nos educaram esteticamente e nos sensibilizaram de novas maneiras, o que reforça ainda mais como os afetos estão na base na ética e da estética.

Assim, os fios aqui enredados construíram esta produção apresentada até aqui. Porém, ela não representa a única forma de traçá-los e, também, não se pretende acabada. Novas tramas para pesquisas futuras seguem em aberto. Interessantes investigações sobre o potencial da educação

estética com alunos se anunciam, sobretudo se consideramos as problemáticas da atualidade, como a tomada de consciência, pela arte, das mudanças climáticas (Morel, 2022) ou a análise do trabalho do/a professor/a e a clínica da atividade, a partir da função dos processos imaginativos na reelaboração da experiência de trabalho (Filippi, Félix & Mouton, 2023).

A arte, a estética, a emoção, a imaginação, a criação e os processos de significação são campos ligados entre si e que, como vimos, são colocados em segundo plano no contexto das políticas. Resgatar a positividade deles é uma forma de resistir e de apostar na potência dos encontros, na felicidade e na liberdade. Corpos unidos são mais capazes de se afetarem de diferentes formas, o que nos leva a concluir que não podemos trabalhar só. A educação estética é uma forma de dar visibilidade para o fio transparente das miçangas e para aquilo que sustenta as relações e produções humanas: o afeto transformado em ato e ação intencional, orientado, carregado de sentido, humanizado pela cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRADE, E. Urgentemente. In: **Poesia**. Porto: Assírio & Alvim, 2017.

BARROS, M. Uma didática da Invenção. In: **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, p.275-280, 2013.

BARROS, M. Com os loucos de água e estandarte. In: **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, p. 141-146, 2013.

BARROS, R. D. B. (*et al*). A desinstitucionalização da loucura, os estabelecimentos de cuidados e as práticas grupais. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREMZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (Org.). **Clio – Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 60-67, 2012.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1929/2013.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1970/2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1979/2011.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In Barbosa, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais** (pp. 98-112). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. Beth Brait, (org.). São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF : Inep, 2022.

CANAL CURTA. Alma imoral. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=209kUEgfOnY>

CANDIDO, A. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1988/2011.

CAPUCCI, R. R., & SILVA, D. N. H. “Ser ou não ser”: a peregrinação do ator nos estudos de L.S. Vigotski. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 35(4), 351-362, 2018.

CARMINHO. **Chuva no Mar com Marisa Monte**. Youtube, 2014. Disponível em: Carminho - Chuva no Mar com Marisa Monte - YouTube.

CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. Companhia das Letras, 2011.

CLOT, Y. **Vygotski, la conscience comme liaison**. La Dispute, 2003.

CLOT, Y. L'affectivité en activité. In: **Encyclopédie d'analyse des activités**. BARBIER, J-M.; DURAND, M. (Orgs.). Presses Universitaires de France. Humensis, 2017.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. Em **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Recuperado em 03 de março, 2021, de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a02v16n2.pdf>

DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Lev Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. **Estação Mir**, arquivos digitais, 2010.

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.

DIONNE, P.; SAUSSEZ, F.; SIMARD, A. S'Orienter : l'orientation en groupe comme espace de développement de la capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels. **Recherches en éducation**, número 47, 2022.

DUPUIS, A. ; DIONNE, P. ; SAUSSEZ, F. L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété en milieu scolaire : une analyse critique des écrits. **Revue canadienne du développement de carrière**, 20(2), 40-58, 2021.

EAGLETON, T. **A Ideologia da estética**. Costa, Mauro Sá Rego (trad.) Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

ESPINOSA, B. **Tratado Político**. Tradução: Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 140 p.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, K.C. **Teatro social dos afetos**. 2019. Tese - (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

FILIPPI, P.- A., FÉLIX, C. et MOUTON, J.- C. Mobiliser des traces du travail réel en formation : la photographie adressée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 24 (2), 101-126, 2022.

FLEER, M; GONZÁLEZ REY, F. & VERESOV, N. **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity**. Advancing Vygotsky's Legacy. Springer, 2017.

FOGLIANO, J. **Se você quiser ver uma baleia**. Ilustrações Erin E. Stead. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 59 ed., 2015.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, A.V. Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos sujeitos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 30, 2007.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Carnets des sciences de l'éducation, 2011.

GOÉS, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 50, 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Coutinho, Carlos Nelson (trad.). Civilização Brasileira. 3ed., 1978.

GRUPO CORPO. **Imã**. Youtube, 2009. Disponível em: Grupo Corpo - Ímã | 2009 - YouTube.

INTISSAR, S.; RABEB, C. Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. **Revue francophone internationale de recherche infirmière**, 2015.

KAWAMURA, E. A. **Capacidade de ação e emancipação política**: fundamentos da emancipação humana. 2021. Tese - (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. Breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. Civilização brasileira, 1967.

LANIER, V. Devolvendo arte à Arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAPLANE, A.L.F. Interação e silêncio na sala de aula. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ed, São Paulo: Boitempo, 2019.

LECLERC, C. **Intervenir en groupe**. Savoirs et pouvoir d'agir. Québec, QC: CRIEVAT, 2016.

LESTRADE, A. **A grande fábrica de palavras**. Ilustrações Valeria Docampo. 1ed. Aletria, 2010.

LIBÂNIO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 38(1), 13-28, 2012.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 7ed, São Paulo, 1991.

MACHADO, J.P.; ZANELLA, A.V. Bakhtin, ciências humanas e Psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 31, 2019.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva historicocultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. - Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas- SP, 2010.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinosana. **Filosofia e Educação**, 5(1), 156-183, 2013.

MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**, 26(n. spe. 2), 48-59, 2014.

MAGIOLINO, L.L.S.; SILVA, D.H. Imaginação e criação como potência para a liberdade: subvertendo a lógica da violência na juventude. **Fragmentos de cultura**. Goiânia. v.30, n.2, p.227-238, 2020.

MARCIN, L.R.A. **El concepto de ingenium en la obra de Spinoza: análisis ontológico, epistemológico, ético y político**. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 1843/2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1844/2017.

MARX, K. **O Capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 1867/2013.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1845-1846/1998.

MC CURRY, S. **Power of play**. 2021. Disponível em :
<https://www.stevemccurry.com/galleries/power-play>

MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. **Analyse des données qualitatives**. 2^e édition, De Boeck Université, 2003.

MORAES, O.A.P.A. **Quando a Imagem Escreve - Reflexões Sobre o Livro Ilustrado**. Dissertação (mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2019.

MOREIRA, L.A.L.; MACENO, T.E. Nota editorial. In: **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. (Lukács, Georg). São Paulo: Instituto Lukács, p. 9-16, 2018.

MOREIRA, A.U.; SILVA, D.N.H. Experiência estética, arte, imaginação e criação na psicologia de Lev Vigotski. In PEDERIVA, P.L.M; GONÇALVES, A.C.A.B; ABREU, F.S.D. (Orgs.) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. Editora: Pedro & João, 2020.

MOREL, M. Lorsque l'œuvre d'art aide à repenser la problématique environnementale. **Éducation relative à l'environnement: Regards - Recherches – Réflexions**, 17(2), 2022.

NAMURA, M. R. **O Sentido do Sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács**. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

- NOGUEIRA, A.L.H. Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p. 129-138, 2006. Disponível em: [http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art2\[6566\].pdf](http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art2[6566].pdf)
- NUERNBERG, A.H.; ZANELLA, A.V. A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. **Interação em Psicologia**, 7(2), p. 81-89, 2003.
- PAILLÉ P, MUCCHIELLI, A. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin; 2008.
- PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & sociedade**, 27(2), p. 362-371, 2015.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PEREIRA, E.R.; SAWAIA, B.B. **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020.
- PEREIRA, V.C. Blackout poetry: uma poética do corte como rasura. **Literatura e sociedade**. n24, p. 78-93, 2017.
- PINO, A. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, XXI(71), 45-78, 2000.
- 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.
- PINO, A. Educação estética do sentimento e processo civilizador: ensaio sobre estética/semiótica. In: ZANELLA, A.V.; COSTA, F. C. B; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; DA ROS, S. Z. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 101-120.
- PINO, A. As marcas do humano: Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.39, n. 142. P. 227-236, jan-mar, 2018.
- POZZA, L.P. Educação estética por meio da crítica de espectador no Cinema: reflexões sobre a formação do sentido estético. In PEDERIVA, P.L.M; GONÇALVES, A.C.A.B; ABREU, F.S.D. (Orgs.) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. Editora: Pedro & João, 2020.
- REIS, A. C. DOS, & ZANELLA, A. V. Psicologia Social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências HUMANAS**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 17-34, 2015.

RESENDE, O.L. Vista cansada. Acervo do Instituto Moreira Salles. **Folha de São Paulo**, 23 de fevereiro de 1992.

ROCHE, P. **La puissance d’agir au travail : Recherches et interventions cliniques**. Toulouse: Érès. 2016.

SANTOS, L.M.C. **Dos encontros com cultura popular no Morro do Querosene: um estudo do movimento bairro/comunidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). PUC-São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

SAUSSEZ, F. Lev Vygotski et la théorie du développement culturel. In Carré, P. et Mayen, P. **Les grands psychologues de la formation des adultes**. Paris: Dunod, 2019.

SAWAIA, B.B. Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 364-372, 2009.

SAWAIA, B.B. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 4-17, 2014.

SAWAIA, B.B. & SILVA, D.N.H. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Caderno CEDES** [online], 2015.

SAWAIA, B. B. Prólogo. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, F. R. Busarello & G. T. Purin (orgs) **Afeto e violência: lugares de servidão e resistência**. Embu das Artes, SP: Alexa, 2020.

SAWAIA, B.B.; SILVA, D.H.N.; & MAGIOLINO, L.L.S. Imagination et émotion dans la puissance créatrice de la subjectivité révolutionnaire : une rencontre entre Spinoza, Marx et Vygotskij. In: **Imagination: textes choisis**. SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I.L.; SILVA, D.N.H. (Org). Peter Lang, p.491-508, 2022.

SÉVÉRAC, P. **Puissance de l’enfance**. Vygotski avec Spinoza. Librairie philosophique J. Vrin, 2022.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, 2000.

SMOLKA, A.L.B. **Ensinar e significar**: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SMOLKA, A.L.B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, 2015.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1677/2009.

SOUZA, V.L.T.; DUGNANI, L.A.C. & REIS, E.C.G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de psicologia**. Campinas, 35(4), p. 375-388, 2018.

SCHNEUWLY, B. **La pensée par concepts**: ses effets sur le rapport pensée et imagination, le rapport intellect et affect et l'expérience esthétique. Quelques explorations dans l'œuvre de Vygotskij. Conferência realizada na Université de Sherbrooke, Canadá. 2023.

TOASSA, G. **Consciência e atividade**: um estudo sobre (e para) a infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, 17(2), 59-83, 2006.

TOASSA, G., & SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas do legado do Vigotski. **Psicologia USP**, 21(4), 757-779, 2010.

TOFFOLI, C. **Filles Corsaires. Écrits sur l'amour, les luttes sociales et le karaoke**. Rémue-ménage, 2021.

TONET, I. Ética e Capitalismo. In: Presença Ética. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética (GEPE)**. PPGSS/UFPE, ano II, nº 2, 2002.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

UNICEF. (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf

VALLE, J.C.A. As associações científicas da educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do sequestro da democracia brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, 2020.

VAN DER VEER & VALSINER. **Vygotsky**: uma síntese. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VÁZQUEZ, A.S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A.S. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIEIRA, A. P. A.; DIAS, C. N. & PEREIRA, E. R. "Dá até pra fazer poesia": o recurso estético disparando reflexões e potência. **Revista Psicologia e Saúde**, 8(2), 55-66, 2016.

VIGOTSKI, L.S. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1915/1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 1926/2010.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 3ed., p. 203- 417, 1927/2004.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929: A psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, 21(71), 21-44, 1929/2000.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 3ed., p. 103- 135, 1930/2004a.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em Psicologia. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 3ed., p. 93- 101, 1930/2004b.

VIGOTSKI, L.S. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**. Texto disponível na Internet. Trad. Nilson Dória (inglês). MIA, 1930/2004c.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. São Paulo: Ática, 1930/2009.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 1933/2008.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 3ed., p. 171-189, 1933/2004.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1934/2009.

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). **Psicologia USP**, 21(4), 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

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

VIGOTSKY, L.S. **Teoría de las emociones**. Estudio histórico-psicológico. Akal, 1931/2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 1929/2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1931/1996.

VYGOTSKI, L.S. **Histoire de développement des fonctions psychiques supérieures.** Traduction de Françoise Sève. La dispute, 1931/2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor, 1931/2006.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V.** Madrid: Visor, 1935/1997.

VYGOTSKIJ, L.S. Imagination et activité créatrice de l'adolescent. In: **Imagination:** textes choisis. SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I.L.; SILVA, D.N.H. (Org). Peter Lang, p.233-267, 1931/2022.

VYGOTSKIJ, L.S. L'imagination et son développement chez l'enfant. In: **Imagination:** textes choisis. SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I.L.; SILVA, D.N.H. (Org). Peter Lang, p.269-293, 1932/2022.

VYGOTSKIJ, L.S. Notes-synthèse pour les cours sur la psychologie des enfants d'âge préscolaire. In: **Imagination:** textes choisis. SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I.L.; SILVA, D.N.H. (Org). Peter Lang, p.322-334, 1933/2022.

VYGOTSKY, L.S. **Teatro e revolução.** Tradução Priscila Nascimento Marques. O Percevejo Online. V. 7, n. 2, p. 191-206, 1919/2015.

WEDEKIN, L.M. **Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo. Tese de doutorado.** Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Convite de divulgação do curso

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: EXPRESSÕES E (TRANS)FORMAÇÕES MEDIADAS PELA ARTE

CURSO A DISTÂNCIA GRATUITO

Como a Educação Estética pode promover deslocamentos na escola?

Este curso é destinado a professores e prevê a realização de estudos, vivências e reflexões sobre as possibilidades da Educação Estética na escola por meio do trabalho com as sensibilidades. Tendo a Arte como mediadora seja para sentir ou para criar, esperamos que o curso se configure como um espaço que afete os professores e os leve à expressão de emoções, (re)significações e (trans)formações que favoreçam processos criativos e contribuam com a prática docente e o desenvolvimento de todos.

PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Carga horária total: 45h – Encontros quinzenais de 29/04/2021 até 26/08/2021

Dia e horário da semana: Quintas-feiras, de 18h30 às 20h30

Interessados enviar e-mail para: carolina.ndias@gmail.com



APÊNDICE B: Breve descrição das professoras participantes do grupo

Informações/ Professoras	Idade	Formações	Tempo de formação (anos)	Rede em que atua	Experiências profissionais	Atuação no momento da pesquisa
Cláudia	32	Artes e cursando História	11	Municipal	- Professora de ateliê de arte na jornada ampliada (contraturno) de 2010 a 2014; - Professora do ensino regular a partir de 2014	Professora de arte do 1º ao 5º ano e 9º ano
Rosa	36	Educação Artística, Pedagogia e Gestão	16	Estadual	- Já atuou na rede privada - É professora de arte da rede estadual desde 2008 - 2011 a 2014 foi professora da rede municipal	Professora de arte do 6º ao 9º ano e ensino médio
Fátima	38	Educação Artística com uma especialização na área	15	Estadual	- Professora de arte da rede estadual desde 2006	Professora de apoio à tecnologia (PROATEC)
Luciana	50	Educação Física com mestrado na mesma área	28	Municipal	- Foi professora do ensino superior - Foi coordenadora por 14 anos em uma faculdade privada - Fez consultoria e avaliação do MEC - Professora da educação básica há 10 anos	Professora de educação física do 5º ao 9º ano
Mariana	46	Magistério, Educação Artística e habilitação em artes cênicas, com mestrado em educação e especialização em arteterapia	19	Estadual	- Atuou por 10 anos na educação informal - Está há 12 anos no estado - Atuou como professora coordenadora - Atuou na diretoria de ensino	Professora de projeto de vida no Programa de Ensino Integral (PEI)

Flávia	44	Educação Artística e bacharel em música, com duas especializações na área e cursando mestrado profissional em Educação	18	Municipal	- Foi professora de arte e música na rede privada - Atuou na rede estadual - Atua na rede municipal há 16 anos - Atuou por 8 anos como orientadora de ensino	Professora de arte dos anos iniciais
Luiz	43	Educação Artística e habilitação em artes cênicas, Pedagogia e está cursando Filosofia e mestrado profissional em Educação	17	Estadual e municipal	- Atuou como técnico agrícola - Atua na rede estadual há 15 anos - Foi professor coordenador - Atua na rede municipal há 5 anos	Professor de arte nos anos finais do ensino fundamental (rede municipal) e ensino médio (rede estadual)
Marta	48	Geografia com mestrado na mesma área	18	Municipal	- Atuou na rede privada por 19 anos - Foi concursada nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo - Atua na rede municipal há 7 anos	Professora de geografia do 6º ao 9º ano
Isabel	43	Magistério, Pedagogia e especialização na área	14	Municipal	- Atua na educação há 23 anos - Atuou na rede privada - Atua na rede municipal há 17 anos	Professora da educação infantil
Teresa	44	Educação Artística com habilitação em música	23	Municipal	- Atua como educadora musical, regente, pianista e compositora	Orientadora de ensino na rede municipal
Débora	57	Administração, Design de Interiores, Letras e Pedagogia, com especialização na área de	15	Municipal	- Atuou em banco como administradora - Atuou na rede estadual como eventual - Atuou em uma ONG	Professora de língua portuguesa do 7º ao 9º ano

		língua portuguesa			- Atua há 9 anos na rede municipal	
Margarida	42	Magistério, Pedagogia, Artes, especializações em educação e está cursando mestrado profissional em Educação	12	Municipal	- Atuou como professora de pintura - Atuou em uma fundação da Educação não formal - Atua na rede municipal há 14 anos	Professora de arte nos anos iniciais
Olívia	63	Artes	43	Municipal	- Atuou como professora de português para estrangeiros fora do Brasil - Trabalhou em confecções e ateliês - Ingressou na educação há 9 anos	Professora de arte do 6º ao 9º ano

APÊNDICE C: Padlet (quadro geral)

Podlet

Carolina Nascimento Dias + 12 + un an

Curso: Educação Estética e desenvolvimento humano

Este curso é destinado a professores e prevê a realização de estudos, vivências e reflexões sobre as possibilidades da Educação Estética na escola por meio do trabalho com as sensibilidade.

Materiais	Sugestões de recursos	Encontro 1 - 06/05	Encontro 2 - 13/05	Encontro 3 - 27/05
<p>Link do curso - Google meet:</p> <p>https://meet.google.com/ydv-pzsb-xfb</p> <p>Plano do curso em construção...</p> <p>DOCX</p> <p>Plano de curso EDU 0332</p> <p>TCLE</p> <p>https://forms.gle/YXmqCZSoUxBWu2i9</p> <p>Pasta de textos</p> <p>https://drive.google.com/drive/folders/1QgIqvzQcVQACLeN7nF_xCO_nJ8pW9S5LN?usp=sharing</p>	<p>Livro infanto-juvenil: "A grande fábrica de palavras".</p> <p>PDF</p> <p>A grande fábrica de palavras Pages 1 - 40</p> <p>Rubem Alves: A complicada arte de ver</p> <p>https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml</p> <p>Olhar de criança - Rubem Alves</p> <p>http://rapaduracult.blogspot.com/2016/11/olhar-de-crianca.html</p> <p>Documentário - Janela da Alma</p> <p>https://www.youtube.com/watch?</p>	<p>Tema: apresentação do curso</p> <p>Formulário a ser respondido:</p> <p>forms.gle</p> <p>Curso EDU-0332: Educação Estética e Desenvolvimento Humano</p> <p>Aula gravada</p> <p>https://drive.google.com/drive/folders/1A-tf3Xr1_oJATawpv4M8bg9aH6Hh06mE7?usp=sharing</p> <p>Comentários dos/das cursistas:</p> <p>Espero ansiosamente para o próximo encontro!</p>	<p>Coloco essa imagem que inclusive é uma produção artística de uma aluna que representa a troca de informações, o quanto as mesmas entram em nós e nos transformam!</p> <p>PDF</p> <p>Todos lhe ensinavam para faziam bosta nos seus cab</p> <p>Despedaçar</p>	<p>Tema: Educação Estética e educação das sensibilidade</p> <p>PDF</p> <p>Todos lhe ensinavam para faziam bosta nos seus cab</p> <p>Despedaçar</p>

Podlet

Carolina Nascimento Dias + 12 + un an

Curso: Educação Estética e desenvolvimento humano

Este curso é destinado a professores e prevê a realização de estudos, vivências e reflexões sobre as possibilidades da Educação Estética na escola por meio do trabalho com as sensibilidade.

Encontro 3 - 27/05	Encontro 4 - 10/06	Encontro 5 - 24/06	Encontro 6 - 08/07	Encontro 7 - 22/07
<p>Tema: Educação Estética e educação das sensibilidade</p> <p>PDF</p> <p>Todos lhe ensinavam para faziam bosta nos seus cabelos. (1) (1)</p> <p>Despedaçar</p>	<p>Tema: Psicologia da Arte</p> <p>Formulário "Eu e a escola..."</p> <p>forms.gle</p> <p>Eu e a escola...</p> <p>https://forms.gle/XznyhtbXfL1hgfNPA</p> <p>Sugestões de textos para este encontro: (Capítulos 9 e 11).</p> <p>- VIGOTSKI, L. S. <i>Psicologia da arte</i>. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1QgIqvzQcVQACLeN7nF_xCO_nJ8pW9S5LN</p> <p>- FURTADO, J.R. & ZANELLA, A.V. <i>Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos</i></p>	<p>Tema: Imaginação e criação</p> <p>por onde andam seus olhos</p> <p>YouTube</p> <p>por onde seus olhos</p> <p>Sugestão de texto para este encontro:</p> <p>(Capítulos 1 ao 5):</p> <p>- VIGOTSKI, L. S. <i>Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores</i>. São Paulo: Ática, 2009. https://drive.google.com/file/d/1pFw9sjHUgkRq4CQ3pIm2MA3SlnTI2hNl/view?usp=sharing</p>	<p>Tema: Imaginação e emoção</p> <p>Sugestões de textos para este encontro:</p> <p>SAWAIA, B.B. & SILVA, D.N.H. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. <i>Caderno CEDES</i> [online], 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000400343&lng=en&nr=iso&tlng=pt</p> <p>MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinozana. <i>Filosofia e Educação</i>, 5(1), 156-183, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/863</p>	<p>Tema: Imaginação, emoção e criação</p> <p>Sugestões de textos para este encontro:</p> <p>Daremos continuidade a iniciada no encontro 6. Di forma, os textos sugerido mesmos.</p> <p>Leitura complementar</p> <p>PINO, A. A produção imag formação do sentido esté Reflexões iteis para uma educação humana. <i>Pro-P</i> v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, n 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/publicacao/2366/50_dto_a.pdf</p>

Podlet

Carolina Nascimento Dias + 12 + un an

Curso: Educação Estética e desenvolvimento humano

Este curso é destinado a professores e prevê a realização de estudos, vivências e reflexões sobre as possibilidades da Educação Estética na escola por meio do trabalho com as sensibilidades.

Encontro 7 - 22/07

Tema: Imaginação, emoção e criação

Sugestões de textos para este encontro:

Daremos continuidade a discussão iniciada no encontro 6. Dessa forma, os textos sugeridos são os mesmos.

Leitura complementar:

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, maio/ago. 2006.
Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2366/50_dossie_pino_a.pdf

Encontro 8 - 05/08

Tema: Imaginação, emoção, criação e linguagem

Sugestões de textos para este encontro:

GOES, M. C. R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 17, 31-45, 2006.
Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposito/article/view/8643627/11146>

REIS, A. C.; ZANELA, A. V. Arte e vida, vida e (em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, 2014.
Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20463/0>

Encontro 9 - 19/08

Tema: O que pode a Educação Estética na escola?

DOCX

Dionísio

A relação entre vida e arte tem vida que vive para ser vivida e não calada pois quando se cala não se dialoga, falta de diálogo é um marco pela tensão constante entre diferentes vozes, vozes que tentam se comunicar mas que precisam se calar, sem poder se comunicar.

Querem calar a arte?

Encontro 10 - 26/08

Tema: Sarau virtual

De Carol para vocês!

PDF

carta às professoras - 26.08.21

PDF

Pescadora
Pescadora.
Poema autorau apresentado no sarau.

AJOUTER UNE SECTION

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

09/03/2022 08:21

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: EXPRESSÕES E (TRANS)FORMAÇÕES MEDIADAS PELA ARTE

Doutoranda: Carolina Nascimento Dias
Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Horta noqueira

Número do CAAE: 26486119.2.0000.8142

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

- JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS:

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender de que modo um curso teórico-prático com professores da Educação Básica colaboram com a existência de uma educação estética nas escolas, favorecendo processos criativos que sejam promotores de desenvolvimento. Acreditamos que o sentido estético está ancorado nos modos de significar o mundo e de participar das práticas sociais, por isso a pertinência de uma educação que ofereça uma formação ampliada, isto é, que acolha as diversidades e leve os sujeitos a experimentarem, ousarem e construir juntos o processo educativo.

- PROCEDIMENTOS:

Participando do estudo você está sendo convidado a:

- Participar do curso teórico-prático com professores, a distância, o qual terá a carga horária total de 45 horas, sendo 30 horas teóricas e 15 horas prática. A carga horária teórica será efetivada por meio de encontros síncronos e assíncronos. Já a carga horária prática do curso será destinada às produções dos participantes a partir das provocações realizadas no curso.
- Ter a sua participação no curso registrada em diários de campo, fotografias e gravadas em áudios e vídeos. Todo o material será armazenado no banco de dados do grupo de pesquisa por cinco anos.
- Permitir que os encontros sejam gravados para fins da pesquisa. Vale ressaltar que suas informações pessoais serão mantidas em sigilo, de modo que não seja possível identificar sua identidade.

- DESCONFORTOS E RISCOS

Você não deve participar deste estudo se não se sentir confortável com as atividades propostas, reflexões suscitadas nos encontros ou segurança da confidencialidade das informações. Ainda que não haja riscos de danos, você pode interromper sua participação a qualquer momento. Caso seja identificado algum desconforto, a pesquisadora

09/03/2022 08:21

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

disponibilizará momentos específicos para tratar dos assuntos, seja no âmbito individual ou coletivo, para encaminharem as questões que porventura surgirem. Garantimos também que caso você solicite sua saída do projeto, lhe será assegurado o direito de exclusão dos dados.

- BENEFÍCIOS:

Destacamos que a pesquisa apresenta benefícios, sendo esses subjetivos e indiretos, visto que poderá contribuir com a escola ao realizar intervenções e vivências que darão a oportunidade de os sujeitos da escola explorarem outras linguagens e vivenciarem situações que possibilitem uma conexão social. A arte, por tocar os afetos, pode colaborar com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e professores, ampliando a consciência de si e do mundo em que se vive.

- ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa.

- SIGILO E PRIVACIDADE:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação que te identifique será dada a outras pessoas que não sejam a pesquisadora e sua orientadora. Os registros contidos no diário de campo e através de fotografias e gravações de áudio e/ou vídeos dos encontros serão utilizados exclusivamente pelas pesquisadoras para auxiliar no processo de análise dos dados da pesquisa. Destacamos ainda que registros que possam te identificar não serão publicizados em nenhuma hipótese. Além disso, na ocasião da divulgação dos resultados desse estudo, você estará assegurado de que suas informações pessoais não serão citadas e compartilhadas, visto que será atribuído aos participantes da pesquisa nomes fictícios. Os registros contidos no diário de campo e através de fotografias e gravações de áudio e/ou vídeo serão guardados pela pesquisadora durante cinco anos e utilizados somente para fins acadêmicos. Após este período o material coletado será devidamente excluído pela pesquisadora. Se você optar por não participar ou decidir interromper sua participação na pesquisa, as observações coletadas não serão utilizadas para análise.

- RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:

Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, tendo em vista que ela se dará de forma remota, em horário previamente acordado.

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

- CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Carolina Nascimento Dias, estudante de doutorado da Faculdade de Educação – UNICAMP – telefone de contato: 11 99931-2409, e-mail: carolina.ndias@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4451771491397334>.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865,

09/03/2022 08:21

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.
Ana Lúcia Horta Nogueira, professora da Faculdade de Educação – UNICAMP. Rua
Bertrand Russel, nº 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas -SP, 13083-865,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Educação da Faculdade de Educação,
UNICAMP. Telefone de contato (19) 3521-5691, e-mail: alhnog@unicamp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 as 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Você aceita participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Nome completo do participante: *

09/03/2022 08:21

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

4. Contato telefônico: *

5. Data: *

Assinatura da pesquisadora:

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Carolina Nascimento Dias

(Assinatura do pesquisador)

Data: 13/05/2021.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E: Carta às professoras

Queridas,

Este foi um curso composto por professoras dispostas a partilhar, estudar, sonhar, afetar e serem afetadas, que se tornou um lugar de encontros potentes, no sentido espinosano, que aumentam nossa potência de agir. Um curso, primeiro, que se transformou em um grupo, depois, onde foi possível nos vincularmos: com as outras, conosco mesmas e com a realidade.

Juntas, aprendemos que educação das sensibilidades é sobre estarmos vivas e atentas ao que nos atravessa. É exercício de presença e, ao mesmo tempo, aprendizado de que podemos abraçar memórias com cheiro de chuva e sabor de fruta doce, ou amarga. É lembrete de que sair do automático abre espaço para olharmos as miudezas e outros horizontes, o fio das missangas que nos constitui, como diria Mia Couto.

Esse fio, que é social, fala de nós: pessoas, vínculos, laços, arte, educação. O que está ao nosso alcance? Em que acreditamos? O que podemos fazer juntas? O que pode uma educação que não se paralisa diante dos emaranhados do viver? Para que(m) faz sentido desatar fios enredados que nos prendem? Que outras costuras são possíveis?

Soltamos alguns nós.

Muitos outros permaneceram...Nós não tínhamos a pretensão de desembaraçar todos eles. Mas foi nesse fazer coletivo e intencional que vislumbramos o movimento - ou movimentos, no plural.

Nessa dança da dialética vimos que é sempre pelo corpo, em relação, que significados e sentidos são produzidos. É também desse encontro que a arte surge como criação humana e, assim como Vigotski anunciava em outros tempos, nós ainda queremos introduzir a educação estética na própria vida!

Para isso, precisamos dela, da imagin(ação), que partindo da realidade, convoca o verbo e nos convida a agir. E foi, então, nesse deslocamento de sentimentos, sentidos, ideias e práticas que pudemos falar de toda a potencialidade existente no campo educativo. Nós fazemos parte da educação pública, nós acreditamos nela e queremos criar outras histórias.

A escola é lugar de todos (salve Paulo Freire)! Cabe nela toda a complexidade que envolve o viver. Se apropriar daquilo que a cultura produziu historicamente, expressar os sentimentos, criar novos enlaces, problematizar as injustiças, reivindicar os direitos, lutar pela igualdade...Enfim, nos humanizarmos!

Pela educação estética, que é também ética e política, sabemos que temos a possibilidade de transformar o ordinário em extraordinário, entendendo que esse extra é o laço entre sensibilidade e criação. Nas práticas sociais, esse laço, ou nó, é chamado de sentido estético e representa a sensibilização dos nossos sentidos para que possamos sentir bem e, com isso, sermos atuantes no mundo.

Nós, laços, desenlace, desembaraços...lembro aquela passagem famosa de Grande sertão: veredas em que Guimarães Rosa diz: “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

Obrigada pelos encontros corajosos e por costurarem comigo sonhos de uma educação mais sensível, humana e transformadora!

Seguimos, juntas!

Abraços afetuosos, Carol

26/08/2021

APÊNDICE F – Síntese dos encontros

Temas e textos trabalhados:

Encontro 1	Apresentação do curso e das professoras participantes	Não houve sugestão de leitura para esse dia
Encontro 2	Educação estética e educação das sensibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - VIGOTSKI, Lev S. <i>Psicologia concreta do homem. Educação & Sociedade</i>, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. - VIGOTSKI, L. S. <i>Psicologia pedagógica</i>. Porto Alegre: Artmed, 2010. (Capítulo 13) - MARX, K. <i>Manuscritos Econômicos-Filosóficos</i>. Lisboa: Edições 70, 2017. (Página 103 - 114). - EAGLETON, T. <i>A Ideologia da estética</i>. Costa, Mauro Sá Rego (trad.) Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993. (Capítulo 1).
Encontro 3	Educação estética e educação das sensibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - VIGOTSKI, L. S. <i>Psicologia pedagógica</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Capítulo 13) - MENDONÇA, F.L.R. & SILVA, D.N.H. A educação estética em sala de aula: para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. In: PEDERIVA, P.L.M; GONÇALVES, A.C.A.B; ABREU, F.S.D. (Orgs.) Educação estética: a arte como atividade educativa. Editora: Pedro & João, 2020.
Encontro 4	Psicologia da Arte	<ul style="list-style-type: none"> - VIGOTSKI, L. S. <i>Psicologia da arte</i>. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Capítulos 9 e 11) - FURTADO, J.R. & ZANELLA, A.V. Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos sujeitos. <i>Psicologia em Revista</i>, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 309-324, dez. 2007.
Encontro 5	Imaginação e criação	<ul style="list-style-type: none"> - VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009. (Capítulos 1 ao 5).
Encontro 6	Imaginação e emoção	<ul style="list-style-type: none"> - SAWAIA, B.B. & SILVA, D.N.H. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. <i>Caderno CEDES</i> [online], 2015. - MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética - contribuições da filosofia espinosana. <i>Filosofia e Educação</i>, 5(1), 156-183, 2013.
Encontro 7	Imaginação, emoção e criação	<ul style="list-style-type: none"> - PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. Proposições, v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, maio/ago. 2006.
Encontro 8	Imaginação, emoção, criação e linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - GOES, M. C. R; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Proposições, São Paulo, v. 17, 31-45, 2006. - REIS, A. C.; ZANELA, A. V. Arte e vida, vida e(em) arte:

		entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. Psicologia Argumento , Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, 2014.
Encontro 9	O que pode a educação estética na escola?	- FERNANDES, K.C. A produção de novas práticas políticas na escola: teatro social dos afetos. In: SAWAIA, B.B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F.R. (Orgs.). Afeto & Comum: Reflexões sobre a práxis Psicossocial . Alexa, 2018.
Encontro 10	Sarau virtual	Não houve leitura para esse dia.

Oficinas realizadas:

Oficinas realizadas	Como foram realizadas
Poesia falada	Separação dos professores em dois grupos; disponibilização de dois arquivos diferentes com vários poemas e trechos de poemas para que cada grupo escolhesse um e apresentasse para o outro grupo.
Apreciação de poema	Leitura do poema “uma didática da invenção”, de Manoel de Barros, seguida de reflexão.
Escrita coletiva	Exercício de (re)criação a partir de um texto – “pegar delírio no verbo”, inspiração no movimento do dadaísmo. Cortar parte de um texto em prosa, deixando palavras previamente escolhidas, formando uma poesia.
Exibição de música	Apresentação da música/clipe “Chuva no Mar”, cantada por Carminho e Marisa Monte e escrita por Arnaldo Antunes, seguida de diálogo e reflexão.
Leitura de livro infantil-juvenil ilustrado	Leitura e apresentação do livro “Se você quiser ver uma baleia” escrito por Julie Fogliano e ilustrado por Erin E. Stead, seguida de diálogo e reflexão.
Leitura de conto	Leitura do conto de Mia Couto seguida de reflexão.
Exposição de fotografias	Apresentação de fotografias do artista Steve McCurry referente a pessoas de diferentes culturas brincando seguida de reflexão
Exibição do ballet Imã	Apresentação de parte do ballet Imã seguida de reflexão.
Leitura de livro infantil-juvenil	Leitura e apresentação do livro “A grande fábrica de palavras”, escrito por Agnès de Lestrade e ilustrado por Valéria Docampo, seguido de diálogo e reflexão.
Sarau	Apresentação de produções elaboradas pelo grupo a partir do que os encontros suscitaram.

Atividades/produções assíncronas:

Atividades/produções	Descrição da proposta
Formulário 1	Responder às perguntas: O que é educação estética para você? Como a educação estética pode promover deslocamentos na escola? O que você espera com este curso?
Escolha de uma imagem e resposta ao formulário 2 (Poesia falada: lugar da experimentação)	Responder às perguntas: Como foi a atividade para você? Algo lhe chamou atenção? Você preferiu falar a poesia ou ouvir o outro grupo falando? Por quê? Você acredita que a experimentação tem lugar na escola? Fale sobre isso: A poeta Matilde Campilho diz que a literatura serve para que cada um crie sua própria beleza. O que você pensa sobre isso?
Exercício de (re) corte	Produzir uma colagem que representasse o encontro anterior.
Formulário 3: Eu e escola	Responder às perguntas: Em qual município você atua? Como é a sua relação com a escola em que você atua? Quem elabora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola? Existe liberdade para a elaboração do PPP? As diretrizes curriculares são rígidas ou flexíveis? Você considera que seu trabalho é controlado pela gestão e/ou outras instâncias? Como você se sente em seu trabalho? Consegue estabelecer parcerias e desenvolver projetos que acredita? A partir das discussões e reflexões feitas no encontro do dia 10/06, compartilhe aqui alguma situação emblemática vivenciada por você na escola em que atua.
Fotografia do sentido estético do/no cotidiano	Fotografar algum objeto, situação, cena, imagem que possibilite novas interpretações, elaborações e sentidos.
Produção escrita	Escolher palavras/frases/ideias que consideram importantes e escrever um texto relacionado com as discussões prévias.
Escolha/produção de uma materialidade artística para o sarau	Escolher/produzir alguma materialidade sensível e apresentar na ocasião do sarau.

APÊNDICE G - Roteiro para conversa com as professoras

- 1- Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica-profissional.
- 2- Você sempre atuou na mesma cidade/rede? Caso não, percebe diferenças em suas experiências?
- 3- Há quanto tempo você atua na área da educação?
- 4- Atualmente você atua em quais anos de ensino?
- 5- Você já trabalhou com outros grupos ou em outros cargos? Onde se sente mais confortável?
- 6- Você desenvolve outros projetos para além da docência?
- 7- Quais são seus maiores desafios na escola?
- 8- Quais são as maiores potencialidades do seu trabalho?
- 9- Como você avalia o trabalho que desenvolve?
- 10- Como você se sente em relação ao seu trabalho? É uma atuação solitária ou tem colaboradores?
- 11- Você tem alguma expectativa com o seu trabalho? Caso sim, qual seria?

APÊNDICE H – Formulário 1: Questões para refletirmos durante o curso

23/08/2023, 13:47

Curso EDU-0332: Educação Estética e Desenvolvimento Humano

Curso EDU-0332: Educação Estética e Desenvolvimento Humano

Questões para refletirmos durante o curso.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. O que é Educação Estética para você? *

2. Como a Educação Estética pode promover deslocamentos na escola? *

3. O que você espera com este curso?

4. Nome:

APÊNDICE I – Formulário 2: Poesia falada: lugar da experimentação

23/08/2023, 13:54

Poesia falada: lugar da experimentação

Poesia falada: lugar da experimentação

A partir da vivência realizada em nosso último encontro, em que vocês falaram/apresentaram o poema escolhido e se expressaram de forma genuína e criativa, respondam as questões abaixo:

1. Como foi a atividade para você? Algo lhe chamou atenção?

2. Você preferiu falar a poesia ou ouvir o outro grupo falando? Por quê?

3. Você acredita que a experimentação tem lugar na escola? Fale sobre isso:

23/08/2023, 13:54

Poesia falada: lugar da experimentação

4. A poeta Matilde Campilho diz que a literatura serve para que cada um crie sua própria beleza. O que você pensa sobre isso?

5. Nome:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE J – Formulário 3: Eu e a escola

10/03/2022 19:14

Eu e a escola...

Eu e a escola...

Em nosso último encontro falamos sobre as (im)possibilidades da arte e do sentido estético na cidade e na escola. Durante as discussões, algumas de vocês compartilharam situações e experiências vivenciadas em seus contextos de trabalho. Diante disso, elaboramos algumas perguntas na expectativa de sabermos um pouco mais sobre os aspectos que vocês levantaram.

***Obrigatório**

1. Em qual município você atua? *

2. Como é a sua relação com a escola em que você atua? *

3. Quem elabora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola? *

10/03/2022 19:14

Eu e a escola...

4. Existe liberdade para a elaboração do PPP? *

5. As diretrizes curriculares são rígidas ou flexíveis? *

6. Você considera que seu trabalho é controlado pela gestão e/ou outras instâncias? *

7. Como você se sente em seu trabalho? Consegue estabelecer parcerias e desenvolver projetos que acredita? *

10/03/2022 19:14

Eu e a escola...

8. A partir das discussões e reflexões feitas no encontro do dia 10/06, compartilhe aqui alguma situação emblemática vivenciada por você na escola em que atua. *

9. Nome:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE K – Quadro comparativo entre as três respostas que as professoras deram no formulário 1 e a falas gerais realizadas no final do curso

Professores/ processos	Início do curso – o que é educação estética?	Início - o que esperavam do curso	Início – como/quais deslocamentos a educação estética pode possibilitar na escola?	Final do curso – ideias gerais sobre os deslocamentos que a educação estética pode possibilitar na escola
Fátima	“Educação estética é estar vivendo com intenção e presença”.	“Obter uma vivência de conhecimento para a melhora da minha prática em sala de aula”.	“Ao levar os estudantes a observação do que é o espaço escolar. Promover novos formatos de aprendizado”.	Reconhecimento de que vinha realizando práticas de experimentações, reflexões sobre o que é ser uma professora de arte, quem era ela na sociedade, qual a sua relação com a escola, os desafios sociais e políticos da atualidade e a importância de uma postura crítica no mundo.
Mariana	“Uma educação que observa e possibilita o olhar para forma, conteúdo e experiência, ou seja, o que vejo, escuto, toco e seus significados, somados às percepções, reflexões e sentidos que construo da experiência de ver tocar, ouvir, sentir a partir do sujeito que sou/estou e das minhas configurações histórico/culturais/sociais”.	“Viver uma experiência e aprender possibilidades de deslocamentos”.	“Na construção de novas possibilidades, propondo rompimentos com o pensamento binário de que há certo ou errado, bonito ou feio, mas, inúmeras possibilidades a partir dos sentidos e das experiências individuais e/ou coletivas”.	Sentia-se provocada, alimentada e reflexiva nos encontros. Ela tinha espaço para falar dos seus sentimentos e da contradição entre os limites da escola e suas potencialidades. Se manter na escola pública estadual era uma forma de resistir, havendo uma questão ideológica por trás disso. Sensibilização como forma de resistir, de lutar para que a educação da humanização fosse possível.
Luciana	“É abrir possibilidades de novas leituras sobre o mundo, é promover a sensibilidade pois esta percepção sobre a emoção e o prazer são fundamentais para o autoconhecimento”.	“Ter uma base teórica mais robusta, aprofundada e, portanto, que sustente uma prática pedagógica criativa para atender meus alunos em suas diferentes necessidades e estimulá-los a novas visões sobre a vida”.	“De inúmeras formas, abre grandes portas, pois nos estimula para uma aproximação dos atores da escola através da emoção, quebrando a lógica de apenas o saber acadêmico ditando as ações. É fundamental o entendimento sob diferentes olhares e perspectivas sobre as habilidades e capacidades dos alunos”.	Potencial dos encontros de poder ser, de poder se desvelar e se fortalecer nos laços. Entendimento da educação estética como uma luta ético-política. Um trabalho de resistir, não reproduzir e não aceitar as sobras que as políticas públicas oferecem.
Débora	“É uma educação em que o indivíduo pode ter a liberdade de se	“Espero ampliar meus conhecimentos em relação ao tema	“À medida que passamos a ver a escola para além dos	O curso a ajudou a enxergar o que não conseguia ver sozinha. Houve uma valorização do estar

	expressar usando outras linguagens, como a não verbal, a linguagem artística etc”.	e poder, na prática, utilizar com meus alunos, promovendo uma integralidade no aprendizado para que tenha sentido na vida deles”.	muros, para além da sala de aula, buscando novos espaços de expressão, novos olhares”.	em grupo e se desenvolver dentro dele.
Isabel	“É a Educação que utiliza as Artes como forma ampla do desenvolvimento”.	“Ampliar as possibilidades da minha prática de trabalho”.	“Abrindo um leque de novas possibilidades de trabalhar de forma diversificada, mais prazerosa tanto para professores, quanto alunos”.	Importância do trabalho do professor e do seu olhar atento aos alunos. Valorização das diferentes formas das crianças se expressarem e das singularidades delas. Retomou a ideia do foco da educação não se basear no controle, mas no conhecimento e desenvolvimento das emoções, de modo que seja sensível e expressiva.
Margarida	“Educação dos sentidos, da cultura, da percepção de si, do mundo”.	“Espero ampliar mais conhecimento, boas e importantes experiências, sobre um tema que sempre tive interesse e agora estou buscando ampliar meu conhecimento sobre, estou iniciando o mestrado e pretendo pesquisar o tema”.	“Promover possibilidades para uma educação integral, para o fruir, na qual o conhecimento sensível e cognitivo amplia a leitura da arte e da vida”.	Arte é uma área que está em todas as áreas de conhecimento. Ela inclui as descobertas e deve ir além do currículo prescrito.
Olívia	“É a possibilidade de criar um espaço no ambiente escolar para a educação dos sentidos, a percepção sensorial, sensibilizar o olhar para enxergar e sentir para além dos próprios olhos”.	“Espero aprender, descobrir novos olhares, percepções, conteúdos e trocar experiências com o grupo”.	“Fazendo com que o aprendizado seja significativo e gratificante para que o estudante possa se sentir criador do seu próprio percurso”.	Relevância de se aguçar o olhar do aluno para que ele olhe para si mesmo, para o outro e para as coisas em geral de uma forma diferenciada, tendo sensibilidade. Aposta no trabalho que possibilite a expressão e a construção de um pensamento original. As condições concretas da pandemia trouxeram a reflexão de como a escola deve funcionar, das transformações necessárias para esse momento. Isso incluiu a importância de se ter menos alunos em sala, de que eles possam se ver, que exista espaço para que eles falem, ouçam, participem e que os processos sejam menos mecanizados.
Luiz	“Educação para contemplação do belo, para olhar além”.	“Um respirar estático e dispor de ferramentas para	“Oportunizando momentos de contatos dos alunos com a arte	Arte como forma de lidar com os males da vida, como forma de redenção, uma possibilidade de

		apurar os olhos, os ouvidos e o coração dos alunos e os meus próprios”.	e ajudando-os a olhar além”.	transformar o mundo em algo melhor. A educação estética pode ressignificar e transformar uma experiência, mas isso requer formação e sensibilização. O seu trabalho enquanto professor perpassa pela humanização, que é contrária à alienação que impede a existência de processos criativos.
Cláudia	“Alfabetização sobre a linguagem artística”.	“Que contribua para o aprimoramento de meus conhecimentos”.	“Dando margem para novas percepções de mundo”.	A arte é uma ferramenta importante de diálogo e de transformação social, por isso ela é censurada por aqueles que não desejam tal transformação. As relações de poder abafam as vozes dos professores que são contrários a um projeto de sociedade conservador.
Flávia	“É ação que devolve o olhar para nossa humanidade. É viver a essência da existência”.	“Eu espero me ter de volta. Eu espero um lugar de sentidos. Eu espero respirar! Eu espero a Arte como lugar de ser e viver”.	“A educação estética na escola nos resgata do automático que o sistema coloca o humano como máquinas e soldados da produção e do lucro. Criar deslocamento é recondicionar o olhar para vida que faz sentido”.	Importância do outro no processo de constituição de si e do seu desenvolvimento. Arte como transformação e liberdade. A existência de um coletivo fortalecido é condição para resistir a um projeto de educação mercadológico.
Rosa	“É educar o olhar, no sentido de ampliar, possibilitar leituras e não restringir, sem doutrinar”.	“Ampliar meu olhar sobre a prática docente e, sobretudo, possibilitar aos meus estudantes momentos de apreciação e fruição estética para além da arte”.	“Promove leituras de mundo... do mundo do estudante (próprio) e dos outros. Possibilita ainda ler o contexto e pormenorizar se necessário, qualificando cada fragmento e compreendendo sua beleza”.	A educação estética possibilita, amplia e afeta, levando o estudante a compreender e fazer parte do todo. A arte pode colaborar na construção de novos sentidos, desenvolvendo o olhar para poder olhar além, enxergando aquilo que não se vê de imediato. Destacou a importância dos vínculos e a dimensão do coletivo na escola, da mediação que promove desenvolvimento. Faz-se necessário conhecer o espaço, o território e os projetos da sociedade para poder interferir e transformá-la.
Marta	Não respondeu o formulário.	Não respondeu o formulário.	Não respondeu o formulário.	Passou a pensar no seu trabalho de maneira mais holística, mais integral, considerando o espaço da escola.

				<p>Começou a pensar e a se educar esteticamente para ver as potencialidades do espaço da escola.</p> <p>Disse que terá mais diálogo com os colegas da escola e que realizará mais projetos no coletivo.</p>
Teresa	<p>“É a educação que contempla o desenvolvimento da sensibilidade humana para o cotidiano e para a vida, e que está conectada com as múltiplas linguagens artísticas, de forma que seja um vetor importante na construção do sujeito e que propicie sentido e significado nessa trajetória que perpassa a individualidade e a coletividade”.</p>	<p>“Espero me fortalecer para seguir meu caminho, que está imbricado com a Arte e a Educação”.</p>	<p>Não respondeu esta pergunta.</p>	<p>Arte como forma de despertar a sensibilidade humana e os coletivos como possibilidades de fortalecimento dos professores.</p>

ANEXOS

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa 4.708.330 (emenda ao parecer de 2020)

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

26486119.2.0000.8142

Número do Parecer:

4708330

Pesquisar

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: EXPRESSÕES E (TRANS)FORMAÇÕES MEDIADAS

Número do CAAE:

26486119.2.0000.8142

Número do Parecer:

4708330

Quem Assinou o Parecer:

Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Pesquisador Responsável:

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

Data Início do Cronograma:

08/11/2019

Data Fim do Cronograma:

29/09/2023

Contato Público:

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

Voltar

A consulta também pode ser feita pelo link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

ANEXO B: Poema: Uma didática da invenção – Manoel de Barros

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro
- etc
etc
etc

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

II

Desinventar objetos. O pente, por exemplo
 Dar ao pente funções de não pentear
 Até que ele fique à disposição de ser uma begônia
 Ou uma gravanha.
 Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

III

Respeitar repetir – até ficar diferente.
 Repetir é um dom de estilo.

IV

No Tratado das Grandezas do Ínfimo estava escrito:
 Poesia é quando a tarde está competente para dália.
 E quando
 Ao lado de um pardal o dia dorme antes.
 Quando o homem faz sua primeira lagartixa.
 E quando um trevo assume a noite
 E um sapo engole as auroras.

V

Formigas carregadeiras entram em casa de bunda.

VI

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá
 onde a criança diz: Eu escuto a cor
 dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um
 verbo, ele delira.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
 de fazer nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírios.

VIII

Um girassol se apropriou de Deus: foi em Van Gogh.

IX

Para entrar em estado de árvore é preciso
 partir de um torpor animal de lagarto às
 3 horas da tarde, no mês de agosto.
 Em 2 anos a inércia e o mato vão crescer
 em nossa boca.
 Sofreremos alguma decomposição lírica até
 o mato sair na voz.
 Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

X

Não tem altura o silêncio das pedras.

XI

Adoecer de nós a Natureza:
 – Botar aflição nas pedras
 (Como fez Rodin).

XII

Pegar no espaço contiguidades verbais é o
 mesmo que pegar mosca no ofício para dar
 banho nelas.
 Essa é uma prática sem dor.
 É como estar amanhecido a pássaros.
 Qualquer defeito vegetal de um pássaro pode
 modificar os seus gorjeios.

XVIII

As coisas não querem ser vistas por
 pessoas razoáveis:
 Elas desejam ser olhadas de azul-
 Que nem uma criança que você olha de ave.

XIV

Poesia é voar fora da asa.

XV

Aos blocos semânticos dar equilíbrio. Onde o
 abstrato entre, amarre com arame. Ao lado de
 um primal deixe um termo erudito. Aplique na
 aridez intumescências. Encoste um cago ao
 sublime. E no solene um pênis sujo.

XVI

Entra um chamejamento de luxúria em mim:
 Ela há de se deitar sobre meu corpo em toda
 a espessura de sua boca!
 Agora estou varado de entremências.
 (Sou pervertido pelas castidades? Santificado
 pelas imundícias?)
 Há certas frases que se iluminam pelo opaco.

XVII

Em casa de caramujo até o sol encarde.

XVIII

As coisas da terra lhe davam gala.
 Se batesse um azul no horizonte seu olho
 entoasse.
 Todos lhe ensinavam para inútil
 Aves faziam bosta nos seus cabelos.

XIX

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
 era a imagem de um vidro moel que fazia uma

volta atrás de casa.
 Passou um homem depois e disse: Essa volta
 enseada.
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
 que fazia uma volta atrás de casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem.

XX

Lembro um menino repetindo as tardes naquele
 quintal.

XXI

Ocupo muito de mim com o meu desconhecer.
 Sou um sujeito letrado em dicionários.
 Não tenho que 100 palavras.
 Pelo menos uma vez por dia me vou no Moraes
 ou no Viterbo.
 A fim de consertar a minha ignorãça,
 mas só acrescenta.
 Despesas para minha erudição tiro nos almanaques:
 – Ser ou não ser, eis a questão.
 Ou na porta dos cemitérios:
 -Lembras que és pó e que ao pó tu voltarás.
 Ou no verbo das folhinhas:
 -Conhece-te a ti mesmo.
 Ou na boca do povinho:
 -Coisa que não acaba no mundo é gente besta
 e pau seco.
 etc
 etc
 etc
 Maior que o infinito é a encomenda.

ANEXO C: Letras da pele

Morte, vida?

Partos.

Pessoa?

Corpo?

Perguntas em memórias da infância.

História com as palavras. Dar um sentido ao vivido pela menina. Desacontecimentos, desafio de construir, existência com vida – primeira ficção, como uma história em movimento. Cada

capítulo está aberto a uma nova decifração, numa trajetória humana, a morte é um ponto final.

Viva comedida em tudo, menos na imaginação. A tias que viravam flores para não murchar.

Flertava, como foi salva pela palavra escrita, como cada um inventa uma vida.

Eus, desconhecimentos. Se arrancou do silêncio para virar narrativa. Neste itinerário de dentro para dentro. Ela percorre-se, com delicadeza... move, cria sentido.

Dias.

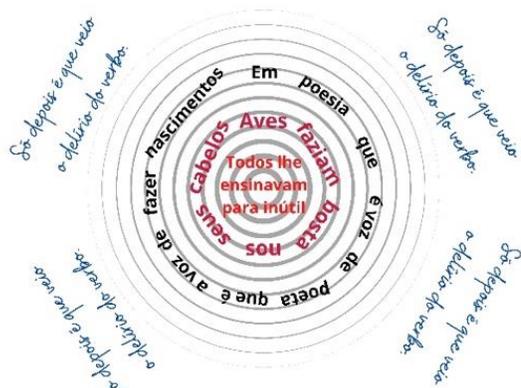
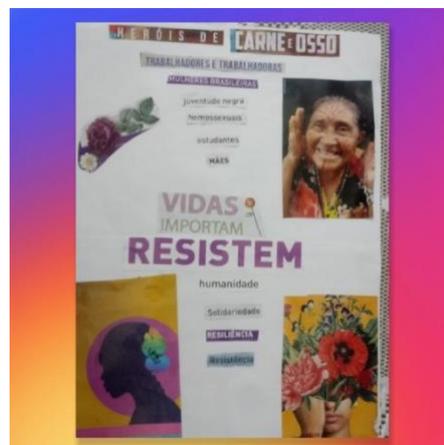
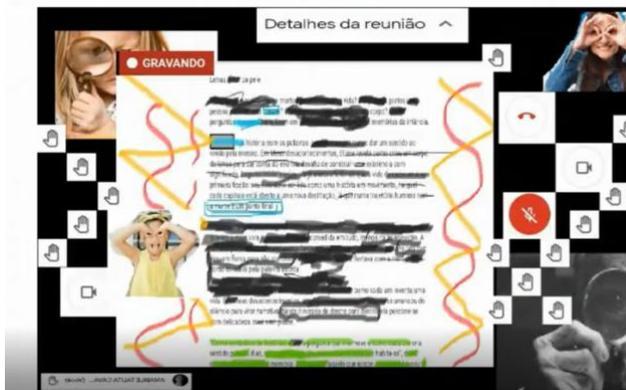
Habita-se.

Memória.

Aquela que nasce; sou!

Escrita colaborativa/coletiva – proposta: *Poética do corte*. Em 27 de maio de 2021.

ANEXO D: Colagens produzidas pelas professoras

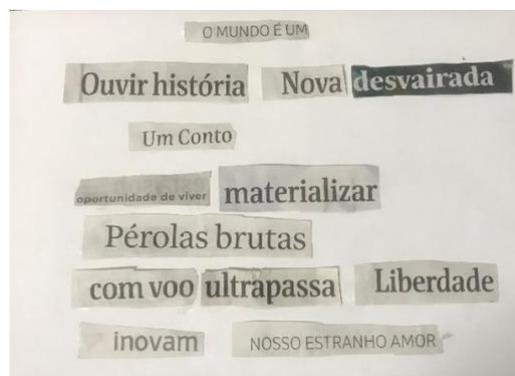


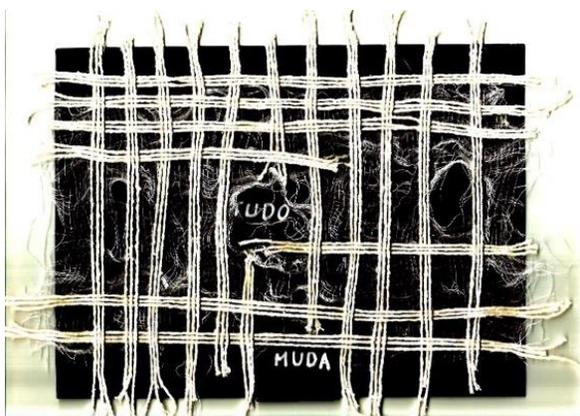
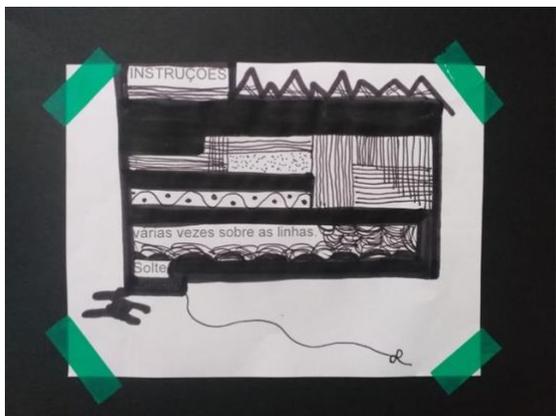
Um artista

é, de modo geral, uma pessoa envolvida na produção de **arte**, no fazer artístico **criativo**. No entanto, essa definição tem variado imensamente ao longo dos séculos e nas diferentes **Culturas**, e seu conceito está **diretamente** ligado ao conceito de **arte**, igualmente **controverso** e **variável**. Pesquisas científicas tem consistentemente **FALADO** na tentativa de **enquadrar** o que se entende por artista dentro de parâmetros fixos e de **valor universal**, mas isso não impede que as tentativas continuem a se multiplicar.

Em tempos **pré-históricos**, quando os primeiros seres **humanos** começaram a deixar **pinturas** em cavernas e criar **esculturas** e **adornos** pessoais, acredita-se que o artista devia ser uma espécie de xamã, usando tais **objetos** para funções religiosas ou mágicas, mas é possível que mesmo em tempos **remotos** já se praticasse arte de maneira muito mais **complexa**, do que forma semelhante à de **hoje**, entendendo-a como um painel onde se projetavam **imagens** e **pensamentos importantes** para aqueles povos.

Artista - Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)





ANEXO E: Música Chuva no Mar

Coisas transformam-se em mim
É como chuva no mar
Se desmancha assim em
Ondas a me atravessar
Um corpo sopro no ar

Com um nome pra chamar
É só alguém batizar
Nome para chamar de
Nuvem, vidraça, varal
Asa, desejo, quintal
O horizonte lá longe
Tudo o que o olho alcançar

E o que ninguém escutar
Te invade sem parar
Te transforma sem ninguém notar
Frases, vozes, cores
Ondas, frequências, sinais
O mundo é grande demais

Coisas transformam-se em mim
Por todo o mundo é assim

Isso nunca vai ter fim

ANEXO F: Conto *O menino que escrevia versos* - Mia Couto.

De que vale ter voz se só quando não falo é que me entendem? De que vale acordar se o que vivo é menos do que o que sonhei? (Versos do menino que fazia versos) – Ele escreve versos! Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

– Há antecedentes na família? – Desculpe, doutor? O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava-a bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias: – Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol.

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa sequer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua-de-mel.

Para ele, não fora senão período de rodagem. O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor.

Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

– São meus versos, sim.

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto? Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.

– O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte elétrica. Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O que urgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.

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 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.

Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, por quê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se, acarinhando o braço da mãe.

O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor o interrompeu: – Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.

A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio.

Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente.

Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

– 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.

O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

– Não temos dinheiro, fungou a mãe entre soluços.

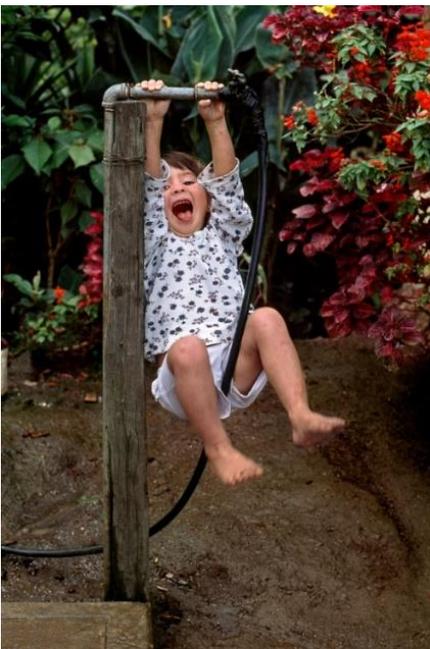
– Não importa, respondeu o doutor.

Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica que o menino seria sujeito a devido tratamento.

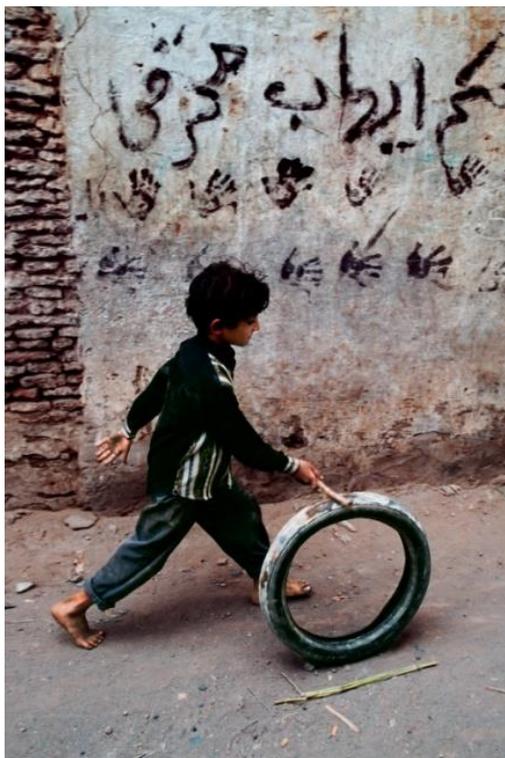
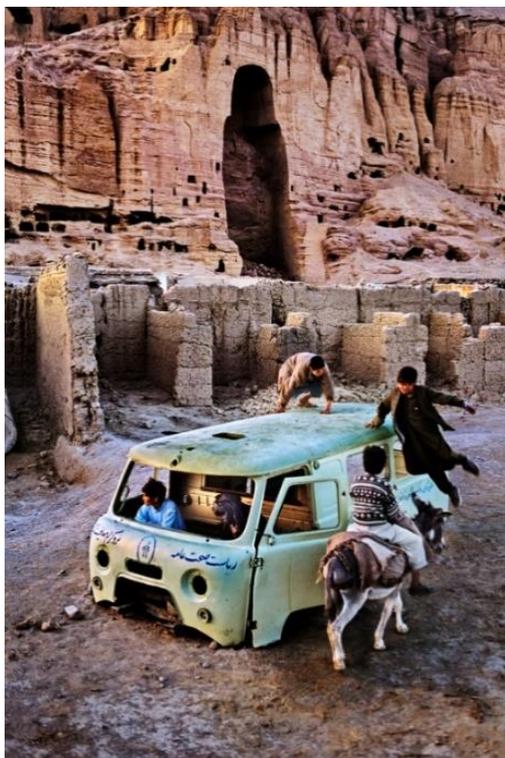
Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto de internamento do menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração.

ANEXO G: Fotografias Steve Mc Curry – Power of play









ANEXO H: Fotografias das professoras

