



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

NARA THAÍS GUIMARÃES OLIVEIRA

***A DIMENSÃO AFETIVA-COGNITIVA DA ARTE NA EDUCAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA***

FORTALEZA

2016

NARA THAÍS GUIMARÃES OLIVEIRA

A DIMENSÃO AFETIVA-COGNITIVA DA ARTE NA EDUCAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2016

NARA THAÍS GUIMARÃES OLIVEIRA

A DIMENSÃO AFETIVA-COGNITIVA DA ARTE NA EDUCAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Zulmira Áurea Cruz Bomfim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O48d Oliveira, Nara Thais Guimarães.
A dimensão afetiva-cognitiva da arte : uma experiência de mediação artística na formação estética de estudantes de pedagogia / Nara Thais Guimarães Oliveira. – 2016.
123 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.
1. Mediação artística. 2. Afetividade. 3. Cognição. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD 150

Aos estudantes e à professora da disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia da UFC – por tornarem essa pesquisa possível e real como estudo e vivência estética/artística.

A todos os parceiros, professores e amigos do NUCEPEC/UFC – por me acolherem na psicologia abraçando a criança que mora em mim e, assim, participarem da minha formação nessa *arte* de brincar de pião, traçando novas rotas, novas cores e ações.

Aos artistas e aos “fazedores de arte” espalhados pelo mundo, cujas criações, de algum modo, serviram de alimento no desafiador aprendizado de “ver, ouvir e sentir”.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio para a realização da pesquisa.

À querida Prof.^a Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (UFC), pelo acolhimento firme e afetuoso, pelo aprendizado valioso em diferentes momentos ricos de orientação e estudo, e, principalmente, pelo exemplo admirável de professora, orientadora, pesquisadora, mulher, filha, pessoa que é.

Ao Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual (UFC), pelas generosas contribuições de um mestre-amigo, sempre me estimularam rumo aos desafios na interface psicologia-educação, e pelas considerações fundamentais na fase de pré-qualificação desse estudo.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (FACED/UFC) e à turma da disciplina “Interculturalidade, Discurso e Infância”, pelas ricas discussões em sala, pelas sugestões e reflexões importantíssimas na construção dos percursos teórico-metodológico da pesquisa.

Às professoras participantes da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Zulmira Áurea Cruz Bomfim (UFC) e Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (FACED/UFC), pela disponibilidade em compor essa banca, e pelas contribuições valiosas para a elaboração desse trabalho científico.

À Prof.^a Dr.^a Andréa Vieira Zanella (UFSC), pelas contribuições na banca de qualificação do projeto de dissertação, e pelo estímulo científico em torno de temas de estudo e de interesse em comum, como criatividade, arte, imaginação e formação estética.

À querida Prof.^a Dr.^a Ângela de Alencar Araripe Pinheiro, por fazer parte de todo esse processo, desde a minha chegada no curso de Psicologia e por compartilhar sua sensibilidade, alegria, ousadia e conhecimentos, em especial, na disciplina de Psicologia e Arte, e na extensão universitária com o Projeto Novas Cores (NUCEPEC/UFC).

À Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg (FACED/UFC), pela confiança e parceria para a realização da pesquisa, e pelas reflexões e experiências estéticas de grande impacto que me proporcionou.

Aos estudantes participantes da pesquisa, por sua confiança, disponibilidade e por terem me ensinado tanto, em meio a experiências estéticas, artísticas e de aprendizagem.

Aos colegas do grupo de orientação, em especial, Isadora, Janailson, Janaína e Marcos, e da minha turma de mestrado, Bárbara e Débora, pela partilha de questionamentos, angústias, apoio, sonhos, poesia e conquistas no desafio de se fazer pesquisa.

A duas amigas especiais que me ajudaram com o texto da dissertação: à Renatz (Renata), pela escrita do Resumen; e à Titília (Sicília), por sua disponibilidade na revisão do texto e pelas fotos animadoras do pequeno Theo mandando beijinho para a titia.

Às amigas e companheiras de faculdade, Silvinha e Marília, pelas orações, afinidades e empatia; a esta, pela ideia de como construir uma “di-SER-tão-SÃ” na pós-graduação, e àquela, por me lembrar de que haverá sempre poesia para nossa alma e coração.

Aos “nucepequianos”, estudantes, professores e colaboradores do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança – NUCEPEC/UFC, por me cativarem com “um espírito dado a invencionices” e interligarem com “Novas Cores” os meus interesses pelas temáticas das infâncias, juventudes, criatividade, arte e aprendizagem.

Às amigas “psicas”, Sâmia, Luciana e Luara, pela amizade que ficou e cresce como uma das minhas maiores conquistas no trabalho como psicóloga; e aos professores, estudantes e gestores do Colégio Sapiens, em particular, às diretoras Célia Luna e Emília Luna, pela oportunidade de “alçar voos” e construir caminhos que me impulsionaram para a pesquisa na psicologia e na educação.

À querida “trupe da arteterapia” em Fortaleza – Raimundo Severo Jr., Genivaldo Macario e Daniele Tavares –, pelas ressignificações pessoais e profissionais que me proporcionaram (e ainda ressoam), a partir de experiências sensíveis, estéticas e artísticas.

À minha terapeuta somática, Valéria Castro, por cuidar de mim “por inteiro”, como costuma dizer, auxiliando-me a sentir outros afetos e ressignificar dores nesses anos.

Aos amigos e às amigas – em especial, Gabriela, Yrineu, Alessandra, Alan, Renata, Dani e Rejane –, pelo apoio e por me proporcionarem bons afetos, bons encontros.

Aos meus sogros, Fátima e Cosme, e aos meus compadres, Pedro e Nilde, pelo suporte, pelos almoços e capuccinos na hora certa, pela torcida na caminhada; e ao meu sobrinho, Dudu, por me acolher como “Tia Nara”, fomentar minha parcela de esperanças e compartilhar fantasias, pensamentos, histórias, imaginações, brincadeiras, invencionices.

Aos meus pais, Ribamar e Luíza, a quem honro e agradeço pelo amor, carinho e fé, por serem ambos meu primeiro sustentáculo na vida. Ao meu irmão, Túlio, por ser único e fazer parte dela, com risadas implicâncias e empatias que só a relação entre irmãos trás. Aos três, pela compreensão em relação à minha ausência e meu silêncio em muitos momentos.

Ao meu marido, amor e melhor amigo, Tiago, pela família que me proporciona, pelo apoio, torcida e companheirismo no testemunho e nos desafios da vida a dois.

À Vida, ao Sagrado, à Deusa Mãe, a Deus Pai, essa energia vital em seus muitos nomes e formas, por acender em mim as cores do amor, da alegria e da esperança de VIVER.

[...] a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, [...] deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. [...] Em nenhum outro campo da psicologia essa ideia encontra confirmação tão nítida quanto na *arte*. A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven. (VIGOTSKI, 2001, p.363)

RESUMO

O presente estudo surgiu a partir de problemática em torno da criação artística e da dinâmica entre afetividade e cognição no campo da educação formal. Como proposta deste trabalho, seu objetivo geral consistiu em *analisar os efeitos da mediação artística no funcionamento afetivo-cognitivo em um contexto de formação estética de professores*. De modo específico, procurou-se primeiramente *caracterizar a arte como mediador material e semiótico em um contexto de formação estética de educadores*, descrevendo-se estratégias de mediação artística na cultura da sala de aula. Em seguida, buscou-se *analisar como processos afetivo-cognitivos se desenvolvem e se expressam a partir da mediação artística em vivências artísticas /estéticas*. A partir disso, objetivou-se *analisar as implicações gerais da mediação artística no desenvolvimento afetivo-cognitivo de educadores em um processo de formação estética*. Como referenciais teóricos principais, partiu-se dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, além de interlocutores como Zanella, Toassa e Duarte Jr., elegeu-se como campo de pesquisa uma disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. O grupo de participantes foi composto pela professora da disciplina e por estudantes do curso, em sua maioria do 2º semestre. Para a produção de dados, além da observação participante nas aulas teóricas e práticas, registraram-se em diário de campo as percepções da pesquisadora sobre seu objeto de investigação e sobre sua implicação no próprio fazer da pesquisa. A disciplina teve caráter teórico e prático, com a proposição de atividades artísticas, que foram videogravadas e selecionadas para posterior transcrição e análise microgenética com base nos referenciais citados. Diante disso, entende-se que a mediação artística possibilita a expressão de processos internos em funcionamento, sendo ferramenta de socialização de emoções e pensamentos. Provoca o deslocamento dos sujeitos em termos perceptivos, reorganizando a si próprios e suas realidades; e ainda estimula e desenvolve a sensibilidade estética dos participantes por meio de vivências artísticas/ estéticas. Assim, compreende-se a arte como instrumento material e signo mediador de processos afetivo-cognitivos superiores, com destaque para a imaginação criadora. Nesse sentido, a mediação artística possui papel fundamental na formação estética de professores, ao proporcionar a (re)organização do sujeito e a (re)construção de sentidos sobre as práticas formativas, não somente no campo da arte, mas como processos de educação sensível e criadora.

Palavras-chave: Mediação artística. Funcionamento afetivo-cognitivo. Formação estética de professores.

RESUMEN

Este estudio surgió de problemas en torno a la creación artística y la dinámica entre la afectividad y la cognición en el campo de la educación formal. El objetivo general de este estudio es *analizar los efectos de la mediación artística en el funcionamiento afectivo-cognitivo en el contexto de la educación estética de los profesores*. Específicamente, buscado primera en *caracterizar el arte como mediador material y semiótico en un contexto de educación estética de los educadores*, con la descripción de las estrategias de mediación artística en la cultura de aulas. Luego trató de *analizar cómo ocurre el desarrollo de los procesos afectivo-cognitivo y cómo estos se expresan a partir de la mediación artística en experiencias artísticas/estéticas*. De esto, se tuvo como objetivo *analizar las consecuencias generales de la mediación artística en el desarrollo afectivo y cognitivo de los educadores en el proceso de educación estética*. Como principales referencias teóricas, se rompió desde los estudios de Vygotsky y Bakhtin, así como los socios Zanella, Toassa y Duarte Jr., fue elegido como campo de la investigación la disciplina de Arte y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Ceará. El grupo de participantes fue compuesto por el profesor y los estudiantes del curso, la mayor parte de segundo semestre. Para la producción de los datos, se utilizó la observación participante en las clases teóricas y prácticas y también los registros en un diario de campo de las percepciones del investigador acerca de su objeto de investigación y de su implicación en la propia investigación. El curso tenía carácter teórico y práctico, con la proposición de actividades artísticas, las cuales fueron grabadas y se seleccionaron para su posterior transcripción y análisis microgenético basado en las referencias citadas. Por lo tanto, se entiende que la mediación artística permite la expresión de los procesos internos, convirtiéndose en una herramienta de socialización de las emociones y los pensamientos; causa el desplazamiento de los sujetos en términos perceptivos, la reorganización de sí mismos y sus realidades; y también estimula y desarrolla la sensibilidad estética de los participantes a través de experiencias artísticas/estéticas. Por lo tanto, se entiende el arte como un instrumento material y signo de mediación de los procesos cognitivos-afectivos superiores, destacando la imaginación creativa. En este sentido, la mediación artística tiene un papel clave en la formación estética de los profesores mediante la (re)organización y la (re)construcción de los significado de las prácticas de formación, no sólo en el campo del arte, pero los procesos de educación como sensibles y creadores.

Palabras clave: Mediación de arte. Funcionamiento afectivo-cognitivo. Educación estética de los educadores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DA CRIATIVIDADE À FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PESQUISA EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	12
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS NA DISCIPLINA DE ARTE E EDUCAÇÃO	27
1.1 Contexto da pesquisa: descrição do campo e procedimentos de inserção	29
1.2 Grupo de participantes	37
1.3 Procedimentos de construção e análise dos dados	38
2 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES E DA CULTURA DA SALA DE AULA	41
2.1 Relação professora-alunos-pesquisadora: construção de ZDP na formação de conceitos sobre arte e educação, e constituição de subjetividades	43
Relação professora-alunos: assimetria e possibilidades de (des)encontros	50
2.2 O espaço da sala de aula: relações de objetivação e subjetivação, entraves e	
2.3 possibilidades	55
3 ANÁLISE MICROGENÉTICA A PARTIR DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA DISCIPLINA DE ARTE E EDUCAÇÃO	63
Mediação artística: objetivação de subjetividades nas falas e nas produções	
3.1 artísticas a partir da arte como signo	65
Funcionamento afetivo-cognitivo: memória, imaginação criadora e vivências	
3.2 estéticas/artísticas dos estudantes na disciplina de Arte e Educação	77
“O azul que eu vejo não é o que você vê”: implicações da mediação artística no	
3.3 funcionamento afetivo-cognitivo para a formação estética de professores	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) PARA OS ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS	118
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	

(T.C.L.E.) PARA OS PAIS DOS MENORES DE 18 ANOS.....	119
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
(T.C.L.E.) PARA A PROFESSORA.....	120
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE	
CAMPO.....	121
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.....	122

INTRODUÇÃO

DA CRIATIVIDADE À FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PESQUISA EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

*Sem o compromisso estreito
De falar perfeito
Coerente ou não
Sem o verso estilizado
O verso emocionado
Bate o pé no chão.*
(Oswaldo Montenegro, 1980)¹

Esta pesquisa se inscreve na interface entre psicologia e educação no âmbito dos estudos sobre criatividade, arte e formação estética. Sua problemática girou em torno dos processos de mediação semiótica e, de modo central, de mediação artística, oriundos das interações sociais em um processo de formação estética de um grupo de estudantes e professora da disciplina de Arte e Educação de uma instituição de ensino superior, em Fortaleza, Ceará.

A fim de apresentar os caminhos que me levaram a essa problemática, no lugar de deixar a experiência pessoal como pano de fundo da tessitura² desse texto, optei por dar voz alta às notas que marcaram essa caminhada. Construir o percurso que me levou a essa dissertação foi um processo de muitos percalços. Desde o princípio foi um diálogo com polarizações comumente reproduzidas ao longo da história do conhecimento, em diferentes campos do saber, bem como em práticas cotidianas.

Refiro-me aqui a certos dualismos tradicionais do pensamento ocidental, como mente e corpo, razão e emoção/sentimento, racionalidade e afetividade, biológico e cultural, objetividade e subjetividade, bem como *ciência* e *arte* – estes últimos tendo particular relevância para o presente estudo. Apesar de tal dicotomia ser questão antiga na filosofia do conhecimento – na perspectiva de determinados saberes e referenciais teórico-epistemológicos, podemos dizer, até resolvida – e com estudos de bastante peso para seu esclarecimento, tornou-se necessário mencionar esse debate como pano de fundo da

¹ Trecho retirado de letra de música intitulada “Intuição”, composta por Ulysses Machado e Oswaldo Montenegro (1980), interpretada por este último.

² Segundo o Dicionário Online de Português, *tessitura*: s.f. Música. Conjunto de sons que melhor convêm a uma voz ou instrumento: tessitura grave, aguda. Conjunto de notas que se repetem numa peça ou num trecho e que constitui, por assim dizer, uma espécie de média do registro em que foram compostos. Fig. Organização, textura. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/tessitura/> Acesso em: 02 fev. 2016.

realização da presente pesquisa.

Considero que, em certo sentido, toda obra é (auto)biográfica, ideia que pude constatar ao longo de leituras, formação profissional, prática como psicóloga escolar e psicoterapeuta, acrescida de diversas vivências pessoais e em grupo, como a própria experiência vivida no campo empírico dessa pesquisa. Este consistiu em uma disciplina de Arte e Educação ministrada em instituição do ensino superior e durante a qual vivi muitas inquietações, algumas que me pareceram próprias do lugar ocupado enquanto pesquisadora, outras mais relacionadas com o que não deixa de ser a vivência da *pessoa*³ atravessada por outros papéis e lugares – como os de estudante, educadora, palestrante, apreciadora de artes –, sujeito que pensa, questiona, reflete, mas também sente, frui e se emociona.

Em linhas gerais, dentro das ciências humanas, há muito que se critica o distanciamento do pesquisador e a suposta neutralidade científica, bem como cada vez mais se propõem outros caminhos metodológicos visando deslocamentos e novas possibilidades interacionais entre todos os sujeitos envolvidos no fazer pesquisa (CASTRO, 2001; OLIVEIRA; SOUZA; REGO, 2002; MONTERO, 2006; DA ROS; MAHEIRIE; ZANELLA, 2006, 2013; FREITAS, 2007; BARROS, 2010; MELO, 2012, entre outros). No entanto, quanto à elaboração de dados de pesquisa na forma de texto científico, porém, a minha experiência foi de aprender a lidar com a disparidade entre o que se faz, o que se sente e o que se relata/escreve. Assim, uma questão ainda emergente é: afinal, como falar sobre arte, afetividade, expressão estética e vivência a partir de pesquisa com seres humanos sem, por um lado, perder a formalidade necessária, e por outro, sem cair em uma narrativa fria e distante do vivido nas relações intersubjetivas em campo?

Com as devidas exceções, parece-me que há sempre certo desafio de linguagem, de encontrarmos palavras e meios de dizer, especialmente dentro das formas autorizadas de narrarmos o que se considera pesquisa científica. Em parte, entendo essa questão com base no que afirma Bakhtin (2002) sobre a enunciação, composta por gêneros discursivos produzidos numa imbrincada malha de vozes, com distintas relações de poder que operam conforme o emissor e o receptor do discurso. Os meios acadêmicos e científicos possuem, nesse sentido, determinados modos de dizer mais autorizados do que outros. Reconheço também que se trata de desafio muito além do fazer científico, pois, como Vygotsky (2001) explica, desde o nível das conexões cerebrais, *vivenciar* um sentimento ou uma ideia consiste em experiência bem diversa de *falar sobre* o que sentimos e pensamos. Para ele, já consiste em novo ato de

³ Referência ao artigo *O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor*, da Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg (2014), da referida disciplina de Arte-educação da graduação em Pedagogia da UFC.

criação, não sendo simples transposição e reprodução de um fenômeno em determinado plano para outro. Ainda assim, outra pergunta fez parte desse percurso nascente da pesquisa em questão: na prática, o quanto desse desafio é fruto de repetidas práticas de ensino pautadas na setorização dos conhecimentos e na ênfase daqueles considerados “racionais”, em detrimento dos sentimentos, emoções e afetos?

Nesse sentido, retornar para o espaço de ensino acadêmico como estudante de pós-graduação não foi tarefa fácil. No início, concluía três anos de atuação como professora e psicóloga em uma escola da rede particular de ensino de Fortaleza, convivendo diariamente na sala de aula com estudantes do ensino fundamental II, com professores, funcionários e pais, imersa com eles em uma complexa trama de experiências compostas por questões psicológicas, educacionais, sociais, políticas, entre outras. Por certo que foi uma escolha passar para outra sala de aula, onde me percebi ouvindo e pensando sobre tais questões, mas necessitando (re)aprender a delimitá-las como áreas de estudo, temas de pesquisa e conceituações teóricas. Outro desafio, então, fez parte desse exercício: aprender duplamente a pesquisar sobre criatividade e arte na universidade, por um lado, como estudante de mestrado em Psicologia, por outro, como pesquisadora em campo na Pedagogia.

Diante disso, esse estudo nasce de uma preocupação decorrente da minha prática como psicóloga escolar e que pode ser bem melhor ilustrada com a seguinte frase cunhada por Vygotsky, em sua obra *Psicologia Pedagógica*:

[...] A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível ‘secamento do coração’, a completa ausência de sentimento que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação. (VIGOTSKI, 2001, p.143).

Partilhamos com esse autor a compreensão de que ensinar, aprender e construir conhecimento não se tratam de ações puramente lógicas, mas sim imensamente mobilizadas pelos afetos. Não à toa, muito da produção escrita de Vygotsky abordava “[...] o espaço entre esses três mundos que pessoalmente lhe apareceram: a psicologia, a arte e a educação [...]”, porém, não foi incluída na publicação de suas *Obras Escogidas*, “talvez por serem consideradas produções preparatórias ou marginais”, (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007, p.7), constando apenas no volume seis textos sobre arte e criatividade. De modo semelhante, a obra de Bakhtin também é inacabada e transita entre diversas áreas do conhecimento, demonstrando seu interesse nos processos de criação artística e estética, numa postura ética e com comprometimento político (BUSSOLETTI; MOLON, 2010).

Assim, inspirada por suas obras, delimitei o meu campo temático de estudo em

torno das relações entre criação artística, afetividade, pensamento e relações estéticas. Tal campo temático consiste em uma “colcha de retalhos” ou “teia” de saberes que tenho procurado alinhar ao longo de meus percursos, pessoal e profissionalmente. De modo mais específico, tornou-se crescente meu interesse sobre o lugar (ou não lugar) da arte em contextos formais de ensino, espaços onde ocorrem a transmissão dos conhecimentos formados em dada cultura e a construção de subjetividades.

De acordo com Del Río e Álvarez,

[...] Efetivamente, nos últimos trinta anos se tem nos apresentado uma mente humana na qual temos faltado com seus melhores atributos: o sentimento, a imaginação e o jogo, o ingênuo e a aventura, a compreensão psicológica do caráter tecnológico e instrumental do *homo faber*, a projeção social e o crescimento moral, a identidade, a epopéia e o drama da vida, a ascesis e a criação do futuro... Na medida em que a ciência psicológica tem apresentado como convincentemente estabelecidos somente os processos mais racionais, tem-se produzido um desprestígio indireto no âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento humano e a educação dos processos que não são claramente racionais, com claras repercussões nos desenhos curriculares (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007, p. 7, tradução da pesquisadora).

Tal panorama não me parece tão distante do que percebi durante minha prática como psicóloga escolar, atuando na interface entre a psicologia e a educação, e justamente me perguntando sobre como tais “atributos” eram valorizados e trabalhados nos processos formativos. Para os autores acima, as contribuições mais importantes de Vygotsky dizem respeito ao seu enfoque desses “processos mais intuitivos da psique” (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007, p. 7), embora não necessariamente sejam as mais conhecidas na psicologia. Consideram ainda que, embora trabalhados por outros autores, contemporâneos de Vygotski, e posteriores, suas ideias sobre a construção mediada ou genético-cultural das funções psicológicas superiores, em última instância, permitem resgatar não somente os processos

[...] cuja arquitetura é mais racional e aceita, mas também aqueles que, não tendo esta arquitetura instrumental visível à primeira vista, constituem o mais elevado e valioso de nossa psique: a liberdade, a solidariedade e os sentimentos, a criação, o humor e o amor e, com plano de fundo, o tecido narrativo para escrevermos a nós mesmos. (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007, p. 8, tradução da pesquisadora).

Seguindo essa perspectiva, meu interesse pela criatividade e, em particular, pela criação artística no contexto de educação formal se construiu a partir do contato pessoal com atividades artísticas e lúdicas, as quais, na maioria das vezes, eram experimentadas justamente fora de ambientes educacionais formais. Nesse sentido, esta pesquisa surge de minhas próprias experiências estéticas (ou da ausência destas), especialmente, em contextos formais de ensino, como estudante da escolarização básica ao ensino superior, e como profissional da psicologia e da educação. Entre os percursos acadêmicos que me levaram à construção desse

estudo, destaco minha trajetória no curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), que, desde o princípio, esteve marcada pelo meu envolvimento com estudos acerca de processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento, arte e educação, bem como com atividades de extensão, grupos de estudo, passando por estágios supervisionados e pesquisas universitárias no campo da psicologia social e educacional⁴.

Essa caminhada culminou com minha primeira experiência profissional em uma escola construtivista da rede particular de ensino em Fortaleza, Ceará, com a dupla função de psicóloga e professora do Ensino Fundamental II. Nesse período, que durou três anos, somaram-se diversas observações e atividades, dentro e fora de sala de aula, que me levaram a indagar sobre as possibilidades de criação artística em contextos de educação formal, com um interesse especial em como isso aparecia ou se ausentava nas escolas (meu campo de trabalho na época) e na universidade (de onde havia saído recentemente). Ao longo desse processo, experiências e memórias se interligaram no desenvolvimento de uma série de reflexões e questionamentos geradores para esta pesquisa.

A princípio, perguntei-me qual o lugar da criatividade e da arte no ensino formal e de onde vinham determinados discursos acerca desses conceitos. “Criatividade” seria um aspecto secundário entre os objetivos pedagógicos pensados pelos educadores para os estudantes? Seria ainda um atributo para poucos, compreendido muito mais como “dom” e “habilidade” do que característica própria do psiquismo? Pensei a respeito recordando de alunos que diziam: “Essa atividade é a cara do João, porque *ele é criativo*”. Ou ainda “Não sei fazer *essas coisas!* A *artista* aqui é a Maria!”. Também recordei de falas comuns entre os professores, quando comentavam que determinado trabalho de um estudante tinha sido “*excelente na criatividade, mas ruim na organização*”.

Indaguei também sobre os possíveis sentidos e significados atribuídos à criatividade e à arte, bem como sobre que tipo de propostas de criação artística eram feitas em contextos formais de ensino. Estaria a criação artística restrita a determinados setores, como disciplinas e cursos diretamente ligados às artes, ou ainda, delimitada a um lugar empobrecido apenas em semanas culturais e eventos festivos? Estariam sendo planejadas pelos educadores em geral? Se não, por que motivo estaria ausente nos planos pedagógicos? Nesse sentido,

⁴Entre diferentes atividades na graduação em Psicologia, ressalto a participação no Projeto Novas Cores, atividade de extensão em arte e educação vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança - NUECEPC/UFC, bem como de grupos de estudo (NUCEPCE e PET-Psicologia/UFC) e duas pesquisas PIBIC no campo da psicologia social e da aprendizagem. Tanto os grupos de estudo quanto as pesquisas tinham como eixo norteador a Psicologia Histórico Cultural de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, tendo sido coordenados pela Profª. Drª. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, do Departamento de Psicologia da UFC. Somam-se a essas experiências as oportunidades de bolsista de iniciação à docência nas disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional I e II, além de estudo monográfico e estágios supervisionados ligados à área escolar/educacional.

comecei a aproximar os temas da criação artística à formação estética de professores.

Quando penso na educação superior, os currículos acadêmicos parecem dar continuidade a uma ausência quase total de espaços de experimentação artística e criativa, com exceção de cursos e eventos específicos. Assim, perguntei-me sobre como seria isso em cursos de nível superior, como a Pedagogia. Em nossa cultura, disputam diferentes discursos, tendências e práticas em relação à educação. Ainda na minha prática como psicóloga escolar, percebia distintos posicionamentos de educadores e famílias a favor de uma formação educacional mais humana, crítica, sensível, ética e voltada para o compromisso com as transformações sociais. Em contrapartida, observei atitudes que defendiam e reproduziam formas de ensinar e de aprender pautadas em modelos instrucionistas e mecanicistas, no conhecimento como aquisição de informação, na aprendizagem como memorização de conteúdos, no professor como instrutor e no aprendiz como receptor passivo e mero reproduzidor de tais informações.

Isso me levou a refletir igualmente sobre os posicionamentos científicos que buscam sustentar, tanto na psicologia quanto no processo educativo, uma concepção centrada na cisão entre aspectos cognitivos e afetivo-emocionais, embasada no princípio de que a razão e as emoções constituem dois processos que operam de modo diferenciado e *separadosentre si* no funcionamento psíquico humano. Entretanto, fundamentando minha prática profissional e essa proposta investigativa, destaco a perspectiva da teoria histórico cultural, que compreende o desenvolvimento afetivo e cognitivo como processos distintos, mas operando de forma *interdependente*, interligados como unidade afetivo-cognitiva (VIGOTSKI, 1999, 2001). A partir dessa concepção, indago sobre como se dá a relação entre criatividade, arte e desenvolvimento afetivo-cognitivo, atentando particularmente para esse processo no contexto da educação formal, fonte de minhas ações e reflexões como psicóloga escolar.

Nesse sentido, indago sobre como a experimentação através da arte em contextos formais de ensino pode mediar o desenvolvimento de processos afetivo-cognitivos, bem como de constituição e transformação dos sujeitos. Uma vez que na perspectiva histórico-cultural toda atividade humana é atravessada por conexões entre nossas emoções e cognição, queremos saber como uma atividade de criação com arte na educação formal pode mediar tais conexões na formação social de uma consciência estética e na expressão das subjetividades. Indagamos, assim, se a arte em um contexto educacional formal poderia auxiliar na experiência ou vivência dialética entre emoção e razão de modo mais consciente por parte dos sujeitos? Dessa forma, poderia a arte auxiliar na construção do conhecimento a partir de um aprendizado *sensível*?

Essas e outras perguntas ganharam força ao longo de três anos comopsicóloga e professora, quando pude testar diferentes propostas de atividade como parte dos planos de aula de uma disciplina intitulada Formação Humana em turmas de 6º a 9º ano. Passei a alternar atividades comumente utilizadas pelos professores em outras disciplinas, adaptando-as conforme o tema, e que consistiam basicamente no uso formal da escrita, na resolução de questionários e de tarefas dirigidas (TDs), bem como na elaboração de redações. Com o tempo, passei a propor atividades fundamentadas em um objetivo mais vivencial e reflexivo, fazendo uso de recursos artísticos ou que facilitassem a expressão dos estudantes. Por exemplo, em uma atividade de autoavaliação em sala de aula, os estudantes foram convidados a realizar essa tarefa trocando a usual folha de perguntas e respostas por uma produção com uso de recursos artísticos, como desenho, pintura, colagem, poesia, música, e outros que poderiam sugerir, a fim de possibilitar a eles uma experiência estética/sensível associada à reflexão sobre si mesmos durante aquele ano. Refiro-me a tais recursos e vivências como artísticos ao considerá-los em sua característica facilitadora de experiências estéticas, partindo de “estética” no sentido de “estesia”, como sensibilidade, expressão e compreensão de sentimentos e sensações.

Ao propor que expressassem por meio da arte o que pensavam e/ou sentiam sobre si mesmos durante aquele ano na escola, sobre seu processo de aprendizagem até o momento e sua relação com o grupo de sala de aula, percebi que muitas respostas de caráter repetitivo, sucintas demais e centradas em ideias “prontas” (talvez voltadas para o que supunham que a psicóloga/ professora gostaria de ouvir) deram lugar tanto a uma fala mais diversificada e centrada sobre si mesmos, em sua perspectiva particular sobre o processo de ensino-aprendizagem e de interação grupal. Vale dizer que, nesses momentos, uma atividade avaliativa que terminava, em geral, com listas de “isso foi bom” ou “não gostei daquilo”, contava agora com maior interação discursiva dos estudantes no momento em que realizavam a tarefa (pediam para se pronunciar com mais frequência e falavam mais de si uns para os outros no momento da atividade).

Tal experiência de sala de aula me levou a refletir sobre a possibilidade de uma mobilização de processos cognitivos e afetivos por meio de atividades de criação com arte, pois os estudantes: a) escolheram elementos significativos entre a totalidade dos aspectos percebidos em sua avaliação individual e do grupo; b) reelaboraram tais elementos por meio da fala e da própria imaginação, em momentos de *brainstorming*⁵, propondo novas formas de

⁵ Literalmente traduzido do inglês, “tempestade cerebral”, ou como se diz em português, “chuva de ideias”.

trabalharmos os assuntos da disciplina, bem como outros que concordavam lhes interessar mais fortemente; c) compartilharam tais elementos e depois materializaram seus pensamentos e sentimentos em um projeto individual ou em grupo (o projeto era uma construção feita com desenho, colagem, pintura, teatro, etc., apresentada posteriormente para o resto da turma). Nesse momento, reporteime aos estudos acerca da imaginação, das emoções e da arte na perspectiva de Vygotsky (1999, 2001, 2014), o qual propôs a hipótese de que a base de toda criação artística consiste na unidade de sentimento e fantasia/imaginação, a partir do que considerou que as emoções suscitadas pela arte se tornariam “emoções inteligentes”, devido a sua característica atividade intensificada da fantasia. Dessa forma, as observações e reflexões construídas a partir do meu trabalho em sala de aula despertaram ainda mais o interesse em compreender, pela via da pesquisa científica, a criação artística como mediadora da relação entre afetividade e cognição, indagando principalmente sobre *como* esse processo se daria em um contexto formal de ensino.

Diante dessa problemática de pesquisa, é preciso contextualizá-la também no atual cenário social, marcado por um sistema de produção centrado no capital, pelo consumo desenfreado, por uma lógica da sedução e da renovação permanente pelas mudanças tecnológicas, cujas demandas imperativas apontam e colocam a criatividade no centro de muitas preocupações. Isso tem mobilizado incontáveis estudos sobre sua definição, sobre fatores facilitadores e inibidores da produção criadora e, conseqüentemente, sobre *formas* de desenvolvê-la nos indivíduos, em grupos e, logicamente, nas grandes corporações.

Por conta disso, são muitos os campos de investigação sobre a criatividade, havendo trabalhos ligados às áreas da educação, arte, filosofia, psicologia e organizações, com produções elaboradas a partir de diferentes enfoques, desde estudos que seguem uma abordagem multidisciplinar (GIGLIO; WECHSLER; BRAGOTTO, 2009), aos que derivam dos conhecimentos psicológicos e sua interface com áreas como a arte (OSTROWER, 2010) e a educação (ALENCAR, 1990; VASCONCELOS, 2001; MARTÍNEZ, 2002; ALENCAR; FLEITH, 2003; ZANELLA *et al.*, 2003, 2007; MOURÃO; MARTÍNEZ, 2006).

Por sua vez, no campo do saber psicológico, diferenciam-se ainda trabalhos partindo de subáreas e abordagens distintas nesse campo, a saber, os estudos na abordagem sócio-cultural (MARTÍNEZ; TACCA, 2009; ZANELLA *et al.*, 2005; ZANELLA, 2004a, 2004b, 2006; ZANELLA; MAHEIRIE, 2010; VIGOTSKI, 1999, 1997, 2001, 2006; PÁEZ; ADRIÁN, 1993); estudos psicométricos (ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010); pesquisas psicogenéticas e psicopedagógicas (ALLESSANDRINI, 2004); estudos da cognição (KASTRUP, 2007; KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008), bem como da

personalidade (DUMMAR FILHO, 1999; STORR, 2013) e da arte-terapia (BERNARDO, 2012, 2013; PHILIPPINI, 2008, 2009, 2012), dentre outros.

Entre os estudos que assumem uma perspectiva psicossocial da atividade criadora existem os que, nas últimas décadas, têm se dedicado de modo crescente às condições que promovem a criatividade na educação (ALENCAR; FLEITH, 2003). De modo geral, tais estudos partem de uma compreensão dos ambientes educacionais como fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de criar dos sujeitos e da criatividade como um aspecto central em nossa sociedade para o enfrentamento das mudanças rápidas e complexas que caracterizam o mundo contemporâneo – não somente com a função de *solucionar* problemas, mas indo além, como “invenção de problemas que coloca a cognição em devir, sendo o primeiro passo para a invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 1999, p.235).

Adentrando o cenário escolar e educacional, dois aspectos ganham relevo para a definição do problema desta pesquisa. Primeiramente, o imaginário acerca da criatividade e da arte repleto de noções por vezes antagônicas, mas coexistentes. Para citar algumas, temos as concepções de criatividade comumente vinculadas às ideias de “talento”, “dom”, “genialidade” e “novidade”. Sobre isso assumimos um olhar crítico, levando em conta muitas situações pautadas na lógica do consumo, em que tais noções aparecem fortalecendo uma programação do currículo para “ser criativo”, para “ser o primeiro lugar”, para “ser o campeão”, e assim, propondo a genialidade como *uma maneira de ser*, “como se o ser criativo fosse manipulável e redutível a comportamentos volitivos, e não fosse *o próprio viver*”, como pondera Ostrower (2010, p.133, grifo nosso). Falando tanto como artista quanto educadora, a autora observou na década de 1970 um movimento que, de certa forma, perpetua-se contemporaneamente, no que diz respeito à criação de padrões de excelência irreais em relação ao ensino e à educação, os quais se tornam inatingíveis e incompreensíveis pela grande maioria das pessoas.

Ainda é possível perceber, do senso comum à linguagem midiática, compreensões acerca da criatividade e da criação com arte ligadas à ideia de que estas seriam habilidades inatas, ou ainda, próprias de um determinado período de vida – em geral, a infância e a juventude. Até mesmo uma breve consulta ao cotidiano de muitas escolas em nossa cidade, permite observarmos esse traço que é comum na educação brasileira: a presença de atividades artísticas nos primeiros anos da educação infantil e o gradual desaparecimento destas no resto da educação básica. No ensino médio é algo impensado na maioria das escolas, tendo em vista que se considera *primordial* a preparação para concursos vestibulares, com consequentes reflexos dessas práticas, focadas exclusivamente em resultados quantitativos, voltados para a

entrada no ensino superior, com carência de espaço no currículo e no cotidiano acadêmico para um sujeito que ensina e aprende, mas que, ao contrário de uma racionalidade pura, possui motivações, sentimentos, sensações, sonhos, fantasias, segundo Vygotsky (2006), todos estes aspectos subjetivos que compõem a base de todo ato criador.

No contexto brasileiro, então, temos um cenário social e educacional que, por um lado, abre-se cada vez mais para a importância desse processo complexo que é a criatividade humana, bem como incentiva novas investigações a seu respeito em diversos campos e nos diferentes setores da educação, desde a educação infantil ao ensino superior (ALENCAR; FLEITH, 2003; AMARAL, 2006; BARRETO; MARTÍNEZ, 2007; ZANELLA *et al.*, 2003; MARTÍNEZ, TACCA, 2009). Por outro lado, na formação básica de muitos educandos ainda são bastante escassas as experiências com arte que, ou não se restringem ao período da educação infantil ou não se tornem esvaziadas de sentido, por se pautarem em modelos de aprendizagem pela repetição e reprodução (GOLDBERG; SALMITO, 2013; GOLDBERG; BEZERRA, 2012; GOLDBERG; BRAGA DE OLINDA; BEZERRA, 2012).

Atualmente, para Schlindwein (2012) e André (1995), a formação de professores tem se tornado foco de muitas preocupações em torno da educação por ser considerada como o cerne das implementações transformadoras em tempos de tanta incerteza e complexidades. Por sua vez, a arte tem lugar de destaque quando se pensa nas relações estéticas do ser humano. Diante disso, interesse-me por investigação a mediação artística no funcionamento afetivo-cognitivo em sua relação com uma modalidade de formação continuada de professores, no caso, na perspectiva de uma formação estética.

Ciente da complexidade em torno da definição do conceito de arte – seja como campo de ação profissional, seja como produto artístico, por exemplo –, nesse estudo me refiro à arte principalmente como forma de *expressão estética do ser* e como instrumento cultural constitutivo e constituinte do desenvolvimento psicológico humano (VIGOTSKI, 1999; TOASSA, 2011).

O objeto dessa investigação, portanto, consistiu na arte como signo, isto é, como instrumento de mediação semiótica da relação entre funções psíquicas da consciência humana, que possibilita a complexificação tanto do pensamento quanto da vida afetiva (VIGOTSKY, 1999; PÁEZ; ADRIÁN, 1993). A partir da análise desse objeto de pesquisa, discorro sobre o papel da *mediação artística* na expressão e vivência do que o ser humano sente e pensa, através de modos de objetivação e subjetivação de si por meio da arte (ZANELLA, 2005).

No caso, por “arte” quero dizer especificamente a atividade de criação artística,

isto é, o processo de ação humana mediada pela arte, cuja finalidade primordial é de uma vivência estética (VIGOTSKI, 1999). Com o termo “afetividade”, refiro-me à dimensão dos afetos, das emoções e dos sentimentos, conceitos que aparecem com o mesmo significado na obra de Vygotsky, segundo Toassa (2011).⁶ É sabido que o autor não pôde desenvolver de modo mais aprofundado sua concepção acerca desse tema, e que muitos estudos de base sócio-cultural se dedicaram ao assunto (SAWAIA, 2006, 2007; BOMFIM, 2003, 2010; COSTA, PASCUAL, 2012; TOASSA, 2011, 2012). Ao longo do texto, portanto, fiz uso dessas diferentes nomenclaturas, apenas por serem mais próximas das referências presentes nas falas dos participantes. Por sua vez, no uso do termo “cognição”, refiro-me aos processos psíquicos “do pensamento” ou “intelectuais”, conforme palavras do autor bielorusso.

Conforme sua vertente teórica, parto do pressuposto de que, no funcionamento psicológico, os aspectos cognitivos (ou racionais) dos conceitos construídos e das experiências vividas pelos sujeitos são inseparáveis dos aspectos afetivos, dos sentimentos e das relações interpessoais (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2004). Nesse sentido, afetividade e cognição consistem em funções psíquicas intrincadas em complexa dinâmica. Porém, ainda no exercício das escolhas terminológicas, deparei-me com um problema nos estudos da cognição que diz respeito ao posicionamento político e epistemológico assumido pelo pesquisador na sua compreensão. Esta pode se dar numa perspectiva que, de tão enraizada em nós, parece uma maneira natural e única de se posicionar no campo da ciência cognitiva, conforme criticam autores como Kastrup, Tedesco e Passos (2008).

Estes propõem a ideia de política cognitiva para destacar que o processo de construção do conhecimento envolve um *ethos*, um posicionamento em relação ao sujeito cognoscente e ao mundo, que, no caso desses autores, se dá no entendimento da cognição como invenção e criação de problemas, em vez da cognição como processo de resolução de problemas. Em um movimento semelhante quanto ao papel da afetividade na construção do conhecimento, por sua vez, Arantes (2002) destaca que a escolha de uma perspectiva que não dicotomize afetividade e cognição é também uma questão de posicionamento político e epistemológico do pesquisador. É no sentido dessas duas correntes, portanto, que me coloquei diante do meu problema de pesquisa e do objeto de estudo.

Elegendo o contexto educacional como campo de estudo e prática da psicologia, assumo outro pressuposto teórico vigotskiano, que consiste na definição de Vygotsky (1999,

⁶ Ainda segundo Toassa (2011), diferente de outros estudiosos do tema, Vygotsky não fez diferença de complexidade entre emoções e sentimentos, e sim entre emoções inferiores e superiores. Para um aprofundamento na análise desses conceitos, consultar obra da referida autora.

2001, 2004) de que todo processo de ensino-aprendizagem se dá com essa interação dialética entre afetividade e cognição, nas interações sociais. A partir disso, busquei pensar sobre como se dá a relação entre tais processos psicológicos na mediação artística, a fim de compreender como essa atividade mediada funciona na construção dos “conhecimentos cognitivo-afetivos” ou “afetivo-cognitivos” – ressaltando o dilema também apontado por Arantes (2002, p. 159) na definição de processos indissociados, porém distintos.

Na falta de uma mesma palavra em nossa língua para significar esses processos que são diferenciados, mas unidos, emprego a expressão afetivo-cognitivo para destacar seu funcionamento dialético. Dessa forma, assumo uma perspectiva contrária à divisão estabelecida histórica e culturalmente entre razão e emoção, entre cognição e afetividade e, conseqüentemente, no campo educacional, à divisão entre “saberes essencialmente ou prioritariamente vinculados à racionalidade ou à sensibilidade” (ARANTES, 2002, p.160). E ao mesmo tempo, posiciono-me acerca da construção das funções psicológicas considerando esta um processo criativo do ser humano (VIGOTSKI, 2004). Por fim, penso que o desafio de escrever a respeito indica também a necessidade de uma nova escrita, marcada pelo enfrentamento das ambiguidades e contradições nas construções teóricas e metodológicas que são possíveis de acordo com nossas condições sociais e históricas, e por meio de “[...] um tenso movimento de adesão, oposição, negação em relação à palavra do outro que é tornada própria”, conforme descreve Zanella (2013, p.19).

Diante disso, esse estudo assume um enfoque teórico-metodológico de matriz histórico cultural, tendo como aporte básico acerca da criatividade e da arte alguns dos pressupostos fundamentais de Vygotsky sobre o tema presentes em três obras básicas (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2004). Nestas, o autor apresenta sua compreensão da atividade criadora como uma função psíquica constitutiva do processo de desenvolvimento humano, a qual possui em sua base uma unidade afetivo-cognitiva e é necessariamente mediada, portanto, constituída em contextos histórico, social e cultural. Dessa forma, considero a arte como um signo, com a função de provocar a complexificação do pensamento e da vida afetiva (PÁEZ; ADRIÁN, 1993; PÁEZ; IGÁRTUA; ADRIÁN, 1996), interessando-me analisar *como* esse processo se dá, no tocante ao funcionamento afetivo-cognitivo e no contexto da educação/formação estética. Articulando tais pressupostos com observações e experiências em contextos na educação formal, o presente estudo teve como pergunta de partida: *Como a arte como signo opera na relação entre afetividade e cognição durante a formação estética de educadores?*

Como proposta deste trabalho, o objetivo geral consistiu em *analisar os efeitos da mediação artística no funcionamento afetivo-cognitivo em um contexto de formação estética de professores*. Para atender esse objetivo, estabeleci como objetivos específicos, primeiramente *caracterizar a arte como mediador semiótico em um contexto de formação estética de educadores*, procurando descrever estratégias de mediação artística na cultura da sala de aula. Em seguida, busquei *analisar como processos afetivo-cognitivos se desenvolvem e se expressam a partir da mediação artística em vivências artísticas /estéticas* (VIGOTSKI, 1999). A partir disso, procurei *analisar as implicações gerais da mediação artística no desenvolvimento afetivo-cognitivo de educadores em um processo de formação estética*.

Para atingir tais objetivos, segui uma metodologia de estudo qualitativa, com caráter etnográfico, tratando-se de pesquisa focada na análise do cotidiano de uma turma da disciplina de Arte e Educação, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará – UFC. Em sua fase de campo, o trabalho envolveu observações-participantes em sala de aula, entre março e junho de 2014, de um grupo composto por 40 participantes. Quanto aos procedimentos de produção dos dados, fiz uso de diários de campo semanal para registro das observações-participantes e de videografações para registro das vivências artísticas dos participantes em sala de aula. Para análise do material produzido, recorri à análise microgenética de episódios interativos dos participantes durante suas vivências artísticas – deles entre si, com a professora e com suas produções artísticas.

Influenciaram a escolha desse desenho teórico-metodológico as pesquisas realizadas por Colaço (2001) e Colaço *et al.* (2007), ambas seguindo uma perspectiva histórico-cultural, com foco no estudo da construção compartilhada de conhecimento em interações de crianças em sala de aula, bem como na análise microgenética de episódios interativos registrados em videografação (MEIRA, 1994).⁷ Junto a estas destaco os estudos de Barros (2012a, 2012b), Zanella *et al.* (2007), Zanella *et al.* (2003), Zanella *et al.* (2005), Zanella e Maheirie (2010), Freitas (1994, 2013), pois assim como a presente investigação, tais estudos também se fundamentaram na aproximação teórica das perspectivas de Vygtsky e Bakhtin (2002), bem como enfocaram processos de ensino/aprendizagem e de mediação simbólica em situações de interação social. Por fim, ainda em comum com nosso estudo, mas

⁷ De 2007 a 2009, participei como membro voluntário do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança – NUCEPEC/UFC do grupo de pesquisa *Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania*, coordenado pela Prof^a Dr^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço do Departamento de Psicologia da UFC. No primeiro ano, participei da realização do estudo “Pesquisa-intervenção sobre processos de mediação entre crianças em escola filantrópica de Fortaleza” e, nos anos seguintes, da realização da pesquisa intitulada “Processos de Mediação através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Construção de Conhecimento Compartilhado”, ambas tendo em comum a análise de processos de mediação em contexto de ensino-aprendizagem.

no tocante aos temas experiências estéticas, vivências artísticas e formação estética de professores/estudantes de licenciaturas, ressalto novamente os trabalhos de Zanella acima referidos, bem como os estudos de Schlindwein (2012), Schlindwein e Soares (2007), Goldberg (2014), Goldberg e Salmito (2013), Goldberg e Bezerra (2012) e Goldberg *et al.* (2012).

Após reconhecer as marcas referenciais do presente estudo, compreendo que este se diferencia por focar esse tipo específico de mediação, que aqui chamo de mediação artística, em sua relação com o funcionamento afetivo-cognitivo e com a formação estética de professores. A opção por observar um grupo já constituído, formado por estudantes de Pedagogia e professora de Arte e Educação se justifica pelo meu próprio percurso acadêmico-profissional delineando o interesse por experiências no ensino formal que se voltassem para uma “educação sensível ou estética” (VIGOTSKI, 1999). Além disso, tal escolha também fez sentido por ser um espaço possível de observar atividades mediadas pela arte, uma vez que a disciplina se baseia em grande parte na proposição de atividades de criação artística.

Assim, por meio de atividades ligadas ao próprio mestrado, entrei em contato com os estudos de Goldberg nas áreas da arte-educação e da formação estética de professores. Considerando a possibilidade de parceria de estudo dentro da mesma universidade, consultei a professora a esse respeito e, mediante seu consentimento, defini a disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia da UFC como campo empírico.

Organizei o texto dessa dissertação buscando um diálogo constante entre fundamentos teóricos e análise dos dados empíricos. Conforme exposto, na Introdução – *Da criatividade à formação estética na pesquisa em psicologia e educação* –, faço um levantamento dos interesses em torno da temática que culminou na realização do presente estudo, bem como apresento a revisão bibliográfica inicialmente feita acerca de estudos mais recentes em torno dos assuntos “criatividade”, “arte”, “criação artística”, “afetividade e cognição” e “formação estética de professores”, em pesquisas no campo da psicologia e da educação. No primeiro capítulo – *Percursos metodológicos na disciplina de Arte e Educação* – caracterizo o tipo de pesquisa e o campo empírico, descrevendo como se deu minha inserção no campo de pesquisa. Apresento ainda o grupo de participantes desse estudo, bem como os procedimentos adotados na produção e análises dos dados.

No terceiro capítulo – *Análise das interações e da cultura da sala de aula* –, discorro sobre as *interações* e a *cultura da sala de aula* como uma dimensão de minhas categorias analíticas teóricas, por constituírem o ambiente de produção das subjetividades e dos compartilhamentos na relação consigo e com a alteridade. Dessa forma, entendo o espaço

simbólico das relações da sala de aula na disciplina de Arte e Educação como lugar de cultura que define certos limites e possibilidades de construção de significações com marcas ideológicas próprias. Contextualizo o campo discursivo e interativo das observações realizadas neste espaço, com destaque para a relação professora-alunos no processo de formação estética de futuros educadores, e para a relações destes com o espaço físico constitutivo da cultura da sala de aula de artes.

No quarto capítulo – *Análise Microgenética das videogravações na disciplina de Arte e Educação* –, analiso microgeneticamente as videogravações realizadas das atividades artísticas em sala de aula a partir das seguintes categorias analíticas teóricas: mediação (instrumental e simbólica), interação, cultura, afetividade, cognição, vivência estética e educação sensível/estética. Ao longo do texto, articulamos com estas categorias analíticas teóricas e conceituais as seguintes categorias analíticas empíricas, destacando em nossas observações: a relação professora-alunos, a mediação artística, a expressão do funcionamento afetivo-cognitivo, a vivência artística e a formação estética de professores.

Nas Considerações Finais, retomo meus objetivos com essa pesquisa e encaro a própria construção do presente texto como produto de um processo criativo, estético e científico vivido pela pesquisadora. Nesse sentido, destaco minha implicação no fazer da pesquisa, e algumas nuances subjetivas desse processo, com foco nas repercussões deste para minha própria formação estética. Além disso, assinalo alguns limites encontrados a partir da análise dos resultados, indicando possíveis implicações dessa investigação no desenvolvimento de estudos futuros.

CAPÍTULO 1

PERCURSOS METODOLÓGICOS NA DISCIPLINA DE ARTE E EDUCAÇÃO

Esta pesquisa se insere no conjunto de estudos do tipo qualitativo e de cunho etnográfico, uma vez que se tratou de pesquisa no/do cotidiano (MATTOS, 2001, GÓES, 2000). Definimos nosso objeto de investigação em torno da mediação artística a partir de uma abordagem histórico-cultural, a partir da qual nosso foco de análise se voltou para processos em desenvolvimento e para as interações sociais. Observamos, então, por um período de tempo o funcionamento de um grupo cultural, levando em conta as atividades mediadas pela arte realizadas pelos participantes e o processo vivido por estes no contexto de uma sala de aula no ensino superior.

Dessa forma, fizemos uso de um modo de pesquisar que se voltou para a observação de dinâmicas psíquicas, isto é, para processos e sua gênese. Com isso não significa que desconsideramos o produto final das atividades artísticas em questão, mas atentamos de modo central para a ação mediada como um todo, como parte das vivências artísticas e estéticas. Nesse sentido, direcionamos nossa atenção para as interações dos participantes, pressuposto que as ações individuais são aprendizados no campo intersubjetivo, que resultam em processos de desenvolvimento fundados no plano da cultura (VIGOTSKI, LURIA, 2007). Esse modo de compreender a psique humana nos direciona para um modo de se pesquisar *com os participantes*, no lugar de considerarmos pesquisar *os* participantes. Assim, entendemos a pesquisa como prática co-autoral, composta por relações intersubjetivas e práticas discursivas diversas (BAKHTIN, 2002) – dos estudantes, da professora, da pesquisadora, dos autores da fundamentação teórica sobre arte e educação, dos nossos interlocutores nesse estudo, entre tantos outros.

Nessa perspectiva histórico-cultural e dialógica, nossa pesquisa pode ser considerada um processo participativo, em que tanto a pesquisadora quanto os demais participantes do processo imprimiram marcas na condução da construção dos dados, pela própria convivência no campo de pesquisa. No caso, embora não tenha existido uma intencionalidade de intervenção com a pesquisa, o pressuposto teórico de que toda ação humana é mediada nos levou à compreensão, em campo, de que toda ação do pesquisador interfere no(s) “objeto” (sujeitos e processos) a ser(em) investigado(s). Com isso, partimos de um plano flexível de trabalho que permitiu à pesquisadora responder de maneira ativa aos acontecimentos durante a investigação, “[...] modificando técnicas de coleta, se necessário,

revido as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 1995, p.28-29).

Dito isso, definimos nosso objeto de investigação como a *mediação artística*, uma atividade criadora do sujeito mediada pelo signo artístico, considerada a partir de variadas linguagens artísticas (pintura, escultura, desenho, dança, teatro, poesia, colagem, etc.) entendidas como meios de expressão dos sujeitos, em um processo de formação estética de professores. Nesse estudo, partimos de uma conceituação de arte como necessidade eminentemente humana e da ideia de atividade mediada simbolicamente pela linguagem (WERTSCH; DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1998; VIGOTSKI, 2001, 2004; VIGOTSKI; LURIA, 2007), sendo estas nossas bases conceituais para a compreensão do funcionamento afetivo-cognitivo observado a partir das vivências estéticas e artísticas dos participantes na disciplina de Arte e Educação. Fundamentamos, ainda, o conceito de arte que adotamos com base em uma perspectiva de arte contemporânea, que norteou também toda a prática artística e pedagógica observada na referida disciplina. Nesse sentido, a arte é também considerada como um modo de olhar, procurando novas formas de diálogo, interpretação e realização do fazer artístico na realidade circundante.

O processo vivido pelos participantes durante tais atividades consistiu no que denominamos de *vivência artística*, e se distingue da vivência estética por ser mais específica e envolver uma *ação criadora com arte*. Um dos nossos motivos de interesse da análise da mediação artística é justamente a sua possibilidade de tornar visível, compartilhado e objetivado o funcionamento afetivo-cognitivo da experiência do sujeito. Por isso, buscamos compreender o funcionamento afetivo-cognitivo a partir de suas vivências artísticas, em específico, mas considerando a vivência estética como um todo dos participantes nesse processo de formação estética de professores.

Sobre esta, Schlindwein e Soares (2007, p.384) afirmam que as vivências estéticas não se constituem somente nas experiências artísticas, mas toda experiência propiciadora da “[...] tomada de consciência do sensível, através do olhar, do ouvir e do sentir o entorno constitutivo das vivências pessoais e profissionais”. A partir disso, compreendemos que a vivência artística possui em comum com as vivências estéticas o fato de também provocar reações afetivo-volitivas (VIGOTSKI, 1999). Assim, nesse estudo, ainda que façamos referência a ambas, enfocamos a vivência artística como experiência que se dá a partir da relação com um instrumento cultural específico, mediador dos afetos, da sensibilidade e do conhecimento humano, isto é, a mediação instrumental e simbólica que chamamos de arte em nossa cultura. Conforme Vygotsky (1999, 2001, 2004), entendemos a arte como ação

necessariamente humana e com um fim em si mesmo, que se trata da experiência das percepções sensíveis e da complexificação do desenvolvimento afetivo-cognitivo do sujeito. Partimos disso para dar foco a essa atividade no contexto de uma formação estética de professores cuja proposta pedagógica também nos permitisse discutir a ideia de educação criadora, sensível/ estética (VIGOTSKI, 2001, DUARTE JÚNIOR, 1991).

1.1. Contexto da pesquisa: descrição do campo e procedimentos de inserção

Neste tópico, caracterizamos a disciplina de Arte e Educação do curso de graduação em Pedagogia da UFC como campo empírico desse estudo, esclarecendo os procedimentos realizados passo a passo para sua escolha e inserção no mesmo. O primeiro critério para delimitação do campo foi que este consistisse em um contexto formal de ensino. Feito isso, definimos o critério de abertura e interesse para a pesquisa por parte de uma instituição formal de educação, bem como da seleção de um projeto didático que incluísse a realização de atividades artísticas em sala de aula durante um processo de formação de professores, uma vez que nosso objetivo geral envolve analisar a mediação artística e o funcionamento afetivo-cognitivo em um processo de formação estética de educadores. Por fim, a disponibilidade e o interesse de um professor e dos estudantes pautaram a definição do contexto da pesquisa e do grupo participante.

Seguindo tais critérios, delimitamos nossas observações no contexto de uma turma da disciplina de Arte-Educação⁸ do Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará - UFC. Para essa escolha, contaram ainda critérios complementares, como a possibilidade de estabelecermos parcerias tanto entre ensino e pesquisa universitária, entre graduação e pós-graduação da mesma instituição, quanto entre áreas afins, como a psicologia e a educação. A visível afinidade entre o tema e a proposta de trabalho da disciplina de Arte e Educação – onde atividades de criação artística são propostas desde o plano da disciplina, além de estimuladas pela professora e, a princípio, buscadas pelos próprios estudantes (informação verbal)⁹ – contou como característica que consideramos favorável para a escolha da mesma como campo de investigação empírica, visto que atendia aos critérios formulados para o estudo do objeto que delimitamos. A princípio, o

⁸ De acordo com o plano de ensino da professora, a disciplina de Arte-Educação possui caráter obrigatório para a graduação em Pedagogia, com carga horária de 64h.

⁹ Apesar de se tratar de uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da UFC, segundo a Coordenação do curso, trata-se de uma das disciplinas mais “disputadas” pelos estudantes, sempre tendo a capacidade máxima de vagas preenchidas nas duas turmas.

fato de já contar previamente com a realização de atividades práticas com arte na sala de aula atendeu mais facilmente aos objetivos da pesquisa, já que partem da necessária observação de sujeitos produzindo e interagindo com arte para a análise do seu funcionamento afetivo-cognitivo, com destaque para a observação de processos superiores aí envolvidos, como a criatividade, a afetividade, a cognição e a própria arte.

Em janeiro de 2014, entramos em contato com a professora da disciplina de Arte e Educação, que prontamente se mostrou interessada em colaborar com a pesquisa. A partir da delimitação do campo, em parceria com a professora, definimos o tempo de observação das aulas, bem como quais atividades planejamos gravar, tendo como critério inicial a aceitação das gravações pelos participantes e que fossem atividades práticas que estimulassem um processo de criação com o uso de recursos artísticos. Na época, a disciplina se realizou com duas turmas, sendo uma no turno manhã, de caráter obrigatório na grade curricular da graduação em Pedagogia e composta somente por estudantes deste curso, enquanto a outra ocorreu no turno da tarde, de caráter opcional e ofertada para estudantes de outras graduações. Participamos das aulas da turma da manhã, que aconteceram uma vez por semana, nas sextas-feiras, de 7h30m às 11h30m, em sala de aula da faculdade.

Ao final de fevereiro, iniciamos a inserção em campo no segundo dia de aula, quando apresentamos o tema da pesquisa para os estudantes e explicitamos nosso interesse em compreender como a criação artística pode operar como mediadora do funcionamento afetivo-cognitivo em um processo de formação estética de educadores. Após uma lista assinada em que todos os presentes se mostraram interessados em colaborar com a pesquisa, solicitamos que assinassem os Termos de Livre Consentimento Esclarecidos e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas a respeito, deixando claro que poderiam desistir de participar a qualquer momento.

Esclarecemos aos participantes que nosso interesse maior não consistia na observação do resultado do que cada um produziria individualmente, uma vez que nosso foco não estava necessariamente no indivíduo nem no produto final da atividade, mas sim no processo criativo com arte como um todo e na atividade discursiva constitutiva do mesmo. Atentamos, então, para suas etapas (a preparação, o desenvolvimento e o momento após a elaboração da obra artística), sendo as interações dos autores entre si e com sua criação artística a dinâmica para onde convergiram nosso olhar e nossas análises.

No primeiro semestre de 2014, a ementa da disciplina descrevia o seguinte:

Arte no processo educacional em sua dimensão mais profunda de liberação do pensamento, da percepção, dos sentimentos, do corpo e seus movimentos

expressivos e de tudo mais que redunde em expressão. Processo de alfabetização estética através de reflexão sobre arte e suas conexões com os processos educacionais.¹⁰

Assim, a disciplina teve por objetivo “compreender a importância da Arte e da Arte-Educação para a educação, como elemento de formação crítica e criativa, indispensáveis ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e intelectual do ser humano”.¹¹ Nesse sentido, seus estudos e práticas tiveram como ponto de partida resgatar as experiências educativas formativas em artes na história de vida dos estudantes por meio de suas narrativas (auto)biográficas. A partir dessas reflexões sobre seu próprio processo de formação artística, buscou-se levar os estudantes a compreender o histórico do ensino de arte na educação brasileira e a importância deste ensino para a formação humana (GOLDBERG, 2013, 2014).

Com uma metodologia teórico-prática, a disciplina foi desenvolvida com base nos seguintes procedimentos: aulas expositivas da professora com uso de recursos audiovisuais; leitura e discussão de textos da bibliografia proposta; exibição de vídeos, filmes e documentários seguidos de debate em sala; trabalhos individuais e em grupo; dinâmicas, oficinas e, por fim, realização de exposições de alguns trabalhos artísticos.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes foi de caráter processual, voltando-se o olhar da professora para o acompanhamento dos alunos em relação aos estudos e à realização das atividades propostas. Como tarefas mais específicas para a avaliação na disciplina, a professora analisou o cumprimento das seguintes atividades: 1) Seminário I – “Por que Arte Educação?” (em grupo, apresentação oral e trabalho escrito sobre o conceito de arte e arte-educação, em grupo); 2) Linha do Tempo: “A arte na minha vida” (individual, apresentação oral e análise crítica por escrito da própria Linha do Tempo e dos demais colegas); 3) Portfólio do Desenho Infantil (individual ou em dupla, análise crítica por escrito acerca do grafismo a partir de desenhos infantis coletados e de textos da bibliografia).

Outras atividades avaliativas que constavam no programa não foram realizadas, o que, segundo a professora, foi decorrente de muitos feriados no dia e em data próxima às aulas, o que facilitou a ocorrência de faltas da parte de muitos alunos. A nosso ver, havia certa tensão entre professora e estudantes quando o assunto era pontualidade e frequência na disciplina. Rompendo com esse “dizer-não-dito”, em poucas ocasiões, dois ou três estudantes tiveram a iniciativa de justificar tanto as faltas quanto os atrasos de muitos da turma com base nos mais variados motivos, entre estes, trânsito; morar longe da faculdade; e, em especial, *ter*

¹⁰ Citação retirada do plano de ensino da disciplina de Arte e Educação, do curso de Pedagogia da UFC, referente ao semestre 2014.1.

¹¹ *Idem.*

muitas atividades (Diário de campo, dia 28/03/14). Adiante analisaremos essa questão, destacando, por enquanto, que chamou nossa atenção como algo característico dessa experiência na disciplina, logo, com possíveis implicações no processo de formação de educadores.

Quanto às atividades práticas que nos interessam nesse estudo por seu aspecto provocador de vivências artísticas e estéticas dos sujeitos, a professora da disciplina propôs na seguinte sequência: 1) Oficina de Auto-retrato; 2) Seminário da Linha do Tempo; 3) Oficina de argila; e 4) Oficina de grafismo. Apesar de consistir em seminário, e não de oficina, percebemos que a atividade de Linha do Tempo foi de extrema relevância como atividade prática estética e de pesquisa biográfica, sendo a principal atividade no âmbito da disciplina e, ao nosso ver, extremamente propiciadora de vivências artísticas e estéticas, e de reflexões acerca da formação estética de professores. Para sua execução, os estudantes foram orientados a resgatar muitas de suas memórias e, da forma que desejassem, apresentar para o grupo algum tipo de relato sobre suas experiências formativas em arte, especialmente durante o período escolar. Segundo a professora e o que esta propõe no plano da disciplina, a Linha do Tempo consiste na realização de narrativas (auto)biográficas por parte dos estudantes acerca da sua própria história de vida, com o foco em suas experiências pessoais e educacionais com arte – incluindo aí o relato sobre os materiais e as propostas com as quais tiveram contato; sobre que pessoas lhes incentivaram e inspiraram nesse contato com a arte; além dos sentimentos resultantes desse processo, do passado ao presente, incluindo aí a própria preparação e realização do seminário. Ao mesmo tempo em que a arte explicita e mobiliza a construção de novas formas de subjetivação e de construção de conhecimento, a vivência artística toca na sensibilidade e levanta reflexões sobre si e o outro. Diante disso, consideramos essa atividade de Linha do Tempo em sua relevância tanto para os objetivos da disciplina, que visava discutir sobre a história do ensino de arte no Brasil a partir dessas histórias de vida dos estudantes, quanto para os objetivos da presente pesquisa, uma vez que buscamos também por vivência artística e estéticas.

Nesse item em que contextualizamos a disciplina de Arte e Educação, procuramos apresentá-la tanto em termos de seu plano pedagógico, com seus objetivos, metodologia. Assim, incluímos abaixo um quadro-resumo das atividades da disciplina e dos procedimentos metodológicos que utilizamos em campo, dia a dia, para esclarecer e ilustrar o que expomos.

Quadro-resumo: Distribuição das Atividades por Aula e por Procedimento na Pesquisa

DIA	ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS
Aula 1 21.02.14	Início das aulas da disciplina “Arte-educação” no curso de Pedagogia, turma manhã. Apresentação da ementa e dos tipos de avaliação durante a disciplina.	-
Aula 2 28.02.14	1) Reapresentação da ementa pela professora da disciplina; 2) Dinâmica em sala: em subgrupos, criar um conceito para “arte” usando palavras distribuídas pela professora em fichas coloridas (ex: fruição, atemporal, vanguarda, imaginário, clássico, racional, emoções, cultural, bom gosto, perfeição, dom, tempo, criatividade, contemporâneo, beleza, poder).	Inserção no campo: - observação participante; - apresentação da pesquisadora; - apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa; - apresentação do TCLE para professora e alunos com autorização para filmagem e participação na pesquisa.
Aula 3 07.03.14	1) Apresentação e discussão do documentário: <i>Quem tem medo da arte contemporânea?</i> , produzido pela Fundação Joaquim Nabuco e com comentários de Fernando Cocchiarale. Relata a visão de vários artistas sobre a arte contemporânea. 2) Aula expositiva da professora sobre História da Arte (momentos Clássico, Moderno e Contemporâneo). 3) Apresentação e discussão do filme <i>Lixo extraordinário</i> , filmado ao longo de dois anos (2007 a 2009), acompanha o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo, o Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro. 4) Orientações para a oficina da próxima aula fundamentada nos vídeos assistidos: trazer uma foto de si e materiais que representem a si mesmo; desenhar a foto em tamanho ampliado com ajuda de datashow e iniciar uma composição com os materiais trazidos, bem como com os oferecidos pela professora.	Observação participante e registro em diário de campo; Recebimento dos TCLE assinados pelos participantes (todos os alunos aceitaram e apenas um, menor de idade, necessitou de TCLE assinado pelos responsáveis)
Aula 4 14.03.14	Oficina de Auto-retrato (1º dia)	Pesquisadora faltou

DIA	ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS
Aula 5 21.03.14	Oficina de Auto-retrato (2º dia): finalização dos auto-retratos pela maior parte da turma com registro destes pela professora por meio de fotografia para exposição futura no pátio da faculdade.	Escuta e registro em diário de campo do relato da professora sobre dinâmica da turma na aula passada; Observação participante; Registros em diário de campo e videogravação em câmera própria da pesquisadora; Inserção e participação no grupo da turma da disciplina em rede social, a convite da professora e alunos.
Aula 6 28.03.14	1) Oficina de Auto-retrato (3º dia): apresentação das fotos dos auto-retratos dos alunos e escolha individual da foto para exposição dos trabalhos da turma; 2) Avaliação do processo da primeira oficina e auto-avaliação da turma (diálogos professora-alunos); 3) Discussão de texto sobre educação em arte e arte-educação com resgate das experiências dos alunos a esse respeito. Continuação da exposição da professora sobre História da Arte.	Observação participante; Registros em diário de campo e videogravação.
Aula 7 11.04.14	Linhas do tempo (1º dia): apresentação individual na qual os alunos resgatam suas histórias biográficas com arte durante seu período escolar à fim de relacionar com a história da arte na pedagogia no cenário nacional.	Observação participante; Registros em diário de campo e videogravação.
Aula 8 25.04.14	Linhas do tempo (2º dia)	Observação participante; Registros em diário de campo e videogravação.
Aula 9 02.05.14	Linhas do tempo (3º dia)	Observação participante; Registros em diário de campo e videogravação.
Aula 10 09.05.14	1) Linhas do tempo (4º dia - finalização): apresentação da L.T. da professora, após todos os alunos apresentarem, e da	Observação participante; Registros em diário de campo e

DIA	ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>pesquisadora, à convite da professora.</p> <p>2) Proposição dos trabalhos finais da disciplina:</p> <p>a) Portfólio sobre grafismo infantil – em duplas ou individualmente, recolher desenhos de crianças de todas as fases do grafismo, da infância à adolescência, mediante entrega e assinatura de autorização dos responsáveis. A partir disso, escrever uma análise teórica sobre o tema.</p> <p>b) Análise crítica sobre as Linhas do Tempo</p> <p>3) Discussão coletiva de textos da unidade II (<i>O que é arte-educação?</i>).</p>	<p>videogravação;</p> <p>Exposição com uso de projeção em Power Point e relato das minhas experiência com arte durante minha vida escolar;</p> <p>Lista de e-mails dos participantes para entrar em contato na devolutiva da pesquisa futuramente.</p>
Aula 11 16.05.14	<p>1) Orientações sobre como fazer a análise crítica e teórica (trabalhos finais da disciplina)</p> <p>2) Análise geral das Linhas do Tempo apresentadas (diálogo professora-alunos)</p> <p>3) Aula expositiva sobre história do ensino de artes e da arte-educação no Brasil.</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Registros em diário de campo.</p>
Aula 12 23.05.14	<p>1) Aula expositiva sobre grafismo infantil</p> <p>2) Experimentos sobre grafismo:</p> <p>a) Desenho diagnóstico: análise gráfica de um desenho da figura humana feito individualmete, em sala de aula, à fim de exercitar a compreensão das fases do grafismo de acordo com os exemplos desenhados.</p> <p>b) Vivência das primeiras fases do grafismo infantil: individualmente, produzir quatro desenhos sendo o primeiro feito com a mão oposta àquela mais coordenada; o segundo, com as duas mãos ao mesmo tempo; o terceiro, com a mão que se coordena; e o último, livre. Nos três primeiros desenhos, pegar um giz-de-cêra aleatório e utilizando vendas</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Registros em diário de campo e videogravação.</p>

DIA	ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS
	nos olhos. No último, sem as vendas e com escolha livre da cor do giz-de-cêra.	
Aula 13 30.05.14	1) Exposição do filme <i>Como estrelas na terra - Toda criança é especial</i> 2) Finalização da exposição	Observação participante; Registros em diário de campo e videogravação.
Aula 14 06.06.14	3) Oficina de argila Organização da exposição dos auto-retratos da turma no bloco da faculdade.	Observação participante; Registros em fotos com câmera digital.
Aula 15 13.06.14	Entrega dos portfólios e análises críticas das L.T.	Observação participante.

No primeiro dia de aula (21/02/14), não pudemos estar presente, iniciando as observações apenas a partir do segundo dia. Neste, conforme quadro acima, a professora reapresentou a ementa da disciplina, pois muitos estudantes também haviam faltado. Compreendemos que as três primeiras aulas foram percursos pedagógicos preparatórios para a primeira atividade prática (a Oficina de Auto-retrato), uma vez que esta se fundamentou tanto em conceitos gerais em torno da arte e da educação quanto, de modo específico, no conceito de arte contemporânea e na técnica de auto-retrato conforme criação do artista Vik Muniz.

Na quarta aula (14/03/14), não pudemos comparecer e, no dia seguinte, consultamos a professora e alguns estudantes acerca do ocorrido na disciplina e, em particular, sobre os procedimentos e as interações no início da Oficina de Auto-retrato. Na quinta aula (21/03/14), a maioria dos estudantes prosseguiu na composição do seus auto-retratos, enquanto alguns poucos ainda faziam seu desenho e a professora registrava com fotografia o processo e os produtos finais para exposição no pátio da faculdade, ao final do semestre. Ao final dessa atividade prática, na sexta aula (28/03/14), houve um momento inicial para avaliar a oficina, quando a professora perguntou para os estudantes o que acharam e se gostariam de sugerir algo em relação à mesma. Em seguida, apresentou as fotos do processo de desenvolvimento da atividade e combinou com os estudantes um momento posterior para que escolhessem a versão da foto do auto-retrato de cada autor que iria para a exposição.

Da sétima à décima aula (dias 11 e 25/04/14; 02 e 09/05/14), os encontros consistiram nas apresentações dos seminários de Linha do Tempo (L.T.) dos estudantes. As aulas terminavam com uma discussão da turma sobre as apresentações assistidas, sobre como

foi fazer a própria Linha do tempo, e que relações estabeleciam entre os relatos de vida e a história do ensino da arte na pedagogia do cenário nacional. Nesse último dia, havia sido previamente marcado a apresentação da L.T. da professora e também a nossa. Ao final desse estudo, apontamos algumas de nossas impressões decorrentes desse relato de nossas experiências pessoais com arte, no sentido de pensarmos em possíveis implicações disso também na nossa própria formação estética.

1.2 Grupo de participantes

Realizados os procedimentos iniciais para definição do local de estudo, seguimos para a definição dos participantes da pesquisa. Tal grupo foi composto pela professora e pelos estudantes do curso de Pedagogia, matriculados na turma da manhã da disciplina de Arte e Educação, sendo em sua maioria estudantes do 2º semestre do curso. Situados em uma disciplina acadêmica, o grupo cultural escolhido para nossas observações tinha em comum um contexto de ensino-aprendizagem, caracterizado pela proposição, por parte da professora, de reflexões teóricas e de situações problema com uso da arte, situações estas que selecionamos para foco de nossas análises posteriores. Vale ressaltar que se trata de um contexto de formação de professores do ensino superior, pois são estudantes de pedagogia, como dito. Assim, a disciplina tem um sentido de preparar ou capacitar os estudantes para a docência, de modo que alguns poderão, inclusive, seguir uma formação complementar em nível de especialização como arte-educador.

Após autorização da professora para comparecermos na aula, configuraram-se como participantes da investigação os estudantes que demonstraram interesse em participar da mesma; aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em ter videogravadas as atividades práticas propostas pela professora no momento da disciplina, e que tais gravações fossem tomadas como material para as análises posteriores. Para tanto, partimos do consentimento formal por escrito assinado por cada participante, incluindo a professora. Apenas um dos termos foi dirigido para os responsáveis de um estudante que ainda tinha menos de 18 anos, procurando assim cumprirmos com as exigências éticas da pesquisa com seres humanos. Da mesma forma, na apresentação dos dados que se seguem, os nomes originais dos participantes foram substituídos por nomes fictícios.

O grupo de participantes foi formado por 39 estudantes e 1 professora (ao todo, 40 pessoas), entre os quais havia homens e mulheres, solteiros e casados, alguns com filho(s) e que tanto estudavam quanto trabalhavam em outras áreas, mas também na área da Pedagogia.

Alguns vinham de experiências em outra faculdade, e cerca de metade da turma já havia feito ou fazia estágio em sua área de interesse. Nos excertos das transcrições aqui utilizados como exemplo das situações observadas em sala de aula, utilizamos nomes fictícios para todos.

1.3 Procedimentos de construção e análise dos dados

Para a construção dos dados da pesquisa, utilizamos três técnicas referentes a estudos qualitativos com caráter etnográfico: a Observação Participante, o Diário de campo e a Videogravação. As observações aconteceram no horário da disciplina, às sextas-feiras pela manhã, uma vez por semana, de fevereiro a junho de 2014, totalizando 15 encontros/aulas.

Nesse período, realizamos observações participantes (MONTERO, 2006; FREITAS, 2007) no contexto da sala de aula, atentando para as diversas formas de interação aí presentes e procurando uma aproximação com os participantes da pesquisa. Além disso, utilizamos os diários de campo para registro das observações, de relatos e das nossas impressões pessoais sobre o processo vivido; e fizemos videograções das atividades de criação artística propostas pela professora durante o semestre. Entre essas atividades artísticas, que também consistiam em tarefas de aula de caráter prático, realizamos as filmagens e utilizamos como exemplos nas análises as seguintes: 1) Oficina de Auto-retrato; 2) Seminário da Linha do Tempo; e 3) Oficina de Argila. As filmagens aconteceram no período de março a junho de 2014, em 9 das 15 aulas, a partir do que obtivemos um total de 99 vídeos de registros de atividades práticas, incluindo o trabalho de organização e exposição dos auto-retratos dos estudantes no prédio da Faculdade de Educação da UFC. Uma vez que se encontravam expostos publicamente, os auto-retratos foram os únicos trabalhos que fizemos registro em fotografia digital, e apenas de algumas obras para eventual elucidação do leitor ao longo de nossas descrições da atividade nas análises da mesma.

Com base em Freitas (2007), buscamos fazer parte do campo desse outro pesquisado – inclusive aceitando os convites por parte da professora e dos estudantes para eventuais participações mais próximas, durante alguma atividade em conjunto –, mas sem a intenção de ocupar o mesmo lugar que eles nem realizar intervenções no sentido de dirigir propostas mais diretas ao grupo. Assim, em uma perspectiva sobre alteridade fundamentada em Vygotsky e Bakhtin, assumimos que nessa relação pesquisadora-pesquisados o outro aparece como condição *sine qua non* da constituição do sujeito, posicionamento este gerador de implicações éticas e estéticas (BUSOLETI; MOLON, 2010).

Nesse processo interativo entre nós, como pesquisadora, a professora e os

estudantes, estivemos cientes de que o nosso lugar na sala de aula é diferenciado, assumindo caráter de novidade nesse contexto próprio da relação professores-aluno. Por isso, entendemos que foi a partir dessa nova configuração, reguladora das interações na sala de aula, que os sujeitos e os subgrupos envolvidos constantemente fizeram escolhas relativas à sua participação. Enquanto em alguns momentos o lugar de estrangeira se sobressaiu (WULF, 2003), em outros, várias aproximações foram propostas a convite dos próprios participantes, em especial a professora e alguns alunos. Assim, podemos dizer que conseguimos, mesmo que no papel de pesquisadora, participar de várias atividades em comum com membros do grupo, mas, resguardando a posição de externa a ele, isto é, compartilhávamos atividades com o grupo, permanecendo fora dele.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, em estudos no campo da educação, Góes (2000, p.10) ressalta ter se tornado crescente o interesse pela abordagem microetnográfica, devido a esta privilegiar “[...] ‘o como acontece’, diferentemente da etnografia em si, que estuda ‘o que acontece’.” Para Mattos (2001), consiste em sair de um contexto maior observado até se destacar um processo interativo generalizável e considerado microanaliticamente relevante. Por sua vez, Góes (2000) identifica que a observação orientada para os detalhes das ações, interações, e para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrossociais são características que aproximam a abordagem microetnográfica da abordagem do tipo microgenética. Tendo em vista a variedade de modos de se realizar esse tipo de estudo, optamos por desenvolver uma análise de orientação discursiva e enunciativa (GÓES, 2000) das videogravações realizadas.

Quanto às videogravações, tal recurso de pesquisa tem se mostrado fundamental em propostas de estudo que visam realizar análise microgenética de ações humanas (MEIRA, 1994; SILVERMAN, 2009). Para isso, a princípio, assistimos livremente todo material resultante das videogravações, numa espécie de “observação flutuante”, semelhante ao que Bardin (1977) denomina de “leitura flutuante”, na Análise de Conteúdo. Em seguida, selecionamos alguns vídeos conforme critérios de melhor qualidade na gravação e maior pertinência em relação aos nossos objetivos de estudo. Após essas etapas, realizamos a análise microgenética propriamente dita, demarcando trechos das gravações que consideramos representativos do que desejamos observar. Por fim, incluímos as observações registradas em diário de campo como complemento desse campo de reflexões analíticas, com destaque para o que consideramos fundamentais para a elaboração de uma visão panorâmica das atividades discursivas no grupo de sala de aulas. Cabe ressaltar que muitos vídeos foram descartados das análises após essa primeira seleção, uma vez que a qualidade dos mesmos não chegou a

contendo, devido à nossa inexperiência com o manuseio de câmera em sala de aula e com filmagem de um grupo numeroso. A partir disso, apresentamos nossas análises do material com base, principalmente, nos estudos psicológicos de Vygotsky sobre os processos psicológicos mediados simbolicamente, e nas ideias sobre discurso do Círculo de Bakhtin.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DAS INTERAÇÕES E DA CULTURA DA SALA DE AULA

Analisar os dados produzidos com base nos referenciais histórico-cultural e dialógico exige uma leitura crítica do conjunto de interações sociais e das características do meio no qual se processam. Consideramos como meio tanto o espaço simbólico da atividade discursiva dos participantes, considerada como uma dimensão da ação humana (WERTSCH; DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1998; COLAÇO, 2001), quanto o espaço físico da sala de aula da disciplina de Arte e Educação – que para o objeto que procuramos estudar, adquire características próprias fundamentais no processo de objetivação e subjetivação dos sujeitos por meio da atividade artística (ZANELLA *et al*, 2005). Diante disso, entendemos como necessária para a análise dos dados obtidos a contextualização do campo discursivo e interacional de nossas observações. Nesse sentido, definimos o conjunto das interações e da cultura da sala de aula como uma dimensão de nossas categorias analíticas teóricas, por consistirem no campo discursivo e interativo onde se produzem conhecimentos e subjetividades, na relação consigo e com o outro no sentido da alteridade.

Tendo em vista a abrangência do conceito de atividade mediada, circunscrevemos nossas análises a partir de uma atividade específica, a mediação artística, mas que, como toda atividade, tem sua base na ferramenta psicológica caracterizada como signo (VIGOTSKI, 2007). Nessa perspectiva do desenvolvimento psicológico mediado por instrumentos simbólicos e pelas interações sociais, analisamos o contexto da sala de aula como um tipo de cultura. Assim, aproximamos arte e linguagem, entendidas como constitutivas do sujeito e constituídas na relação com o outro em um dado contexto cultural (PÁEZ; ADRIÁN, 1993).

De acordo com Vygotsky (2007) e Hall (1997), a cultura consiste em um conjunto de sistemas ou códigos de significado, uma rede de sentidos, instrumentos, valores e representações que são criadas, apropriadas e internalizadas pelos sujeitos, servindo assim de referencial para estes interpretarem e darem sentido às suas próprias ações e às dos outros. Tais sistemas de significados contribuem para assegurar que toda ação social é cultural, na medida em que toda prática social comunica um significado, sendo práticas de significação de si e do mundo. Assim, compreendemos a cultura em seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois esta aparece “em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo” (HALL, 1997, p.7).

Ao situar o presente estudo em uma instituição de educação formal, consideramos esse campo também como “[...] terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Como sistemas de representação da realidade, os sistemas educacionais têm a função de instrumentalizar o sujeito com os signos culturais da sociedade da qual faz parte de forma mais rápida e eficaz, de modo que ele se torne parte de um determinado grupo cultural e, a partir das interações socialmente dadas, possa gerir seu próprio desenvolvimento.

Deste modo, ainda que façam parte de uma cultura social mais ampla, interpretamos o território da educação formal, e, em particular, da instituição de ensino superior, como possuidor de uma cultura própria, com suas regras e leis típicas, a partir das quais se realizam determinados diálogos, com entonação e conteúdos peculiares ao contexto em que ocorrem. Quanto à universidade, esta consiste em um lugar institucional que possui uma função específica voltada para o ensino formal superior, no qual se priorizam os conhecimentos científicos historicamente produzidos. Apesar das diferenças existentes em relação ao ensino básico escolar, estes mantêm várias semelhanças, uma vez que ambos se passam, de modo central, em contextos de sala de aula configurados por certas organizações, regras e normas de conduta que afetam as relações entre os indivíduos. Quanto à prática escolar, conforme observam Smolka e Nogueira (2002), esta é organizada e implementada de determinados modos permeados por valores pertencentes a cada contexto e cada tempo, os quais sustentam as relações sociais de uma época.

Esse questionamento nos levou a buscar entender o lugar específico da sala de aula no contexto do ensino superior. A partir disso, interessa-nos analisar a sala de aula da disciplina de Arte e Educação como grupo cultural específico inserido na cultura do ensino superior, buscando compreendê-la como complexo interacional, atravessado por movimentos, contradições, estruturas de poder, modos de organização e relação, onde ações e significados são continuamente (re)construídos (ANDRÉ, 1995). Perguntamo-nos sobre como e por que a disciplina se deu de determinada forma, com estratégias geradoras de um determinado modo de condução que, sem deixar de refletir os aspectos característicos do ensino superior – sua cultura própria –, tinha uma singularidade a partir da qual inferimos como a arte operava no funcionamento afetivo-cognitivo dos participantes em interação.

Nesse sentido, questionamo-nos sobre como essas normas, regras e valores aparecem na sala de aula na disciplina de Arte-Educação. Assim, nosso olhar para o campo nos conduziu a atentar para o que fazia sobressaltar a dimensão individual (cada um cuida do

seu) ou coletiva (compartilhamento) na proposição das atividades, percebendo que na dinâmica interativa da sala de aula estava presente o subjetivo ou individual e o grupo (a tarefa era para todos, mas cada um fazia a sua). Uma vez que eram solicitadas tarefas a serem apresentadas por cada estudante, portanto, havia um produto individual. No entanto, o método era interativo e observamos que os estudantes tendiam a se agrupar em equipes, mesmo para fazer suas criações artísticas individuais.

Por conta disso, indagamos sobre como as ênfases dadas em cada dimensão (individual, grupal, compartilhada, entre outras) definiam as ações da professora. Despertam quais necessidades tanto para ela quanto para os alunos? E como nos afetavam nesse lugar de pesquisadora? Como ocorriam as negociações e disputas dos diferentes modos de pensar, de agir, de falar, de sentir (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002) dos participantes nesse contexto? E como os sujeitos participavam e se apropriavam das propostas pedagógicas realizadas? Tais questionamentos perpassaram nossas análises, as quais desenvolvemos nos tópicos seguintes, destacando o que consideramos como categorias empíricas referentes a esse plano da cultura da sala de aula no ensino superior.

Nesta direção, identificamos três pontos a serem analisados configurando as subcategorias empíricas organizadas nos subitens a seguir, quais sejam: 1) relação professora-alunos e dos alunos entre si – construção de ZDP na formação de conceitos em arte e educação, e constituição de subjetividades; 2) relação professora-alunos – lugar de assimetria e possíveis (des)encontros; e 3) o espaço da sala de aula: relações de objetivação e subjetivação, entraves e possibilidades.

2.1. Relação professora-alunos-pesquisadora: construção de ZDP na formação de conceitos sobre arte e educação, e constituição de subjetividades

Um primeiro ponto que nos chamou a atenção na análise da cultura da sala de aula foi percebê-la em seus momentos de produção de espaços simbólicos de formação de conceitos acerca da arte e da educação. Compreendemos que tais conceitos perpassaram as atividades artísticas, a partir do que inferimos ter sido este um processo também de construção de conhecimentos afetivo-cognitivos, dada as interações constantes entre esses dois aspectos do funcionamento psíquico percebidas nas atividades discursivas em sala de aula.

Fundamentamos essa leitura com o pressuposto teórico de que não existem aprendizagens “apenas” cognitivas ou racionais, pois os aspectos afetivos (emoções, sentimentos, afetos, desejos, valores, representações sociais e relações interpessoais)

compõem o funcionamento psíquico do ser humano em toda construção de conhecimento (VIGOTSKI, 2001; ARANTES, 2002; BOMFIM, 2003, 2010). Na sala de aula, percebemos essa articulação entre as dimensões afetiva e cognitiva da psique no processo de construção de conceitos sobre arte e arte-educação. Como exemplo disso, destacamos o primeiro momento da disciplina, quando a professora projetou na lousa a foto de um espalha-brasa, brinquedo muito comum em parques de diversão, para ilustrar o que, para ela, representava arte-educação.

Assim, a partir de sua interpretação sobre a foto, e de suas associações entre a imagem e sua prática de ensino como arte-educadora, entendemos que a professora articulou aspectos de sentido e significado sobre os conceitos de arte e educação, iniciando sua explicação com essa construção singular, para falar de aspectos da história do ensino de artes no Brasil. Com base em Vygotsky (2007), compreendemos que a relação entre sentido e significado da palavra também expressa uma relação entre as dimensões do individual e do social, que, para este autor, não são dimensões psicológicas estanques e separadas entre si. O autor bielorusso defendia que, na psicologia científica, admitissem a ideia de que “[...] no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento, etc., do psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado” (VIGOTSKI, 1999, p.14).

Por sua vez, no entendimento da construção de conhecimento e de subjetividades decorrente das interações, a articulação entre Vygotsky e Bakhtin “acena para a perspectiva de que sua constituição se dá a partir de processos mediados e dialógicos” (BARROS, 2012a, p.12). Assim, a partir da atividade mediada observada em sala de aula, tanto pela linguagem em si, quanto pela arte, inferimos a respeito do funcionamento afetivo-cognitivo nas dimensões de construção do sentido e do significado dados pela professora em torno do conceito de arte-educação, caminho também proposto por ela para os estudantes, durante a disciplina.

Ainda no primeiro dia de aula, a professora explicou o que considerava como arte (“É um posicionamento político”, disse) e educação estética (“É a educação dos sentidos, diferente do estudo do que é belo”, complementou), mencionando alguns “estigmas históricos” em torno do assunto, dizendo: “[...] Na universidade não é diferente. Temos que lidar com a escassez de professores; com alunos que têm conhecimento prévio, mas falta de conhecimento de arte...” (Diário de campo, dia 28/01/14). A partir do seu discurso, inferimos a articulação entre aspectos do sentir e da compreensão científica/pedagógica da professora, fazendo ela própria, desde o início das aulas, o que propôs com a disciplina: o resgate de

sentidos, significados e experiências com arte na história de vida pessoal dos estudantes, para então relacionar isso com a história do ensino de arte em âmbito macrossocial, em nossa sociedade. Além disso, interpretamos que consistiu também em ferramenta pedagógica da educadora, demonstrando, nessa primeira aproximação com o tema da disciplina, a forma como ela conduziria as discussões seguintes com a turma, ao longo do semestre.

Outros momentos em sala de aula foram extremamente ricos no sentido da observação da relação professora-alunos e destes entre si como processo interativo produtor de construção de conhecimento, especificamente na formação de conceitos, ligados ao tema de estudo na disciplina. Sobre isso, achamos interessante detalhar como se deu a dinâmica proposta pela professora ainda no primeiro dia de aula, cujo objetivo foi promover a discussão de conceitos prévios e possíveis juízos de valor dos estudantes relacionados ao campo da arte em geral, da criação, da estética e da educação. Para isso, distribuiu fichas coloridas com palavras que deveriam ter sua definição discutida em grupo. Em seguida, quem recebeu papéis de mesma cor formava um grupo e compartilhava com este a sua compreensão inicial das palavras reunidas. Algumas palavras estavam repetidas nas fichas, das quais conseguimos listar as seguintes: atemporal, tempo, vanguarda, imaginário, clássico, racional, símbolo, abstrato, talento, genialidade, dom, emoções, poder, criatividade, beleza, cultural, liberdade, irreverência, bom gosto, perfeição, coragem e contemporâneo.

A partir disso, cada grupo deveria elaborar uma definição para o conceito “arte”, usando as palavras que constavam nas fichas. Na ocasião, a professora nos entregou também uma ficha com palavra, que nos prontificamos a participar da dinâmica, formando um grupo com mais quatro estudantes, todas mulheres na faixa dos 20 anos. Assim, durante essa atividade, nós também pudemos experimentar uma aproximação com essas estudantes, que se encorajaram a fazer perguntas sobre a pesquisa (sobre o que é), sobre a profissão de psicóloga e sobre o que iríamos ver como psicóloga. Destacamos que, ao nos aproximarmos de modo diferenciado destas alunas e compartilharmos novamente seu interesse de pesquisa (ao sermos solicitadas pelas alunas para que a “explicasse melhor” a pesquisa), tivemos acesso a uma reação muito interessante destas: as estudantes espontaneamente começaram a *falar de si* e de alguns de *seus processos de criação com arte* (quem gostava de desenhar, pintar, dançar; quem não experimentava atividades artísticas há muito tempo e por que motivos, entre outros assuntos).

Essa possibilidade de relação direta pesquisador-participantes gerou uma sintonia que favoreceu às alunas falarem de si e de suas experiências artísticas (de aproximação, afastamento ou ausência completa destas), por estarmos também falando de nosso interesse

pela arte e colocarmos também nossa própria experiência com arte. Não nos escapa que foi a partir do compartilhamento de *interesses* sobre arte, afetividade e cognição – entendo, aqui, o interesse como aspecto ligado ao desejo, no âmbito motivacional, portanto, aos afetos (VIGOTSKI, 1999, 2004) – que se abriu também um espaço simbólico de compartilhamento de compreensões subjetivas e vivências em torno do tema discutido. Observamos, com isso, o papel fundamental da interação e dos aspectos afetivos no processo de construção de sentidos, significados e de subjetividades, pois foi nessa interação pesquisadora-estudantes que um novo tipo de diálogo se tornou possível.

Ademais, saberem de nossa profissão também estimulou a expressão de si pelas alunas, o que reflete uma representação em torno do psicólogo como alguém que escuta o sujeito *falar de si*. Consideramos que esta aproximação foi facilitada pela arte (nesse caso, em sua dimensão de conceito, ideia, assunto), sendo assim indício de como esta opera facilitando a relação entre afetividade e cognição, abrindo espaço para que se explicitem as compreensões subjetivas acerca do assunto discutido, em direta relação com as vivências. Também se apresentou como sinal das construções de sentido e significados produzidos tanto sobre o conceito de arte como em relação à nossa pesquisa e um tipo de diálogo se tornou possível entre nós.

Com este exemplo, inferimos ainda a respeito das relações de poder que perpassam toda atividade discursiva, não sendo diferente entre nós, como pesquisadora, e o grupo de estudantes. Para Maingueneau (2001), é a partir do outro que se definem os discursos, os quais não são isolados, definem-se em relação a outros e são atravessados pelos outros. Nesse sentido, o discurso consiste em uma enunciação, uma organização para além da frase, estando submetido a regras vigentes em um determinado grupo social. Com base nisso, pensamos sobre as possíveis regras discursivas desse diálogo a partir dos lugares de “pesquisados” (o grupo de estudantes ouvindo a apresentação da pesquisa) e de “pesquisadora” (durante a explicação da mesma). No momento da apresentação da pesquisa para a turma como um todo, apenas alguns estudantes se manifestaram, mencionando que se tratava de tema interessante, embora todos tenham aceitado participar. Uma vez, porém, que estabelecemos outra forma de interação com esse grupo de alunas, conforme ilustramos, novas formas de discurso também foram possíveis de vir à tona.

A partir dessa experiência, percebemos ainda o papel ativo do outro na formação de conceitos durante a atividade em sala de aula, sendo esse outro representado tanto pela professora, pelos estudantes, quanto por nós como pesquisadora. Compreendemos essa dinâmica a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) introduzido por

Vygotsky (2007) e desenvolvido, em estudos como os de Meira e Lermann (1999), Colaço (2001) e Colaço *et al.* (2004, 2007), como espaço simbólico de circulação de conhecimentos diversos e de construção de aprendizagens. O outro compartilha significados e sentidos em um espaço intersubjetivo de relação, no qual “[...] o ‘sentido’ é um acontecimento semântico particular constituído dialogicamente nas relações sociais, nas quais uma gama de signos é posta em jogo, permitindo a emergência de processos de singularização em uma trama histórica e cultural” (BARROS, 2012a, p.01).

Nesse sentido, o processo de construção de conhecimentos se integra ao processo de construção de subjetividades, a partir das interações com o outro, no sentido de alteridade conforme Bakhtin (2002), em seu aspecto fundante da constituição subjetiva. Relacionando a abordagem de Vygotsky e Bakhtin, podemos entender a subjetividade como um processo socialmente construído em meio a tensões entre “[...] semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos em relação ao Outro”, compreendida, assim, como “polissêmica e polifônica”, como discorre Barros (2012a, p.12). Por sua vez, Vygotsky (1999, p.17-18) explica que “Tudo em nós é social, mas isto não quer dizer, de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo”. Assim, com base nesses autores, compreendemos individual e social, como aspectos dinâmicos da constituição psíquica dos sujeitos e, de modo semelhante, entendemos a afetividade e a cognição em sua relação dialética nesse processo. Portanto, concebemos como intersubjetividade o que ora apresentamos como espaço simbólico de construção de sentido e significados na relação professora-alunos-pesquisadora.

Outro ponto relacionado a essa construção de conceitos foi perceber que, ao mesmo tempo em que nos aprofundávamos teoricamente de muitos dos conceitos trabalhados nesse momento da disciplina de Arte e Educação, podíamos também participar ativamente desse processo de formação de conceitos estabelecido em sala de aula, juntos com os participantes da pesquisa. Dessa forma, experimentamos na prática a potencialização de construções e desconstruções de significados a partir da criação desse espaço simbólico intersubjetivo, possibilitado pela situação interativa proposta pela professora. Com isso, destacamos também o papel mediador da professora no processo de ensino-aprendizagem em questão, pois foi a partir do convite e da ação desta que participamos da dinâmica, estabelecendo novos modos de interação com os participantes. Assim, interação e processos de mediação de signos foram desenvolvidos por meio da linguagem, orientada tanto para a comunicação quanto para o conteúdo em discussão (MEIRA; LERMANN, 1999; COLAÇO, 2001).

Ainda como parte desse processo de co-construção de conceitos no contexto da sala de aula da disciplina de Arte e Educação, observamos que, a partir da retomada de conceitos prévios dos estudantes, a professora visou aproximá-los de um conceito específico, com caráter científico, no campo da arte e do ensino da arte, porém perpassado por muitas (in)definições, contradições e diferentes pontos de vista, que é a ideia de arte contemporânea. Dessa forma, apresentou para o grupo a perspectiva adotada na disciplina de Arte e Educação; na consideração do que é arte muito mais no sentido de um modo de olhar para o fazer artístico como trabalho conceitual, não como elaboração de uma obra artística em si. Essa compreensão de arte norteou toda prática pedagógica da professora de arte-educação, consistiu em ponto fundamental para a realização das atividades artísticas subsequentes. Assim, todas as atividades que mencionamos com os exemplos acima foram preparatórias para a primeira atividade prática com arte, que consistiu na Oficina de Auto-retrato.

Por fim, observamos outro aspecto da formação de conceitos sobre arte e educação realizada na disciplina, especificamente, na ocasião em que muitos alunos relataram ter dificuldade para realizar a tarefa individual de análise, por escrito, dos seminários de Linhas do Tempo (L.T.), considerada por nós como a segunda atividade prática com arte. No trabalho de análise das L.T. apresentadas, os alunos deveriam destacar pontos que se repetiam e que relacionavam com concepções e práticas históricas do ensino de artes no país. Na aula seguinte à orientação desse trabalho, a maioria da turma disse apresentar dúvidas sobre como realizá-lo. Assim, a professora propôs que analisassem conjuntamente o que observaram nos seminários e, com isso, o que lembraram acerca de suas próprias experiências escolares envolvendo arte. Na medida em que os alunos respondiam, a professora listava na lousa os aspectos que se repetiam de acordo com três categorias que surgiram: escola, igreja e família. Abaixo de cada categoria, a professora escrevia os exemplos de atividades consideradas artísticas, a partir dos relatos dos estudantes nesses contextos. Por exemplo, na categoria escola, basicamente listaram momentos de datas comemorativas (como dia das mães, dia do professor, Páscoa, Natal, entre outros) e de feiras culturais. E, como atividades consideradas artísticas nessas ocasiões, listaram: colorir modelos prontos de capas de prova; confeccionar cartões, cartinhas e decoração com o tema das festas; apresentações de dança, cuja coreografia já era pré-pronta e ensaiada; apresentações teatrais; maquetes, cartazes e exposições temáticas, entre outras (Diário de campo, dia 16/05/14). Enquanto escrevia o que os alunos respondiam ter percebido nas L.T., a professora fazia uma série de questionamentos sobre a realização dessas atividades (quanto aos registros feitos ou não, quanto a existência ou não de liberdade criativa, por exemplo) e dava orientações para o trabalho de análise:

Professora: [...] quando for fazer uma leitura sobre a LT, o que significa essa coisa dos registros pra gente? Por que a gente não guarda, por que a gente não tem?... Por que essas coisas artísticas... Talvez não sejam tão importantes, será? Para as pessoas não guardarem? Ou só teve isso nas narrativas? Porque a gente só lembra disso, né? Datas comemorativas e essas atividades que ficam se repetindo, se repetindo... (Excerto de transcrição do vídeo 56, seminário de Linha do Tempo, dia 16/05/14).¹²

Nesse momento, como em muitos outros, a professora continuamente procurava realizar com os alunos um diálogo entre o saber teórico em questão e suas experiências formativas em arte, especialmente no período escolar. Supomos que essa dificuldade dos alunos na realização do trabalho de análise das LTs, em parte, deveu-se a duas questões que relacionamos com nosso objeto de estudo. Primeiro, a criação humana por meio de diferentes dispositivos, fazendo uma transposição de linguagens, como, por exemplo, quando abordamos determinado assunto por meio de um desenho, depois pela fala e, por fim, na forma de texto escrito. Trata-se de uma nova construção, tanto no âmbito afetivo quanto cognitivo, uma vez que consistem em processos indissociados. Estes são (re)construídos continuamente pelo sujeito, na medida em que diferentes momentos ligados a uma ação podem ser compreendidos como uma nova criação – como, por exemplo, o momento da reação emocional em si, em dada situação; o da interpretação (no plano da imaginação) sobre a emoção e a situação vividas; bem como da comunicação disso por meio da fala dirigida a outro; e a escrita dessa experiência, cada um desses correspondendo a diferentes atos de criação do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2004).

E um segundo aspecto que inferimos sobre essa solicitação de ajuda dos alunos, deve-se ao caráter extremamente pessoal das Linhas do Tempo apresentadas, que se expressa numa narrativa autobiográfica, gerando dificuldade para os alunos articularem as experiências pessoais com o aprendizado teórico sobre o ensino da arte. No capítulo seguinte, analisaremos melhor essa questão, mas, por enquanto, apenas citamos alguns exemplos de falas dos participantes que fortalecem essa nossa impressão de que, para os estudantes, “arte” e “vida (pessoal)” são temas indissociáveis nas experiências cotidianas. No dia em que compartilharam em sala as suas impressões das primeiras Linhas do Tempo apresentadas, alguns comentaram a respeito: “Fiquei inspirado, ó...” (Irineu), e “Foi muito bom, porque pude conhecer mais sobre as pessoas da sala” (Luíza).

Diante do exposto, compreendemos que esse trabalho de mediação pedagógica característico da relação professora-alunos e voltado para a formação de conceitos sobre arte e

¹² Em todos os exemplos transcritos das videgravações e retirados dos diários de campo, os textos escritos em itálico se referem a explicações nossas a fim de contextualizar o diálogo, as expressões e alguns gestos dos participantes. As reticências foram usadas para sinalizar pausas prolongadas nas falas e interrupções abruptas de um participante na fala do outro.

arte-educação foi fundamental para as possibilidades de ação e significação dos estudantes sobre o assunto. De maneira construtiva, a professora partiu de conceitos prévios e cotidianos dos alunos e seguiu com eles na formação de conceitos mais complexos, científicos, facilitando também novas construções de sentido em torno do que, dali por diante, estes considerariam como obra de arte, como “fazer arte” e como atividade artística, tanto nas práticas pedagógicas como em suas vidas.

2.2 Relação professora-alunos: assimetria e possibilidades de (des)encontros

Até então situamos um dos nossos pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento psicológico com base em aproximações entre Vygotsky e Bakhtin que nos permitem compreendemos os processos de constituição do sujeito (ou de subjetividades). No lugar da velha dicotomia individual-social, com base no que defendem os autores russos, sustentamos nossa perspectiva de sujeito que se forma a partir das relações com o outro. Nesse sentido, analisamos as relações entre professora, alunos e nós, como pesquisadora da disciplina de Arte e Educação, como constitutivas destes, destacando também o processo de formação de conceitos sobre arte e arte-educação, com base nas ideias vygotskianas de ZDP, mediação e arte. Feito isso, conduzimos essa discussão para a relação professora-alunos em questão, observando algumas de suas características próprias e atentando para possíveis especificidades da mesma na disciplina de Arte e Educação.

Uma característica própria da relação professor-aluno é a assimetria. De modo geral, esta se expressa pela diferença de domínio dos conhecimentos acadêmicos dos professores em relação aos alunos, e resulta da própria “função de normalização” dos educadores, “[...] que é legitimada por esses conhecimentos, e que, efetivamente, implica relações de poder inerentes às posições diferenciadas e hierarquizadas entre professor e aluno”, como aponta Colaço (2001, p.86). Na disciplina de Arte e Educação, ainda que a professora assumisse comportamentos e posturas condizentes com uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para a co-construção e compartilhamento tanto de conhecimentos quanto de vivências e memórias afetivas, percebemos que a relação professora-alunos nesse espaço também era marcada por tal assimetria.

Refletindo a respeito, perguntamo-nos se assimetria configura, necessariamente, conflito. Isso é possível, mas consideramos que tal conflito não implica “negatividade”, “algo ruim”, como se costuma pensar em nossa sociedade e, particularmente, nos contextos educativos. Dizemos isso porque, em muitos sentidos, somos feitos de conflito – em relação

ao meio, uns aos outros e a nós mesmos. Por sua vez, em sentido proposto por Bakhtin (2002), referimo-nos à constituição dos sujeitos na sala de aula entendida como arena, onde as muitas vozes que atravessam os lugares de professora e de estudantes entram em cena, com diferenciações de poder e de intencionalidade, compondo, assim, um espaço simbólico rico de novas possibilidades de significação, mas também de muitos desafios cotidianos.

Assim, observamos que, geralmente, a professora assumia postura convidativa, amigável, interessada, procurando fomentar os alunos para as trocas em sala de aula, conforme demonstrado a seguir:

(vídeogravação inicia cortando a fala da professora, que explicava o objetivo daquele momento da aula voltado para a avaliação da primeira oficina)

Professora: ...o que vocês sentiram, o que vocês gostaram, não gostaram, o que vocês sugerem?... Quem quer começar?

(Excerto de transcrição do vídeo 7, Oficina de Auto-retrato, dia 28/03/14).

Além disso, essa maneira da professora de conduzir as aulas também se refletia na conformação espacial da turma na sala de aula, sempre sentados em semi-círculo, podendo olhar uns para os outros e interagir de diferentes maneiras no momento das atividades artísticas, por exemplo: conversando em voz alta entre si e com a professora; andando pela sala e observando a produção dos colegas; cantando ou rindo juntos; contando piadas ou fazendo comentários em tom de brincadeira sobre situações cotidianas; ajudando os colegas em suas produções artísticas individuais, entre interações que foram possíveis.

Colaço (2001) aponta algumas características essenciais da cultura institucional da escola que se refletem nas salas de aula, independente do modelo pedagógico e da qualidade do trabalho do educador. Nesse sentido, interessa-nos aqui a característica assimétrica da relação docente-discente nesse espaço, ainda que transições nessa relação aconteçam. Diante disso, observamos que, se por um lado, essa relação professora-alunos se dava de modo a facilitar as possibilidades de uma interação mais solta e mediada da professora com os estudantes, e deles entre si, na realização das produções artísticas, por outro lado, isso se constituía em ponto de entrave na relação, com queixas e críticas (muitas vezes, na forma de desabafo) vindas de ambos os lados, em momentos de aula com foco na exposição teórica ou na avaliação das atividades práticas realizadas.

Ao longo de nossas observações percebemos certa queixa da partados estudantes, em relação ao *excesso de atividades avaliativas*, tanto na disciplina de Arte e Educação quanto no semestre em questão. Assim, percebemos que, se por um lado havia ampla *receptividade do grupo à realização de atividades em sala de aula*, o mesmo não acontecia com as tarefas propostas para casa. Certas queixas também fizeram parte do discurso da

professora, em momentos de lidar com o *esvaziamento da sala de aula*, tanto por conta de faltas quanto de atrasos da parte dos estudantes: incômodo, tristeza, frustração e preocupação da professora foram algumas das sensações e sentimentos que percebemos em seu discurso, especialmente pelo *tom de desabafo* deste, dirigido para a turma. Também entendemos como parte dessas queixas, as reações da professora diante do silêncio dos estudantes, tanto no momento em que mostrava sua chateação em relação às faltas e atrasos dos mesmos, quanto nos momentos de discussão teórica e, até mesmo, de avaliação das atividades práticas, quando a professora perguntava sobre suas impressões pessoais. De certa forma, havia aí também uma situação de “esvaziamento”, preenchido com falas repetitivas e superficiais (do tipo “Foi bom” ou “Gostei”, sem justificarem seus motivos) ou, novamente, pelo silêncio. Isso parecia ser fonte de angústia para a professora, diante do que não pudemos deixar de recordar tantos outros relatos e desabafos de educadores, ao longo de nossa trajetória de estudo e prática profissional, quando estes se percebiam talvez impotentes – e, como decorrência disso, de certo modo, passivos – diante de situações como estas, que consideramos refletirem problemática demasiadamente complexa, em termos educativos, éticos, sociais, culturais, econômicos e políticos. No entanto, a professora de Arte e Educação ainda procurou demarcar o seu descontentamento diante desse comportamento na turma, conforme situação exemplificada abaixo:

(todos ouviam o depoimento de uma aluna sobre a oficina de auto-retrato, quando três alunas entram na sala de aula, atrasadas)

Professora: Isso são horas?... Só um pouquinho. *(pedindo licença à aluna que falava, por interrompê-la, e se dirigindo novamente para as três alunas que chegavam)* Isso são horas de chegar? *(Uma das alunas pede desculpas à professora, com voz baixa)* Não, não desculpo!... Gente é dureza, né? *(olhando para a turma)*.
(Excerto de transcrição do vídeo 7, Oficina de Auto-retrato, dia 28/03/14).

Somemos ao quadro algo que se tornou mais claro ao longo da convivência com o grupo, que é o fato de muitos já trabalharem, inclusive em escolas – mesmo sendo sua maioria composta por estudantes do 2º semestre da graduação em Pedagogia –, ponto que acreditamos necessitar de atenção no processo formativo dos mesmos, como característica de um quadro maior vivido socialmente por muitas pessoas, com desafios inerentes. Quanto à professora, não nos parece que isso lhe escapava, em termos de conhecimento dessa realidade social comum na contemporaneidade, e de empatia com os estudantes, mas isso parecia ir além do que podia dar conta naquele momento. Sendo uma disciplina semanal, diante das faltas de um estudante, não era difícil a professora encontrar com o mesmo nos corredores da faculdade, ou

somente dias depois na sala de aula, conforme relato da mesma (Diário de campo), criando-se assim uma rede de comportamentos de (auto)crítica e fuga.

Pensamos ainda que o problema relativo às faltas e atrasos dos estudantes demandasse não apenas a pontuação da professora de algo errado, por um lado, e sua compreensão e empatia, por outro. O mesmo para a questão da queixa dos estudantes com relação às suas dificuldades de dar conta das atividades da disciplina, bem como do semestre em curso. Ambas as questões chamaram nossa atenção por suas possíveis implicações no processo de formação de professores como um todo, em termos profissionais, éticos e afetivos. Uma vez que tais questões se deram em um espaço de ensino-aprendizagem, e que ainda se voltava para o tema da arte e da educação, indagamos se não poderiam ser alvo de trabalho pedagógico por meio da atividade artística, visando a exploração e o compartilhamento dos afetos envolvidos na relação professora-alunos, por exemplo, como parte desse processo particular de formação de professores e, de modo mais amplo, de uma proposta de educação sensível e estética.

Dessa forma, professora e estudantes poderiam fazer uso da arte como instrumento material e simbólico voltando para seu objetivo mais próprio, conforme descrito por Vygotsky (1999, 2001), isto é, como signo mediador dos afetos, facilitador do seu desenvolvimento, e de construções de sentido em uma prática de transformação do ser humano integral. Detalharemos no capítulo seguinte as análises a respeito da mediação artística nessa experiência de sala de aula, porém, adiantamos nossa compreensão daí resultante acerca da arte como mediador culturalmente construído do funcionamento afetivo-cognitivo do ser humano, operando como facilitador do desenvolvimento e do compartilhamento dessas funções psicológicas dadas a partir das relações com o outro e com sua objetivação na criação artística (VYGOTSKY, 1999, 2004; ZANELLA *et al*, 2005). Com base nisso, inferimos acerca dos processos afetivos e cognitivos envolvidos na relação professora-alunos, e pensamos sobre como estes podem ser articulados conscientemente no processo de ensino-aprendizagem com a realização de atividades artísticas na sala de aula.

Foram comuns momentos em que a professora buscava conversar com o grupo sobre o assunto, porém, tais momentos se caracterizavam muito mais pelo tom de desabafo da professora, que se queixava inclusive da necessidade da chamada e desse lugar “chato” do professor, de “ter que chamar a atenção” do aluno (Diário de campo). Por sua vez, os alunos respondiam com um grande silêncio, inquietante até para a pesquisadora, especialmente por destoarem tanto da dinâmica ativa e participativa da turma durante as oficinas e outras atividades práticas feitas em sala.

Dessa atividade discursiva composta por professora e alunos, inferimos acerca dos constrangimentos em jogo e sobre o modo como estes parecem ainda permanecer em lugar menor na prática pedagógica cotidiana, ou pelo menos, não pareceu terem sido trabalhos explicitamente por meio de diálogos que visassem novas ações efetivas para a melhoria da relação professora-alunos, conseqüentemente, dos seus processos de ensino-aprendizagem. Entendemos que a professora se tornava como tal também a partir dessas experiências com os estudantes em sala de aula, algumas das quais se repetem de modo desgastante, ao longo dos semestres e turmas. E os alunos, por sua vez, são formados também pelas experiências que decorrem dessa relação na sala de aula, na qual são questionados, interrogados e chamados a assumirem conscientemente suas posições éticas e científicas, nos embates da sala de aula e da vida.

(após fala insistente da professora, dois alunos falaram sobre suas impressões acerca da primeira atividade prática com arte e, diante da pouca participação da turma nessa hora, a professora continuou perguntando)

Professora: Que mais? Gostaram da atividade, não gostaram, por quê?...

Dayse (conversava com uma amiga e, de repente, parou para responder): Eu gostei!

Professora: Por quê?...

Dayse: Porque... *(começa a sorrir, parecendo envergonhada, e a professora interrompe)*

Professora: *(fala como se fosse um aluno)* “Ah, foi legal!”. *(em seguida, fala como ela própria)* Gente, vocês tem que aprender a se posicionar! [...]

(Excerto de transcrição do vídeo 7, Oficina de Auto-retrato, dia 28/03/14).

Essas questões nos parecem, de certa forma, marginalizadas nesse processo de formação de educadores, ao mesmo tempo em se constituem o cerne de muitas das contradições que nos referimos até agora. Dito de outro modo, observamos na relação professora-alunos como estes reconhecem e discorrem sobre as fragilidades e precariedades da formação artística no ensino básico, em nosso país, e, a partir disso, discutem sobre alternativas possíveis em suas práticas pedagógicas futuras. Ao mesmo tempo, não se colocava realmente no centro desse processo de ensino-aprendizagem os problemas vividos tanto pela professora quanto pelos estudantes nessa mesma formação, agora retomada no ensino superior. Além disso, nas atividades discursivas conforme observamos, professora e estudantes pareciam não se dar conta dessa contradição, ou ainda, não explicitavam a relação entre o que discutiam e o que acontecia em sala de aula. Ainda sobre isso, de modo mais específico acerca da arte como objeto de estudo e prática na disciplina, no nosso ponto de vista pareceu intrigante o fato dessa ferramenta não apenas ser discutida em termos pedagógicos e também *experimentada* em sala de aula nas atividades artísticas, mas,

contraditoriamente, não ser vista em sua função de mediador material e simbólico na construção de novas compreensões afetivo-cognitivas sobre a relação professora-alunos, bem como sobre *ser estudante* e *ser professora*, de pedagogia e arte-educação.

Entendemos que, apesar da abertura da professora para dialogar a respeito, discutia-se sobre práticas pedagógicas no seu futuro como educadores (alguns até já ensinavam), mas, na prática formativa, as ações apontavam para um conhecimento desconectado de suas bases afetivo-volitivas (VIGOTSKI, 1999), incongruente com a prática cotidiana. Como foi dito, estas se explicitavam, ocasionalmente, na forma de queixas e desabafos, para depois voltarem a ocupar o “pano de fundo” das relações cotidianas em sala de aula.

2.3. O espaço da sala de aula: relações de objetivação e subjetivação, entraves e possibilidades

Como esclarecemos anteriormente, nosso foco não se deu apenas sobre o sujeito da criação nem sobre o produto final da atividade, mas sim nas interações e nos processos criativos por meio da arte, embora, para isso, autor e obra tenham sido considerados. Da mesma forma, ainda que nosso interesse maior esteja na dinâmica do espaço simbólico discursivo, interativo e mediado pela arte em um processo de formação estética de professores, consideramos relevante a descrição da própria organização espacial e metodológica da sala de aula para análise da mediação artística e do funcionamento afetivo-cognitivo dos participantes em formação. Com base nisso, destacamos algumas implicações das condições de objetivação por meio da arte, entendidas como as condições materiais (instrumentos e espaço físico) da sala de aula de artes, devido às marcas que observamos serem próprias desse tipo de atividade no espaço de aula.

Durante a disciplina de Arte e Educação, a sala de aula implicou uma organização diferenciada do espaço e do tempo, que ocorreu de dois modos diferentes no mesmo semestre: o primeiro, em uma sala de aula regular da faculdade e, em seguida, em uma sala construída especificamente para servir como sala de artes. De modo geral, as aulas aconteciam com um tempo de intervalo maior após sua primeira parte, e havia a possibilidade de pequenos intervalos entre o final de uma atividade prática e um momento seguinte para conversar sobre a experiência dos estudantes na realização da tarefa.

A princípio, o espaço físico da sala de aula era organizado apenas com cadeiras dispostas em semi-círculo, um birô e uma lousa. Ao longo dos encontros, essa estrutura

chamou nossa atenção na medida em que percebemos ser, frequentemente, ponto de queixa da professora e dos estudantes, o que ficava explícito durante a realização das atividades artísticas. Após a realização da primeira atividade prática com arte, a professora iniciou a aula do dia com a proposta de avaliar com o grupo o processo. Com relação às possibilidades de objetivação por meio da arte, no momento dessas atividades em sala de aula, desenrolou-se o seguinte diálogo:

Bruna: [...] O único problema foi ficar sentada muito tempo.

Professora: É, a gente tá sem estrutura pra fazer uma atividade como essa.

Cláudia: Vamos fazer um alongamento depois de fazer?... (risos)

Professora: Pois é, então da próxima vez tem que fazer um alongamento! Vou colocar uma maneira de (*incompreensível na gravação*) (*risos da professora*). Porque o solado da gente precisa de um cuidado, né? A gente precisava estar com uma sala maior... A perspectiva da sala é ter uma mesa, né... Eu planejei pra ter mesa com quatro cadeiras!... (*estudante fala ao mesmo tempo em que a professora*)

Luís: Bom pra quem tem mais idade...

Professora: ...Mas não sei quando essas mesas vão aparecer por aqui. [...].

(Excerto de transcrição do vídeo 7, Oficina de Auto-retrato, dia 28/03/14).

No exemplo acima, percebemos o descontentamento da estudante e da professora, avaliando esta que realmente havia uma estrutura do espaço físico aquém do que desejava e entendia ser necessário para a realização de atividades artísticas. É interessante perceber, na avaliação da atividade, a importância das ações possibilitadas também pelo espaço físico, o que foi reforçado por outro estudante que disse, aparentemente em tom de brincadeira: “Bom pra quem tem mais idade”, mas falava, assim, de um aspecto que provavelmente interferiu na sua realização da atividade, pois ele era um dos estudantes de mais idade na turma. Foram quase três aulas disponibilizadas para a Oficina de Auto-retrato e, na maior parte do tempo, os estudantes permaneceram trabalhando sentados no chão, onde efetivamente realizavam a composição do seu auto-retrato após este ter sido desenhado. As cadeiras ocupavam muito espaço da sala e, uma vez que a maioria dos estudantes comparecesse, tornava-se mais difícil o trabalho prático com arte com todos sentados no chão.

É importante ressaltar que, apesar desse espaço limitado, a postura da professora era sempre de se movimentar pela sala, circulando entre os alunos; fazendo perguntas sobre arte, criatividade e arte-educação; sugerindo estratégias técnicas no manejo do material durante suas criações e tirando dúvidas dos estudantes a respeito; registrando as etapas de realização das atividades por meio de fotografia, e observando de perto o fazer de cada um. Por sua vez, os alunos organizavam-se sentados bem próximos uns dos outros, possibilitando tanto *ver o que o outro está fazendo* (diferentes de outros cenários em que se busca evitar ou até impedir isso a todo custo), se expressar afetivamente quanto *dialogar com mais facilidade com o outro* (o que oras era desejável pela professora, oras se tornava motivo para

“desabafos” por “não estarem prestando atenção” quando ela falava algo sobre o assunto em estudo). Isto era sinal de que ambas as tônicas, do individual e do coletivo, estiveram presentes, se alternando, convivendo ou se confundindo no espaço (VIGOTSKI, 1999; BARROS, 2012a; SMOLKA; NOGUEIRA, 2002).

Durante a realização da primeira oficina, conforme exemplo abaixo, a professora pontuava para um grupo de estudantes que estavam todos se sentando muito próximos, e que por isso era difícil para ela fotografar o processo de confecção dos auto-retratos. Por sua vez, as alunas enfatizavam a importância de sentarem juntos. E novamente, essas dimensões do individual e do coletivo aparecem, em relação à construção da tarefa de maneira compartilhada e colaborativa, ainda que cada um fizesse a sua.

Professora: Ó, vocês estão muito próximas, aí eu não vou conseguir fotografar! *(fala apontando para o grupo sentado em forma de círculo em um dos cantos da sala)*

Bruna: Vai, professora... *(responde à professora)* É de grupo. *(fala baixinho enquanto fazia sua composição)*

Valéria: É de grupo! *(fala em tom mais alto, olhando para a professora, dando ênfase à fala da colega, com quem ri, junto também da professora)*

Professora: Não é... *(afastando cadeiras para poder se aproximar mais dos grupos e tirar as fotografias do processo)* É porque tem coisa que tem que fotografar... *(Excerto de transcrição do vídeo 2, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14).*

A partir de observações como essa, inferimos acerca dos investimentos em termos de estrutura da própria sala de aula na universidade para um espaço destinado ao ensino e à aprendizagem, mas com limitações que se acentuavam na disciplina de Arte e Educação, cujas práticas pareciam necessitar de modo mais imediato de outras possibilidades de relação com esse entorno, inclusive em termos concreto e material. Trata-se de característica das linguagens artísticas a possibilidade de exploração do meio e com os mais diversos materiais no processo de construção da obra de arte, na busca de estimulação de sensações e da construção de sentidos acerca da atividade estética e artística. Além disso, percebemos que, durante a Oficina de Auto-retrato, a professora explicitou seu descontentamento com essa estrutura e disposição da sala, dizendo: “Essa sala é muito pequena!”, ou ainda, “Que absurdo uma sala desse jeito para se trabalhar com arte!” (Diário de campo). A experiência de limitações como essa se traduzia na socialização de sentimentos de incômodo da professora e dos estudantes, mas também em mote para a discussão sobre o processo formativo com arte nos contextos educativos reais (e possíveis) encontrados pelos estudantes, nem sempre com boas condições materiais de produção para atividades pedagógicas, em geral, e artísticas, em particular.

Entendendo sua organização voltada para a realização de atividades artísticas, a observação da estrutura logística e material disponível em sala de aula também nos fez pensar sobre implicações desta nas atividades discursivas possibilitadas neste espaço, como parte também da atividade mediada pela arte. Já explicamos, anteriormente, que todas as atividades práticas com arte se realizaram a partir de uma perspectiva da arte contemporânea, conforme proposta da professora na disciplina. Como parte das atividades pedagógicas voltadas para a construção desse olhar sobre a arte da parte dos estudantes, a professora apresentou para a turma o documentário *Lixo extraordinário*, que retrata o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo, o Jardim Gramacho, na periferia da cidade do Rio de Janeiro, de 2007 a 2009. Assistir ao documentário facilitou, para os estudantes, a construção de novas formas de olhar para os materiais à sua volta, exercitando isso na realização do auto-retrato, quando a professora orientou que realizassem este, primeiramente, com desenho e, em seguida, com uma composição de materiais que eles poderiam escolher, mas que tivessem alguma relação consigo. Assim foi, por exemplo, no caso de Valéria, quando perguntei o que ela pensou para escolher seus materiais:

Valéria: Chilitos, porque sou viciada, como muita porcaria. A sandalhinha (de bebê) do meu irmão; óculos (escuros) que vivo usando; e essas coisinhas coloridas que eu acho legal... Assim, não sei explicar, porque eu sou muito de dizer na hora. Não sei explicar, entendeu? Porque eu não penso muito. (*falando com a pesquisadora, quando uma amiga enfatiza*)

Bruna: Ela é viciada! (no chilito)...

Valéria: Cala a boca! Tá fazendo a pesquisa comigo! (*fala gritando e depois ela e a amiga acham graça*). (Excerto do diário de campo, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/2014).

Observamos, assim, como os usos dados a determinados materiais escolhidos pelos estudantes tinham intrínseca relação com o sentido que eles atribuíaam aos mesmos, bem como ao sentido dado para eles na tarefa proposta pela professora. Além disso, nesse diálogo, destacamos a fala de Valéria quando diz para a colega: “[A pesquisadora] Tá fazendo a pesquisa comigo!”, o que inferimos ser também sentido construído por ela para as perguntas que lhe fazíamos, e sobre o nosso interesse em querer saber sobre seu processo de criação artística. “Falar de si” novamente aparece como relevante nesse processo e, ao mesmo tempo, interligado com a ação de atividade artística. Além disso, compreendemos que ficou claro, para Valéria, a forma como nos propusemos seguir dentro de sala de aula com a investigação: fazer pesquisa *com* os participantes, o que, a partir de sua fala, inferimos ter certo lugar de importância, ao se ver esta no centro do nosso olhar e interesse.

Com base nos conceitos de Bakhtin, entendemos ainda que a polissemia apareceu como característica no processo de produção do conceito de arte, bem como na consideração, da parte dos estudantes, de que tipo de materiais podem ter função artística, no sentido da confecção de uma obra, como visto no documentário de Vik Muniz. Novamente, destacamos um exemplo a respeito com o que observamos em um subgrupo durante a oficina de auto-retrato. Conforme dito acima, entre essas estudantes estava Valéria, que havia escolhido um tipo de comida (o salgadinho chilito) como um dos materiais para compor seu auto-retrato:

(na cena, enquanto Valéria triturava os chilitos com as mãos e organizava os farelos sobre seu auto-retrato, uma colega ao lado pegou um dos chilitos e comeu)

Valéria: Professora, (ela) tá comendo meu trabalho! *(apontando para a colega ao lado, em tom de queixa, mas fala sorrindo)*

Professora: Pára de comer o trabalho da menina! *(dirigindo-se para a outra aluna, Júlia, e rindo com as estudantes, em seguida)*

Júlia: Não tô comendo! *(balançando a cabeça de forma negativa)*

Professora: Pára de comer!... *(se afasta do grupo, dando as costas)*
(Júlia põe um salgadinho na boca e que escondia na mão)

Valéria: Olha aí!! *(fala bem alto, olhando para a colega e, logo depois, para professora e, novamente, para a colega, quando riram juntas).*

(Excerto de transcrição do vídeo 2, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14).

Com isso queremos destacar o caráter polissêmico da arte e da linguagem na atividade discursiva durante a criação artística em sala de aula, os quais consideramos possibilitados, entre outros fatores: pelos próprios modos de interação decorrentes das disposições das alunas no espaço da sala de aula – sentadas bem próximas umas das outras, todas no chão e cercadas pelos materiais que haviam levado –; pela condução da professora na orientação da atividade; e pela mediação artística nas interações constitutivas da relação professora-alunos e dos alunos entre si – auxiliando na construção de clima descontraído para a criação com arte.

Conforme exemplo acima, percebemos o sentido lúdico comum nos diálogos ocorridos durante atividades artísticas em sala de aula, o que notamos a partir das brincadeiras com os significados das palavras e dos objetos, de gestos e de risos, presentes nesse diálogo a/entre alunas e professora. No caso, Valéria tanto “se queixa para a professora” sobre algo que a colega havia feito, quanto chamava atenção para um acontecimento que considerou engraçado, o que percebemos pelo tom de brincadeira e pelos risos constantes. Além disso, na frase dita por Valéria ao se referir à ação de Júlia – “Professora, tá *comendo meu trabalho!*” –, novamente, percebemos o duplo sentido também dado ao material de sua escolha, que era um tipo de comida, mas naquele momento era seu trabalho artístico. Aproximamos essa ação ao que Vygotsky considerou ser característica da atividade lúdica ou brincadeira, na qual o

significado predomina sobre a função do objeto em si. No caso, chamou nossa atenção o que consideramos ser o caráter polissêmico desse diálogo. Valéria utiliza com a expressão “comendo meu trabalho” duas construções diversas para “comer” e “trabalho”, as quais só foram possíveis porque, uma vez que seu material se tratava de um tipo de comida, de fato, Júlia pode comê-lo. Porém, no momento da atividade, esse material tinha sentido de “trabalho”, pois fazia parte da composição do seu auto-retrato. E quando realizou a construção discursiva “comendo meu trabalho”, Valéria nos fez pensar ainda no sentido de “comer” como “destruir”, assim, na prática, Júlia comeu um dos salgadinhos que Valéria levou para servir de material artístico. Porém, o sentido que pareceu ser contruído no discurso de Valéria é da colega destruindo o que seria seu trabalho artístico e tarefa de sala.

Assim, a partir do observado, consideramos como parte dessa caracterização do espaço de trabalho com arte o encontro com materiais diversos e a polissemia instrínseca ao fazer artístico, desde a definição e escolha do que pode ser matéria-prima para uma obra considerada artística. É assim que, com o objetivo de criação artística, diversos materiais foram utilizados pelos estudantes com sentido e função de arte, embora tivessem função e sentido diverso, em outros contextos e durante outro tipo de ação. Entre os materiais escolhidos para a composição de seus auto-retratos, por exemplo, observamos: piercings, brincos, cordões; rolos de filme, recortes de revistas; flores, folhas, areia, sementes e grãos; glitter, papel picado, farinha de gesso; cravo, canela, leite, café e achocolado em pó; salgadinhos de milho triturados (chilito); carvão e tinta, além de objetos de uso pessoal e acessórios, como cílios postiços e óculos escuros.

Ainda no sentido das relações estéticas propiciadas por espaços em que se organizam e se objetificam materiais considerados como obras artísticas, chamou nossa atenção um dado sobre a turma descoberto pela professora, quando refletia com os estudantes sobre experiências em espaços propriamente voltados para a arte e considerados importantes no trabalho de formação estética. Na ocasião, a professora perguntou quem, dos presentes na sala, já tinha ido ao Museu de Arte Contemporânea – MAC. De 39 estudantes matriculados, apenas 28 estavam presentes nesse dia, dos quais 11 jamais haviam ido ao museu: “Acho que não somos ensinados a olhar e sentir aquilo que eu acho que a arte quer passar”, sintetizou o estudante Geilson, e continuou: “Não tive estímulo, então parei o interesse. Parece que perde o objetivo, porque o objetivo é fazer algo pra ter retorno financeiro” (Diário de campo).

Até então, o que descrevemos aconteceu na primeira sala de aula onde se realizavam as aulas da disciplina de Arte e Educação. Adiante, no semestre, uma nova sala de aula, dedica especificamente para as aulas dessa disciplina, foi liberada para uso. Esta nova

sala se caracterizava por conter: um espaço mais amplo; armários com materiais de papelaria e trabalhos de ex-alunos bem visíveis; exposição de obras artísticas de ex-alunos, como esculturas de bustos em exposição sobre uma bancada e desenhos de auto-retrato fixados nas paredes; uma pia ampla (um convite para experimentar e poder sujar, pois depois se podia limpar?), e cadeiras dispostas em semi-círculo. Até a porta da nova sala foi pintada por uma ex-aluna, à convite da professora, com cores vibrantes formando uma mandala. Além da beleza, poderia ser um modo de já demarcar ali a “entrada” na esfera da arte? Em todo caso, era convidativa e se destacava em relação às demais informações visuais no corredor do prédio da faculdade.

Mudou-se o espaço físico, mas foi mantida a metodologia de trabalho da professora, facilitadora das interações e da construção compartilhada de conhecimentos. No entanto, com essa mudança no lugar, percebemos uma diferença que consideramos significativa. Além das características já citadas, destacamos como – literalmente, desde a porta –, esta sala de aula de artes foi planejada e organizada com função de despertar determinados afetos e sentidos. Fundamentamos essa compreensão na ideia de construção social do ser humano, cujas mudanças ao longo do desenvolvimento psicológico decorrem das relações deste com o outro social (pessoas, papéis e instituições construídas em dada sociedade). Por meio da linguagem, esses outros compõem o processo de produção de sentidos dos sujeitos. Assim, no espaço da disciplina de Arte e Educação, compreendemos esse processo de produção de sentidos como dado continuamente, mas contingente à história desse grupo social específico que ora apresentamos, bem como às relações discursivas a partir de determinados campos de sentido possibilitados no espaço específico dessa sala de aula. Consideramos, portanto, que nesta nova sala se ampliaram as possibilidades de interação entre estudantes, professora, e destes com o espaço circundante, na medida em que este era marcado por memórias e afetos diversos, objetificados nas criações artísticas de diferentes turmas da disciplina de Arte e Educação, expostos por toda a sala.

Portanto, entendemos essa disposição dos estudantes na sala de aula e a ambiência criada na sala de artes como características importantes das condições dadas para as relações possíveis entre professora e estudantes na disciplina de Arte e Educação. Pois, conforme disse a professora, “Para fazer arte, a gente precisa criar um clima” (Diário de campo, Oficina de Auto-retrato). Entendemos que este clima é, fundamentalmente, característica da mediação artística, como atividade constituinte e constituída a partir deste espaço simbólico e físico de compartilhamento, experimentação e imersão estética e artística, como visto na disciplina. Por fim, compreendemos que esses modos de relação aí propiciados marcavam esse novo

ambiente como um espaço de construção de muitas memórias afetivas, não só em relação às pessoas e às atividades, mas também ao próprio lugar. Assim, percebemos que as exposições dos trabalhos de alunos de outras turmas, que eram possibilitadas nesse novo espaço, favoreceram também a integração e a troca de experiências para além de uma turma específica, ativando a memória e o processo de significação das aprendizagens realizadas com a mediação artística.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE MICROGENÉTICA A PARTIR DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA DISCIPLINA DE ARTE E EDUCAÇÃO

Até então nossa análise enfocou a compreensão dos processos interativos entre os participantes situados no contexto específico da disciplina de Arte e Educação, no sentido de entendê-la como um tipo de cultura inserida na cultura da instituição de ensino. Observamos, assim, o cotidiano, mas não na perspectiva de uma análise da cultura, e sim de um problema específico que detalharemos neste capítulo, voltado para a análise microgenética das videograções realizadas das atividades artísticas em sala de aula.

Conforme situamos na introdução desse trabalho, nessas análises buscamos articular um conjunto de categorias analíticas teóricas e empíricas. Como categorias analíticas teóricas, destacamos: mediação (instrumental e simbólica), interação, cultura, afetividade, cognição, vivência estética e educação sensível/estética. E como categorias analíticas empíricas, observamos por meio do material videogravado e analisamos o seguinte: 3.1) mediação artística e suas características na objetivação do subjetivo nas falas e nas produções artísticas; 3.2) decorrências da atividade mediada pela arte na expressão afetiva-cognitiva do sujeito; e 3.3) implicações da mediação artística no funcionamento afetivo-cognitivo para a formação estética.

A partir do contexto cultural da sala de aula, destacamos nosso problema de pesquisa com foco em nossas interpretações sobre as formas de atividade mediada pela arte e pelas atividades discursivas, observadas nessa formação estética de professores. Em seguida, no desenvolvimento de uma análise microgenética, dedicamo-nos à análise mais minuciosa dos indícios ligados à expressão do funcionamento afetivo-cognitivo, a partir das vivências estéticas e artísticas dos participantes em sala de aula. Para isso, ao longo das reflexões construídas, utilizamos excertos do material registrado, tanto nos diários de campo quanto nas videograções.

Para falar da arte como signo escolhemos partir de um tipo específico de processo criativo, embora cientes de que a criatividade como função psíquica vai além do fazer artístico e, como bem destacou Vygotsky (2014), manifesta-se em todas as formas de expressão do conhecimento humano, na técnica, na ciência e na arte. A criatividade, portanto, está para além da arte, da obra de arte e do artista. No entanto, é para o significado destes últimos conceitos que nos voltamos nesse estudo, a fim de compreender nosso objeto de pesquisa.

Para isso, com base em nossos pressupostos teóricos (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2014; TOASSA, 2011), inferimos que, se os afetos são forças mobilizadoras e constitutivas da aprendizagem, e a arte consiste em signo cultural com função de expressão e conscientização dos sentimentos – a partir de mudanças perceptuais, da memória e de sentidos que se passam nas vivências estéticas e artísticas –, então a mediação artística opera no funcionamento afetivo-cognitivo de sujeitos, impulsionando experiências transformadoras de si, de produção de sentidos e de subjetividades, conseqüentemente, modificadoras dos processos de ensino-aprendizagem. E nesse caso, a formação estética de professores pode se configurar como uma proposta de educação sensível/estética e criadora (DUARTE JÚNIOR, 1991; VIGOTSKI, 2001). Nas análises deste capítulo, portanto, descrevemos alguns momentos que nos pareceram representativos dessas considerações sobre nosso objeto de estudo, na sala de aula da disciplina de Arte e Educação, procurando “ver nas entrelinhas os detalhes, evidentes insignificâncias ou a insignificância de algumas evidências” (ZANELLA, 2014).¹³

Uma vez que para isso utilizamos a estratégia da videogravação, não podemos deixar de atentar para um novo tipo de interação que surgiu na relação pesquisadora-pesquisados a partir do momento em que passamos a filmar as atividades dos alunos. É o que observamos com base nos exemplos abaixo:

Dudu: Tá filmando, ó, professora!... (*pára de pintar, olha para a câmera, sorri e fala mais alto*) Eu amo a professora!

[...]

(*Sentadas próximas no chão e separando os materiais que trouxeram para seu auto-retrato, Valéria canta músicas que fazem Bruna rir e, ao me perceber próxima com a câmera, encena um susto por ter sido flagrada*)

Valéria: Ela tá filmando! (*fala em voz alta e, em seguida, ri com as colegas*).
(Excerto de transcrição do vídeo 4, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14).

(*Valéria quebrava salgadinhos com as mãos, um dos materiais que levou para compor seu auto-retrato. A pesquisadora se aproximou filmando*)

Valéria: Já tá batendo foto? (*em tom de surpresa*) Ah, tá filmando... (*fala baixinho e sorrindo*)

Pesquisadora: Seu filme!... Você não falou que ia aparecer num filme? (*risos da pesquisadora*)

Valéria: Tô me sentindo aquela mulher do Vik Muniz (*fala se dirigindo para as colegas sentadas à sua frente no mesmo círculo e, em seguida, todas riem*).
(Excerto de transcrição do vídeo 2, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14).

Diante disso, observamos, novamente, como o processo de realização da pesquisa sempre é gerador de intervenção no campo de pesquisa com seres humanos. Assim, a própria atividade de filmagem realizada opera transformações nas relações dos sujeitos em interação.

¹³ Citação retirada do parecer do exame de qualificação do projeto de dissertação, emitido pela Prof.^a Dr.^a Andréa Vieira Zanella, em 2014.

Tanto passando a fazer parte da cultura de sala quanto abrindo espaço para o surgimento de novas formas de interação e de atividade discursiva. Pois, como vimos no exemplo, no momento em que se viu fazendo arte e sendo filmada, Valéria resgatou a experiência de pessoas que participaram do documentário assistido em sala, e relacionou consigo, na tarefa de composição do seu auto-retrato, dizendo: “Tô me sentido aquela mulher do Vik Muniz!”.

3.1 Mediação artística: objetivação de subjetividades nas falas e nas produções artísticas a partir da arte como signo

Nesse item, apresentamos nossas análises dos dados produzidos com foco nas formas de objetivação dos estudantes pela fala, como atividade mediada pelo pensamento e pela linguagem, nas interações em sala de aula, e pelas criações artísticas dos mesmos como atividade mediada pela arte. Para isso, com base em Vygotsky (1999, 2001), partimos do pressuposto de que os afetos são forças mobilizadoras e constitutivas da aprendizagem humana, portanto, presentes em todo processo de ensino-aprendizagem, que ora nos interessa.

Ainda conforme este autor, entendemos a arte como signo cultural (VIGOTSKI, 1999, 2014), com função mediadora na expressão, conscientização e complexificação da afetividade (emoções, sentimentos e afetos) e da cognição (percepção, memória, atenção, imaginação, linguagem, por exemplo). Assim, o que nos referimos no presente estudo como mediação artística parte do conceito central de Vygotsky, a mediação instrumental e simbólica, mas com destaque para esse signo específico que, em nossa cultura, denominamos de arte. Com base nisso, entendemos que, no caso da atividade mediada pela arte, esse processo de socialização e complexificação dos afetos e da cognição é marcado por reações estéticas, decorrentes de vivências estéticas e artísticas, bem com pela produção de sentidos a partir das interações humanas, o que sinaliza uma função social e individual, logo, intersubjetiva, da arte.

Como foi tratado no item 2.2 desse texto, a professora realizou uma série de atividades preparatórias para a Oficina de auto-retrato e para a construção da ideia de arte contemporânea por parte dos estudantes, que norteou as atividades da disciplina. Para isso, a professora apresentou um documentário intitulado *Quem tem medo da arte contemporânea?* (2006), e, dali por diante, a pergunta “Isso é arte?” ecoou no contexto da sala de aula. A partir do observado, entendemos que tanto os estudantes quanto a professora consideravam suas produções artísticas como obras de arte, uma vez que passaram a se pautar nessa perspectiva da arte contemporânea, cuja compreensão da parte dos alunos percebemos na fala

de Luíza, que disse: “Talvez, não ter molde seja uma característica do nosso tempo” (Diário de campo, dia 07/03/2014).

A partir das observações que realizamos em sala de aula, consideramos que refletem os nossos pressupostos teóricos alguns modos de objetivação das subjetividades dos estudantes pela fala – como atividade mediada pelo pensamento e pela linguagem –, nas interações em sala de aula de artes, e pelas criações artísticas dos mesmos, como atividade mediada pela arte. Falaremos a respeito dando foco em características que analisamos da mediação artística, nesse contexto de sala de aula.

Primeiramente, percebemos que as escolhas dos instrumentos materiais para a realização desse tipo específico de atividade possuem direta relação com o objetivo da ação, o que analisamos se tratar de uma atividade de planejamento para efetivação da mesma. A partir disso, inferimos sobre a função da arte como instrumento mediador da organização do pensamento do sujeito, portanto, de suas ações.

Como um dos modos de objetivação das subjetividades no fazer criativo com arte em sala de aula, destacamos a relação entre estas e os materiais escolhidos para o trabalho artístico. Conforme exemplificamos abaixo, parece-nos que essa escolha se configurou como um processo de objetivação das subjetividades dos estudantes, uma vez que, para isso, a professora indicou que selecionassem materiais para a composição do auto-retrato tendo como critério que estes tivessem relação com eles enquanto individualidades, com referência a características que eles analisavam como da sua personalidade:

Daniele: Ah, eu também, eu também trouxe símbolos que me representassem, ó! *(mostrando seus materiais para os colegas, que riem do seu jeito empolgado de falar. Enquanto filma e observa, a pesquisadora se aproxima de um dos estudantes e pergunta)*

Pesquisadora: Oi, que material é esse aí que você trouxe?

Alessandro: Brincos, piercings, que eu adoro... Aí, eu trouxe de casa. Uns eu peguei da minha irmã... *(fala enquanto remexe os materiais dispostos no chão)*

Pesquisadora: “Hum... Cordão, anel... *(fala o que está vendo)*

Alessandro:... Pulseiras, um bocado de coisa! *(e continua a separar os materiais entre si)*. (Excerto transcrito do vídeo 1, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14).

Deste modo, consideramos que objetos com funções muito diversas foram tomados de sentido subjetivo na atividade artística de composição do auto-retrato, constituindo outras formas de olhar para esses mesmos objetos. Além disso, o processo de escolha desses materiais demonstrado pelas falas acima indica que houve um planejamento da ação antes da efetivação dessa escolha, de modo a adequar esta ação aos objetivos da tarefa com arte propriamente dita; ou, pelo menos, assim foi para a maioria dos estudantes (Diário de campo, dias 21 e 28/03/14).

Nos diferentes grupos, pudemos observar que a escolha do material era tomada de sentido, inclusive demonstrando haver um planejamento na sua escolha em relação ao que representavam na realidade, em termos de tonalidades de cores, texturas e significados simbólicos. Por exemplo, uma aluna escolheu macarrão para representar, no auto-retrato, seu cabelo liso e suas mechas loiras. Em outro grupo, Luísa explicou que escolhera cravos para representar seu cabelo volumoso e cacheado. No mesmo grupo, Daniele levou cílios postiços para representar e destacar no auto-retrato sua característica de cílios alongados. Até mesmo um instrumento dado pela professora em sala de aula para auxiliar no manuseio desses materiais pôde ser experimentado, na criação artística, como tendo outras possibilidades de função e formas de uso nessa atividade, como ilustrado na fala de Valéria: “A função desse pincel não é só com esse negócio (*pega na parte peluda do pincel*), é com esse também (*indica com o dedo a outra ponta do pincel, o cabo*)”. Ela se deu conta dessa outra possibilidade de uso do pincel após experimentar, na ação, um primeiro movimento, dando batidinhas com o cabo deste para organizar a canela em pó que espalhou sobre o papel, para compor seu cabelo no auto-retrato.

Diante disso, recordamos do que expõe Vygotsky (2014), acerca das necessidades que se colocam no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, da infância à adolescência, demarcando o aparecimento dessa necessidade de se aproximar a criação gráfica, como no desenho, da imagem mais próxima da realidade. A partir disso, consideramos que a criação artística dos estudantes na disciplina de Arte e Educação pode ser analisada como mais complexa em termos de criatividade, uma vez que requer construções mais elaboradas em nível tanto da imaginação quanto do pensamento e de suas formas de representação plástica e gráfica. Assim, no processo de escolha dos materiais e de seus usos na atividade artística, analisamos como a ação de planejamento do sujeito se configura como antecipação do pensamento em relação à tarefa que seria realizada (VIGOTSKI, 2007), enriquecendo suas possibilidades de objetivação por meio dos materiais previamente selecionados, com determinado fim, conforme os exemplos citados acima.

Sobre isso, destacamos o caso de Irineu, que, após responder à professora por quê não havia levado material para compor seu auto-retrato, pareceu desestimulado a fazer o próprio trabalho, diante também do que pareceram tentativas frustradas suas no planejamento do que iria executar. Conforme exemplo abaixo:

(Irineu rabiscava com carvão o desenho do seu auto-retrato, sobre o que um colega disse, ao longe “Ele tá pintando, não trouxe os materiais, fêssora!...”. A professora se aproxima de Irineu, perguntando para ele)

Professora: Qual a justificativa? Qual a justificativa? (*fala em tom firme, com as mãos na cintura. Outro aluno diz, ao longe: “Rasga, tia!”*)

Irineu: Eu não consegui material, aí eu ia pegar areia... Mas choveu... Eu tentei, mas não deu!...

Professora: Você não acha que está desistindo cedo demais? (*referindo-se ao trabalho de composição do auto-retrato. Irineu ficou em silêncio*). (Excerto de transcrição do vídeo1 Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/2014).

Após essa cena, a professora se afastou e Irineu ficou um tempo sem se aproximar do próprio auto-retrato, apenas observando os colegas trabalharem. Com o tempo, aproximou-se de colega que estava sentado ao lado, e começou a ajudá-lo na pintura do seu auto-retrato, uma vez que Dudu prontamente lhe deu abertura para *fazerem juntos*. Pouco depois, observamos Irineu se levantar em direção a uma caixa disposta no centro da sala de aula, contendo materiais diversos e possíveis de uso para os trabalhos do dia. Irineu remexeu a caixa, parecendo procurar algo para seguir com a proposta de tentar compor seu auto-retrato. Observamos, com isso, que o fato de um ajudar no trabalho do outro indicou um processo de ensino-aprendizagem facilitado pelo outro e construído conjuntamente com este. Na interação com o outro, surge espaço para que aconteçam processos de resignificação da tarefa e do seu próprio processo criativo com arte. Ao auxiliar o outro na atividade artística deste, percebemos que Irineu pôde retomar a motivação própria tanto para a realização da tarefa quanto por sua própria criação artística. Assim, conferiu novo sentido para a realização da atividade em sala de aula. A partir de exemplos como esse, inferimos ainda acerca do papel da mediação artística na aproximação afetiva entre os sujeitos e na realização de novas ações significativas para estes.

Como indício da função organizadora que observamos na mediação artística, destacamos alguns exemplos por nós observados de ação semelhante à fala egocêntrica, conforme compreendida por Vygotsky (2007), como uma transição de processos interpsicológicos para o intrapsicológico, porém, não no mesmo nível da criança. A partir das observações, percebemos esse tipo de diálogo em situações nas quais, mesmo com outros colegas sentados próximos, alguns estudantes executavam essa fala *para si*, à semelhança da fala egocêntrica, em seu sentido organizador do pensamento e da ação (VIGOTSKI, 2007), durante a realização da atividade artística. Diante disso, citamos dois exemplos que ilustraram bem essa análise. Uma na primeira oficina, em que Valéria parecia precisar falar, fazendo movimentos de olhar para o trabalho das amigas, repetir o que dizia e, depois, olhar novamente para seu trabalho, *alterando* o seu próprio auto-retrato. No caso, ela não parecia esperar uma resposta literal do outro à sua fala, mas obtinha isso de modo indireto, na medida em que estabelecia essa relação diante dos demais colegas no momento da tarefa: “Sei fazer

isso não!”, “Afe, como ta horrível o meu!”, “Como é que se faz isso?”, conforme alguns exemplos de falas dos estudantes que pareciam se dirigir muito mais para um outro interno do que necessariamente para os outros circundantes, no caso, colegas e professora. Era comum que, depois de uma fala desse tipo, os estudantes continuassem experimentando determinadas ações para a realização da tarefa, a partir do que inferimos acerca das relações que se modificam durante as atividades com arte, primeiramente porque um novo instrumento foi interposto, afetando o modo como cada sujeito regulava as próprias ações.

No sentido que relacionamos com as falas acima, consideramos estas como “falas para si”, organizadoras do próprio processo de aprendizagem na realização da tarefa com arte. Indiretamente, possuía função socializante, como vimos no caso de Duda, enquanto este pintava seu auto-retrato com tinta guache. No caso, enquanto pintava o próprio retrato, Duda começou a cantar: “Lagarta pintada, *quem foi que pintou?* (canta em voz alta) [...]” (Transcrito do vídeo 1, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/2014). Com isso, até chamou a atenção de outras duas colegas, que responderam com um olhar e um sorriso para ele. Porém, Duda sequer observou a reação das mesmas, compenetrado na tarefa de pintura, a partir do que inferimos que essa ação de cantar funcionou de modo semelhante a uma fala para si, organizadora da ação do sujeito. Nesse sentido, articulamos a mediação artística em sua relação com a linguagem, considerando essa fala para si na explicitação da atividade artística realizada no momento (uma pintura).

Outra característica que relacionamos com a mediação artística é que esta possibilita a experiência lúdica no fazer artístico e, conseqüentemente, maior liberdade do sujeito por meio do processo criativo. Semelhante ao que Vygotsky (2014) descreve como atividade lúdica, na qual o significado predomina sobre a função do objeto, consideramos que na atividade mediada pela arte os sujeitos podem operar além da função usual dos objetos, pois as condições de conhecimento e uso destes são ampliadas por meio da imaginação criadora. Segundo Vygotsky (2012), como forma de compreender a realidade, a criança imita, na brincadeira, o que observa nas ações em seu entorno e, de modo similar, podemos dizer que assim o fizeram os estudantes com a arte. No caso destes, a arte apareceu como mediador das emoções em seu aspecto lúdico, semelhante à brincadeira infantil, gerando uma expressão corporal externa – gestos, pose, entonação, que suscita e facilita a manifestação de dado sentimento – mas com sua expressão psicológica, por meio da linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Na oficina de argila, vimos o exemplo de Bruna, que, em determinado momento da modelagem, olhou para o busto que estava construindo e o segurou como se fosse um microfone, cantando e dançando, para, em seguida, retornar o busto para a mesa e voltar a

modelar (Diário de campo, Oficina de argila, dia 30/05/14). Outros faziam sons com as mãos, batendo de modo ritmado, ou ainda, assobiando melodias. Analisamos que tais ações apareceram como expressão de um imaginário, de sensações e sentimentos que ganhou forma no espaço, nos subgrupos, e na interação dos estudantes entre si e com suas criações artísticas, no momento em que estas aconteciam. Tais exemplos inferimos que consistem em outros modos de objetivação de subjetividades envolvidas num processo interativo, explicitado e complexificado por meio da arte durante as atividades em sala.

Como outra característica que inferimos acerca da mediação artística, consideramos que, por se tratar de um processo de mediação, esta amplia as condições de construção compartilhada de sentidos e significados, por meio de associações e relações mais complexas, conferindo maior liberdade de ação do sujeito (VIGOTSKI, 2007) e, conseqüentemente, de transformação das subjetividades. De acordo com Schlindwein (2007),

Uma atividade que gera processos psicológicos superiores é, também, uma atividade mediada, socialmente significativa. A fonte da mediação reside quer seja em uma ferramenta material, em um sistema de símbolos ou na conduta de outro ser humano (também atravessado pela palavra). (SCHLINDWEIN, 2007, p.8).

Assim, em sala de aula, observamos o aumento de interações dos estudantes uns com os outros e com a professora durante as atividades artísticas, as quais eram objetivadas inclusive na elaboração conjunta dos auto-retratos (Diário de campo, dias 21 e 28/03/14). Com isso, inferimos acerca das relações mais complexas na cultura e por meio da cultura da sala de aula, na qual a criação artística assume papel importante na transformação de si a partir das relações com o outro (VIGOTSKI, 1999, 2001; BAKHTIN, 2002). Nesse sentido, reforçamos a consideração da mediação artística como tendo, nesse contexto da disciplina, função na organização do comportamento do sujeito e deste com os demais, produzindo formas específicas de ações humanas, caracterizadas história e culturalmente (VIGOTSKI, 2007; SCHLINDWEIN, 2007). Um exemplo de ações específicas percebemos em discursos sobre determinados juízos de valor em relação às criações artísticas realizadas em sala de aula, como nos casos em que alguma aluno dizia “Ai, tá horrível!”, “Eu achei lindo”, ou, como no caso de Luíza, quando mencionou, na oficina de argila: “Professora, não existe feio aqui, tá vendo?” (Diário de campo, Oficina de argila, dia 30/05/2014).

Além disso, uma vez que a arte possui função de signo na organização e estimulação de reações emocionais, e os afetos constituem “a natureza ativa do nosso organismo” (VIGOTSKI, 2001, p.137), inferimos que a mediação artística também assume função de auto-regulação no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos sujeitos como um todo.

O que Vygotsky (2001, p.137) considera como reação emocional é a “reação valorativa secundária do campo proprioceptivo”, isto é, a própria percepção da emoção que se experimenta, e é nesse sentido que percebemos a arte operando na dimensão dos afetos dos estudantes, suscitando emoções, que são “[...] esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações” (VIGOTSKI, 2001, p.139).

Assim, na análise das atividades artísticas, encontramos indicadores desta transformação e superação presentes na reação estética dos estudantes, cuja objetivação se dava, primordialmente, por meio da linguagem e da fala compartilhada. Em outras palavras, analisamos que, uma vez que passavam pela vivência estética e artística durante as atividades com arte, os alunos tendiam a querer falar sobre o que sentiram no processo (Diário de campo). Quando nos referimos às possíveis transformações afetivas decorrentes da atividade artística, nem sempre, porém, estas consistiam no despertar de sensações, sentimentos e compreensões agradáveis para o sujeito. Na verdade, por ser uma atividade marcada pelas construções da linguagem, dadas a partir das interações discursivas com os outros, o olhar e a intervenção deste podem trazer consequências em outra direção na avaliação do sujeito sobre sua própria criação artística. Analisemos o exemplo a seguir, de diálogo entre professora e um estudante, Alessandro:

(nessa cena, a câmera focava apenas o grupo de alunos, não mostrando a professora, mas com quem conversavam)

Professora: Você desistiu de fazer aquela pintura?

Alessandro: A senhora ficou reclamando!...

Professora: Eu fiquei reclamando? *(os dois falam ao mesmo tempo, professora com voz surpresa).*

Alessandro: ...Reprimiu a gente. Não podia pintar, não podia dazer nada! Por isso eu fiz *(incompreensível)*...

Professora : Eu não fiz isso não!...Você falou *(incompreensível)* Foi mal!...

Alessandro: Falou! *(acenando positivamente com a cabeça, reafirmando que a professora havia dito o que ele relatou)*

Professora: Como é que eu ia dizer pra tu não pintar, tá doido?

Alessandro: Falou!!

Professora: Quê que eu falei?

Alessandro: “Não, na pintura, não! Tem que ser... *(incompreensível)*” *(fala como se fosse a professora)*

Professora: Não!... Não é pra pintar assim, coisa, é *(incompreensível)*... linear que não *(incompreensível)* Quando você trabalhar com arte escorrida, aí é outra história...

Alessandro: Mas não ia ser só aquela...

Professora: *(fala incompreensível na gravação)*

Alessandro: É que o que eu falei é esse aqui, ó... *(pegando o primeiro desenho e mostrando para a professora, que pára de falar com ele para perguntar à turma quem queria pincel)* Era esse aqui, professora... *(mostra o primeiro desenho do seu auto-retrato)*

Professora: Tá ótimo. Faz esse!

Alessandro: *(olhando para o próprio desenho e guardando, faz movimento negativo com a cabeça)* Vou fazer esse aqui mesmo... *(fala para si, dobrando a folha do desenho)*

Aluna: Alessandro, tu que fez? *(ele responde afirmando em sinal positivo com a cabeça)*

Alessandro: *(olha para a colega e logo para a câmera, com um sorriso)* A professora veio e me frustrou! *(risos e repete a fala)* A professora veio e me frustrou, aí agora vou ter que fazer esse *(fala rindo, olhando para a câmera e aponta para o auto-retrato que estava no chão, já coberto com parte dos materiais que levou)*

(incompreensível)

Aluna: *(fala de longe)* Tá muito massa!

Alessandro: Eu queria fazer esse aqui com glitter, com purpurina... *(apontando para o primeiro desenho, que voltou a mostrar para a colega e para a pesquisadora, que filmava)* Aí eu ia passar todo de purpurina...

Aluna: *(ainda conversando de longe)* ...Só na sombra né?

Alessandro: ...E preto aqui todinho, mas é que precisa terminar de pintar pra passar a purpurina preta... Mas eu não achei purpurina...*(olhando para a pesquisadora que filmava)* Aí eu vou fazer em casa *(olhando para o chão e voltando a guardar o primeiro desenho)*.

Aluna: A professora não gostou desse aí? *(referindo-se ao segundo auto-retrato, que estava diante de Alessandro)*

Alessandro: Não *(discordando da colega)*, esse aqui nem era o material *(incompreensível)* É um mais antigo... Aí eu peguei piercing, botei num bloco... *(para de falar, enquanto volta a organizar os materiais sobre o segundo desenho do seu auto-retrato)*.

(Excerto de transcrição do vídeo 2, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14)

Necessitamos expor o diálogo na íntegra pois, do início ao fim, parece-nos que professora e aluno significam de maneiras distintas o que cada um havia dito e ouvido. Dessa forma, consideramos esse diálogo como um processo de produção de sentidos durante as atividades artísticas, com tensões próprias da atividade discursiva (BAKHTIN, 2002), na qual o espaço da sala de aula se converte em arena para os falantes em questão. Consideramos que estes expressam discordâncias em relação aos objetivos da tarefa proposta, bem como desencontro no compartilhamento daquilo que cada um considerava significativo naquele momento: para ela, parece-nos ter sido importante que Alessandro seguisse com a proposta efetiva da composição do auto-retrato e de criação subjetiva a partir de outros materiais que relacionasse consigo; para ele, parece-nos ter sido mais relevante o fato de a professora não compreender sua vontade e seu plano de “fazer esse [auto-retrato] aqui com glitter, com purpurina”, sentido-se frustrado. De certa forma, entendemos a sua fala dirigida para a câmera e para nós, como pesquisadora, quase como um ato de denúncia do que vivenciou na relação com a professora.

Como outro exemplo observado em sala de aula e que relacionamos com essa construção de novos olhares e ações em torno da própria criação artística, a partir das interações com o outro, citamos o caso de Aracy. Em aula anterior à primeira oficina, a professora explicou como se daria a atividade de composição de auto-retrato, como já

descrevemos em capítulo anterior. Durante a explicação, a professora informou que os estudantes poderiam escolher realizar esse trabalho individualmente (isto é, fazer apenas o próprio auto-retrato) ou em duplas (fazendo um auto-retrato da dupla). Em seguida, ouvimos Aracy comentar com duas colegas sentadas ao seu lado:

Aracy: “Ótimo! *(fala com ironia)* Vou ajudar vocês... *(falando com duas colegas sentadas ao lado e, em seguida, falando com a pesquisadora)* É que eu não gosto dessa arte, eu gosto mais do teatro... Não quero que ela mostre minha foto para os outros. Ela [a amiga, Luana] gosta, porque ela se garante... Vou pedir pra ver se posso fazer sem mostrar pra ninguém... (Diário de campo, Oficina de Auto-retrato).

Nesse momento, notamos que Aracy, a princípio, sinalizou que não iria construir um auto-retrato, mas faria a atividade ajudando as colegas a fazer o delas (como disse com a frase “Vou ajudar vocês”). Isso parecia ter relação com sua falta de apreço pela atividade de desenho, que consistia na primeira etapa de construção do auto-retrato, e que ela avaliava ser uma linguagem artística do gosto e dentro do conjunto de habilidades de uma das amigas (“É que eu não gosto dessa arte [...] Ela gosta, porque ela se garante...”, disse). Porém, logo observamos que havia um desconforto também com a possibilidade de ver sua foto projetada e ampliada na parede, conforme faria a professora com fotos de si mesmos levadas por cada estudante. E ainda que Aracy oscilava entre “não querer” e “querer” realizar a tarefa (dizendo, ao final, “Vou pedir pra ver se posso fazer [...]”), pensando na possibilidade de executá-la sem precisar mostrar sua foto diante da turma.

Por sua vez, durante a oficina, Aracy descreveu para nós o que fazia na atividade artística, demonstrando outro movimento em relação ao que havia expressado na aula anterior. Na ocasião, percebemos que a aluna se propôs a realizar a atividade com muito empenho, expressando contentamento por poder fazê-la junto com uma amiga, em um mesmo auto-retrato no qual as duas apareciam, lado a lado:

(mostra o auto-retrato dela e da amiga, em um único desenho)

Pesquisadora: Você é qual, essa daqui?

Aracy: Aham... A gente tá escolhendo frases que representam a nossa amizade. *(mostra palavras que recortou de revistas, entre elas “As melhores”, “Superpoderosas”, “Pop”)*

Pesquisadora: Eu lembrei que, na hora [no dia que a professora explicou o trabalho], você disse que não tava muito a fim de fazer... Como é que foi na hora [de fazer o auto-retrato]?

Aracy: Não, mas aí eu tive a ideia de fazer junto com a Lúcia *(incompreensível)*. Porque ela é mais criativa do que eu, sabe? Desenha melhor do que eu. Aí eu fazer junto com a Lúcia foi melhor pra mim.

Pesquisadora: Você se sentiu melhor fazendo [junto com ela], não foi?

Aracy: Aham.

(Excerto de transcrição do vídeo 3, Oficina de Auto-retrato, dia 21/03/14)

Nesse momento, entendemos que a arte aparece como instrumento mediador das

interações e dos afetos (especialmente na realização da própria tarefa). No caso, interpretamos que Aracy pôde construir um novo sentido para a atividade, tanto como atividade de desenho e de composição de um retrato de si mesma quanto de forma de expressar criativamente, e que pareceu, no início, não se sentir tão capacitada quanto a amiga. Dessa forma, a mediação artística pôde facilitar a construção de novas relações com o outro, consigo e com o próprio produto da criação artística. Além disso, chamou nossa atenção o aspecto fundamental da participação do outro nesse processo de produção de sentidos por meio da atividade artística, com consequências desta para construção da própria auto-estima dos envolvidos. Percebemos isso no exemplo acima, e no diálogo abaixo, entre professora e outros dois estudantes:

Dudu: Olha aí, que belíssima! Isso é tu mermo, é menina? *(fala com voz mais alta para uma colega, ao observar o auto-retrato desta)*

Professora: Legal, né, o efeito que ela conseguiu dar?... *(fala enquanto tira foto)*

Dudu: O efeito timbaúba esse efeito aí, viu? Aprendeu a dar o suíço. Dez anos de caixa, essa daí! Passou dez anos na Suvinil essa daí... *(fala para a professora, ainda olhando para o auto-retrato da colega, no momento de sua construção)*

Júlia: *(sentada próxima)* Tá parecendo mesmo com ela *(fala olhando para o auto-retrato da mesma colega, após expressão de Dudu)*

Professora: Imagina na hora da exposição, como é que vai ser? Vai ser um luxo! Todos eles, impressos!...

Dudu: Eita! *(fala sorrindo e batendo palmas intensamente)*

(Excerto de transcrição do vídeo 6, Oficina de Auto-retrato.)

Outro exemplo que relacionamos com as repercussões da mediação artística no processo de significação de si e construção da auto-estima dos participantes se refere ao comentário feito por Bruna, na aula em que a professora perguntou sobre como havia sido a experiência na oficina de auto-retrato. A aluna destacou em sua fala justamente a percepção pessoal do produto de sua criação artística:

Bruna: ...É, o meu trabalho ficou lindo pra mim! E o outro, ó! *(faz um gesto com as mãos significando “tanto faz, não importa”, parecendo se referir à opinião dos outros sobre seu trabalho)* Fiquei feliz por mim!

Professora: Isso é muito importante! Por que a gente tem sempre que se preocupar com o olhar do outro, o julgamento do outro, né? Cada um vai ter a sua forma especial de criar... E no momento em que você exige um resultado, não vão se sentir à vontade com o trabalho. (Excerto de transcrição do vídeo 7, Oficina de Auto-retrato)

Assim, entendemos que novas construções de significado em relação à própria criação artística e a si mesma enquanto ser humano criativo foram possibilitadas a partir da atividade mediada pela arte. No caso, percebemos que Bruna explicita o que, naquele momento em diante, passou a fazer sentido para ela em termos da apreciação do seu próprio trabalho. Em sua fala, portanto, analisamos que tal construção de sentido sobre sua criação artística, e com o qual se sentia segura naquele momento, após a oficina, sinaliza a passagem do que Vygotsky (2007) nomeou de funcionamento interpsicológico para intrapsicológico,

mediado pela arte, pelas interações nesse espaço da sala de aula, e pelas intervenções pedagógicas da professora. Nessa perspectiva, entendemos a atividade mediada simbolicamente também pela linguagem, possibilitando a transformação do próprio indivíduo, como condição essencial para o processo de internalização das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007).

Os exemplos que citamos até então fazem parte do que compreendemos como vivências estéticas e artísticas dos estudantes, provocadoras de reações afetivo-volitivas (VIGOTSKI, 1999) e de produção de sentidos e significados, a partir das quais destacamos a relação dos participantes com um instrumento cultural específico – isto é, um mediador instrumental e simbólico dos afetos, da sensibilidade e do conhecimento humano, segundo Vygotsky (1999, 2001) –, que chamamos de arte em nossa cultura.

Retomamos a caracterização da mediação artística em sua função na construção de novas formas de uso de determinados materiais (de acordo com o objetivo das atividades artísticas) para ressaltar isso como um modo dialético de funcionamento afetivo-cognitivo, mediado pela arte. A partir do que observamos na sala de aula, compreendemos que esta questão da forma e dos instrumentos utilizados na atividade artística não se trata de um processo simples, ou ainda, aleatório, como se costuma pensar em nossa sociedade acerca da arte, como “somente” resultado das emoções e de sua expressão. Conforme sinalizamos, no fundamento básico de toda expressão artística, há um processo em curso de preparação, de construção de objetivos, de intencionalidade, portanto, de processos cognitivos, expressos desde a escolha da matéria-prima do trabalho até os caminhos seguidos na criação artística, como percebemos no diálogo abaixo:

(professora convida os estudantes para a fala, e uma aluna diz)

Cláudia: É difícil compor, né?

Professora: Compor como?

Cláudia: Com os materiais... Você escolher com o que você faz, e não tem a ideia pronta. Tem que organizar na hora, o quê que vai no cabelo, na boca...

Professora: É, na verdade, o trabalho tem um processo que também vai mudando o próprio trabalho, né? Então às vezes você traz um material, [mas] chega aqui tem um material que você gostaria...

Cláudia: É, aí tem outros materiais, né?

Professora: Exatamente! Aí, daqui os colegas dão outro material, e você vai lá na roda e pega outro material e faz outra coisa, e descobre uma outra coisa... Então você pode até ter um planejamento, mas o trabalho em si se transforma num processo. [...] (Excerto transcrito do vídeo 7, Oficina de Auto-retrato).

Atentamos no diálogo acima que, para a aluna, sobressaiu-se da atividade com arte o fato de necessitar planejar uma série de passos para a construção final do auto-retrato, como por exemplo, escolher os materiais que utilizaria e a forma de organizá-los no papel,

dando sentido à composição realizada. Por sua vez, a professora destaca o caráter dinâmico desse planejamento, o que percebemos como característica da mediação artística. Pensamos que a arte opera mediando uma experiência mais consciente, integradora da afetividade e da cognição na vivência estética dos participantes, conforme exemplo acima, ao ser indicada pela professora e percebida pela estudante como um processo, e não apenas como uma tarefa pontual.

Percebemos ainda, com relação ao espaço de formação estética e pedagógica, o destaque da professora para formas de construção compartilhada de conhecimento, e cooperação na realização das tarefas em sala (“[...] os colegas dão outro material, e você vai lá na roda e pega outro material e faz outra coisa [...], disse a professora). Essa cooperação na realização da atividade artística nos pareceu, ainda, aspecto mobilizado pela metodologia implementada pela professora, mas também pelo próprio caráter da arte de facilitar processos de “afetar e ser afetado”.

No processo de aquisição dos significados culturais, Vygotski afirma que a interação com outros indivíduos é uma necessidade da ontogênese, pois é por meio da relação com os outros, com a natureza, com os produtos da atividade humana e com a história dessas relações que o homem se humaniza (GÓES, 2000). Portanto, as interações são condição fundamental para que o sujeito passe a ter domínio dos signos próprios do grupo social no qual está inserido, logo, o desenvolvimento de si passa necessariamente pela ação de mediadores sociais, os quais integram tanto interações sociais face a face quanto interações com ferramentas culturais materiais e simbólicas (COLAÇO, 2007). Nas análises, compreendemos que a mediação artística possibilita a expressão de processos internos em funcionamento, sendo ferramenta de socialização das emoções e pensamentos. Entendemos, com isso, que a mediação artística provoca o deslocamento dos sujeitos em termos perceptivos, reorganizando a si próprios e suas realidades; e ainda estimula e desenvolve a sensibilidade estética dos participantes por meio de reações estéticas decorrentes de vivências artísticas.

Ilustramos essa ideia com a descrição, a seguir, do que observamos na dinâmica da sala de aula durante a oficina de auto-retrato. Nesse dia, os estudantes se sentaram no chão, formando de maneira espontânea o que nos pareceram quatro subgrupos e segundo certas afinidades entre os participantes. Assim, observamos que, em um dos grupos, os estudantes conversavam ativamente, em voz alta quase que o tempo todo, cantando ou rindo juntos, enquanto faziam seus auto-retratos. Outro grupo nos pareceu mais compenetrado na realização da tarefa, com poucas conversas entre os participantes, mas com os alunos

dispostos em duplas e cooperando entre si. Neste grupo, havia um casal de namorados, que combinavam cada etapa do trabalho: “Por que não faz assim, pra ficar mais redondo?”, disse Jéssica para Marcus, sobre o desenho que este fazia de um herói das revistas em quadrinhos, e que ambos tinham escolhido ilustrar no auto-retrato, por ser seu personagem favorito. Em outro grupo, uma aluna pedia ajuda: “Eu não sei como fazer minha boca!”, referindo-se ao desafio, para ela, de compor essa parte do seu auto-retrato com os materiais disponíveis. Em todo o processo a professora estimulava a cooperação entre os estudantes, como, por exemplo, nesse momento em questão: “Alguém pode ajudar ela?”, dirigindo a pergunta para a turma. E, ainda que sentada do outro lado da sala, em relação à essa colega, Virgínia respondeu, sugerindo que esta usasse miçangas nessa parte da composição do auto-retrato.

Em suma, chamou também nossa atenção o fato de situações como essa aparecerem a partir de diferentes sujeitos, mas apenas nos momentos das atividades mediadas pela arte, o que reforçou nossa análise da mediação artística com função de atividade lúdica, e do papel desse instrumento da expressão afetivo-cognitiva dos sujeitos, em um processo de aprendizagem que envolvia modificação de sentidos (no caso, das sensações decorrentes de ouvir, ver, tocar, cheirar, etc.) e significados (entendidos como produção cognitiva, por meio da percepção, da memória, da atenção, entre outras funções). Com as articulações entre teoria e observações empíricas neste item, portanto, procuramos destacar nossas considerações acerca da mediação artística, ou da arte como signo, no processo de objetivação de subjetividades, com a função de explicitar um processo psicológico interno, no caso, o que focamos como funcionamento afetivo-cognitivo dos participantes.

3.2 Funcionamento afetivo-cognitivo: memória, imaginação criadora e vivências estéticas/artísticas dos estudantes na disciplina de Arte e Educação

Neste segundo item, apresentamos nossas análises microgenéticas dos dados da pesquisa procurando responder como se relacionam a afetividade e a cognição na atividade mediada pela arte. Para isso, partimos do pensamento de Vygotsky para articular os conceitos acima e procuramos ilustrar, com exemplos de nossas observações, como a mediação artística opera no funcionamento afetivo-cognitivo dos sujeitos no contexto da formação estética de professores da disciplina de Arte e Educação. A partir do pensamento de Vygotsky, consideramos coerente com esta a nossa abordagem por meio da expressão do funcionamento afetivo-cognitivo como uma de nossas categorias analíticas empíricas.

Conforme exposto, com o termo afetivo-cognitivo demarcamos o posicionamento adotado neste estudo de não dicotomizar tais aspectos da psique humana, conforme visão do autor bielorusso. Para Vygotsky (1999, 2001), os afetos são forças mobilizadoras e constitutivas da aprendizagem humana, portanto, presentes em todo processo de ensino-aprendizagem, que ora nos interessa. Dessa forma, ele defendia haver uma relação direta entre o papel das emoções no desenvolvimento e as práticas pedagógicas de ensino, devendo ser foco do ensino formal o que Vygotsky (2001) chamou de educação sensível, isto é, educação das emoções, afetos e sentimentos, considerados como a força motriz de todo o desenvolvimento psicológico humano.

Em suas palavras, “As emoções complexificam e diversificam o comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p.135). Além disso, desenvolvem-se seguindo movimento semelhante às funções cognitivas, de funções elementares e instintivas para funções mais complexas, mediadas pela linguagem, como produto e produtor de cultura (TOASSA, 2011). Segundo Vygotsky (2001), com base no conceito central de mediação no desenvolvimento psicológico humano, acontece um processo de reação circular do sujeito diante dos estímulos, os quais passam por uma percepção de segunda ordem a partir das relações com o outro, gerando um sistema de compreensão, percepção e interpretação do próprio sentimento (propriocepção) e das funções cognitivas, ambos compondo o que o autor bielorrusso entendeu como um sistema de funções construídas também no plano da cultura e das interações sociais (TOASSA, 2011; VIGOTSKI, 2001).

Uma vez que nos interessamos por um tipo específico de atividade criativa, isto é, a mediação artística como atividade criadora por meio da arte, recorreremos também ao conceito de vivência na obra vygotskyana para falar das vivências estéticas e artísticas dos estudantes no curso da disciplina de Arte e Educação.

Acerca de seus estudos no campo da psicologia da arte, Vygotsky entende que

[...] as interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a *natureza da vivência estética*. (VIGOTSKI, 2001, p.333, grifo da pesquisadora)

Segundo Toassa (2011, p.227), na obra do autor bielorusso, o vocábulo vivência (*pereživânie*, no idioma russo) “vincula-se estreitamente às emoções, embora tenda a mudar seu caráter de texto para texto, elucidando processos psicológicos [...]”. De modo geral, nos textos de Vygotsky, “vivência” designa “[...] experiências participativas vitais, imediatas, perpassadas de emocionalidade, na relação do sujeito com o mundo” (TOASSA, 2011,

p.227). Quanto à reação estética, para o autor bielorusso, esta consiste numa “via de superação e triunfo da realidade” (VIGOTSKI, 2001, p.232). Ainda que se tratem de processo pautado pela imediatividade, Vygotsky considera as vivências como experiências passíveis de simbolização e, ao serem conscientizadas, “[...] elas podem ser (relativamente) sistematizadas, extraídas à idiosincrasia, reguladas pela palavra, e sempre atravessadas por tons emocionais”, como explica Toassa (2011, p.230).

Compreendemos que o autor bielorusso se refere a vivências estéticas em um sentido parecido com nossa ideia de vivência artística, pois tratava da reação ou emoção estética gerada no observador a partir de suas impressões sensoriais, afetivas e cognitivas decorrentes da obra arte, como uma obra literária ou uma encenação teatral (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2004). Tal vivência envolve, portanto, uma percepção sensorial da forma, uma interpretação, noemada por Vygotsky de “síntese criadora secundária” e a qual já considera como ato estético criador do indivíduo através da função da imaginação criadora. Para o autor, na medida em que reconstruímos a totalidade artística na imaginação, uma resposta ou reação emocional é gerada, o que nos parece também se dar com a construção de um sentido, pois, nas palavras do autor: “Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora” (VIGOTSKI, 2001, p.334).

Entretanto, em estudos que se seguiram sobre a Estética, percebemos a demarcação de que esta consiste em campo que vai além das expressões artísticas, uma vez que considera a dimensão do sensível como um todo. À própria palavra estética (do grego *aesthesis*), de modo geral, atribui-se tanto a experiência quanto o conhecimento sensorial, a sensibilidade (SCHLINDWEIN, 2012). Por se tratar de vasto campo, situamos nossas reflexões a partir da ideia de sensível como referência à dimensão estética da experiência humana. E focamos a relação dialética entre essa dimensão e a cognição na atividade artística em um contexto de formação estética de professores, destacando a vivência artística no consciente de elaboração de conceitos, da cognição sobre um processo de base afetiva, ou seja, um conhecimento afetivo-cognitivo ou cognitivo-afetivo, como menciona Arantes (2002).

Assim, compreendemos que o funcionamento afetivo-cognitivo se dá “[...] num interjogo entre sentimento, palavra e pensamentos” (TOASSA, 2011, p.230). Nesse sentido, a vivência consciente não pode ser enquadrada nem nas regulações voluntárias nem nas reações espontâneas; assume o *status* de unidade sistêmica da vida consciente (TOASSA, 2011, p.231). Tal unidade é dinâmica, implica desde os perceptos corporais externos e internos, as representações, ideias e abstrações da imaginação, pautadas por uma lógica dialética da

relação sujeito-mundo externo, até às experiências de maior impacto emocional na subjetividade.

Diante disso, elegemos como centrais para nossas reflexões o sentido de vivência estética e de vivência artística como dado por Vygotsky (1999, 2001, 2014), como complexo formado por sensações e sentimentos que ocorrem no campo simbólico entre receptor e obra artística e que consistem na reação estética.¹⁴ Assim, as vivências artísticas e estéticas são ricas em experiências sensitivo-motoras, considerada a base emocional orgânica de todo sentimento (VIGOTSKI, 1999, 2001), e estas podem tanto modificar quanto imprimir novas marcas no psiquismo. Abrem a possibilidade da reconstrução de sentidos, iniciando desde os processos perceptivos, sensoriais, motores, emocionais e intelectuais mais elementares até os processos psicológicos afetivo-cognitivos mais complexos.

Discorremos a respeito para chegar à concepção de Vygotsky sobre a criatividade, entendida por ele como atividade criativa, isto é, geradora de algo novo, “seja uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano” (VIGOTSKI, 2014, p.1). Com base nisso, assumimos o pressuposto teórico de que relacionar afetividade e pensamento na criação é falar de imaginação criadora, por meio da qual se dá a síntese dialética entre pensamento e afetividade (VIGOTSKI, 2014). A partir dessas ideias, pensamos sobre nosso objeto de estudo e entendemos que, nos processos de ensino-aprendizagem, o objetivo de se complexificar os processos psíquicos intelectuais implica a complexificação dos processos afetivos. Conforme análises no item anterior e com base nas observações em sala de aula, destacamos formas de aprendizagem por meio da mediação artística que entendemos facilitarem esse processo de desenvolvimento afetivo-cognitivo dos participantes.

Dando continuidade ao estudo a partir da análise das videograções e dos diários de campo, observamos a necessidade de objetivação da imaginação e das vivências estéticas como expressão do funcionamento afetivo-cognitivo, sobre a qual destacamos alguns exemplos observados por nós, enquanto pesquisadoras, nos seminários de Linha do Tempo. Inferimos acerca dessa necessidade conforme pressuposto fundamentado na compreensão de Vygotsky (2014) acerca da imaginação, quando ele apresenta que temos a necessidade de concretizá-la, de materializá-la. Por sua vez, entendemos que a arte materializa a vivência estética, tanto por meio da criação de um objeto artístico quanto por meio da própria reação

¹⁴ Sobre isso, Vygotsky (1999, 2001) aborda tanto a vivência de determinado(s) sentimentos decorrentes da reação a uma obra de arte; da vivência da arte (ou de uma obra) em seu conjunto por parte de quem aprecia.

estética que provoca, objetivando-se também por meio dos sentidos, das sensações e do corpo do sujeito (VIGOTSKI, 1999; ZANELLA *et al.*, 2005).

Uma implicação dessa compreensão para a formação estética de modo geral, e dos professores em particular, é o paradoxo que consiste a prática pedagógica em muitas instituições de ensino, nas quais se considera a arte como recurso necessário na educação infantil, mas praticamente obsoleto e esquecido em etapas posteriores na educação formal.

A partir do que entendemos, então, como vivências estéticas e artísticas, podemos dizer, semelhante à Schindwein e Soares (2007), que, no aspecto do “texto” da disciplina de Arte e Educação, estas correspondem a experiências em fazer arte contemporânea, com autorretrato, pintura, colagem, argila, poesia, vídeos e narrativas biográficas, enfim, destaca-se por meio das propostas artísticas e pedagógicas feitas pela professora em sala de aula. Por sua vez, no “subtexto”, que nos interessa, consideramos que tais vivências se fundamentam no experimento de certas sensações, sentimentos, bem como no compartilhamento de memórias, ideias e conceitos contruídos em sala de aula.

Para ilustrar, destacamos alguns modos de objetivação desses processos por meio da música. Conforme já mencionamos, durante as atividades artísticas, era comum que estudantes começassem a cantar espontaneamente, às vezes sozinhos e para si, às vezes em dupla, com os outros. Era difícil alguém permanecer em completo silêncio durante essas atividades, mas, uma vez que isso acontecia, percebíamos o silêncio em sentido diferente dos demais momentos em sala. Em espaços com caráter tradicional de ensino, em geral, a música e o silêncio aparecem ligadas a sentidos outros que não correspondiam ao que inferimos a partir do observado na disciplina de Arte e Educação. Nesta, apenas durante as atividades artísticas, o silêncio aparecia como um modo de estar conectado e concentrado na realização da tarefa e, ao mesmo tempo, da criação artística. Não era motivo de queixa da professora, como em outras circunstâncias. Por sua vez, as manifestações do que aqui chamamos de música (tocadas por meio do computador da professora, ou cantadas pelos estudantes) também eram acolhidas como parte das vivências estéticas em sala de aula, e como parte da preparação do ambiente para as criações seguintes. Exemplo disso identificamos na fala de Bruna, quando disse: “Estou me sentindo na África, na Índia, menos no Brasil”. Independente de sabermos se a aluna já havia visitado os lugares que mencionou, entendemos que essa fala demonstra um processo de superação da realidade material naquele momento, mediante a construção na imaginação e de sua materialização no trabalho com a escultura em argila.

Assim, observamos um processo de ampliação do repertório cultural dos estudantes desenvolvimentos a partir das trocas entre estes e da atividade de mediação

artística com uso da música e da argila. Compreendemos, assim, que a proposição de vivências estéticas e artísticas por parte da professora, ao longo da disciplina de Arte e Educação, configura-se na criação de espaços que privilegiam não apenas a expressão artística dos participantes, mas também a tomada de consciência tanto em termos de conhecimentos sistematizados quanto em percepções sensoriais, que passam a fazer parte do repertório cultural ampliado dos estudantes a partir desse processo de formação estética de professores (SCHLINDWEIN; SOARES, 2007).

Entendemos que, em outros contextos, a reação dos alunos à música ambiente e o cantarolar de muitos destes enquanto realizavam as atividades artísticas poderiam passar a impressão de ações sem muita utilidade para a realização da tarefa proposta, no caso a modelagem de um busto em argila. Ou ainda, poderiam ser consideradas como expressão de puro entretenimento, mas, ao contrário, sinalizamos a sua função mediadora do processo de aprendizagem estética, artística e técnica. Nesse sentido, entendemos que operavam como modos facilitadores para que os estudantes atingissem os objetivos das atividades pedagógicas em sala de aula, além de caminhos para a vivência sensível, sendo instrumentos mediadores da atividade criadora, artística, estética e cognitiva. Como vimos no caso de Dudu (“Lagarta pintada”), outros alunos também cantarolavam enquanto faziam seus auto-retratos. Valéria se sentiu “flagrada” por nós, enquanto pesquisadora, no momento em filmávamos suas amigas e ela cantarem uma música de uma banda dos anos 1990 (Diário campo, Oficina de auto-retrato, dia 21/03/14), indicando, para nós, a expressão de processos afetivo-cognitivos em uma dimensão particular àquele grupo, com sentidos compartilhadas por estas alunas.

De modo geral, na observação voltada para os momentos de atividades mediadas pela arte e para a análise desta na expressão do funcionamento afetivo-cognitivo dos sujeitos, nesse processos de formação estética de professores, percebemos que o trabalho com arte, e em grupo, costumava facilitar o envolvimento, a empolgação, o relaxamento e a espontaneidade dos participantes. Analisamos isso no cotidiano da sala durante as atividades artísticas, e percebemos que isso se refletiu na fala dos participantes, ao avaliarem o andamento dessas atividades na disciplina.

Luís: Eu acho que mentalmente também é muito legal. Criar uma coisa completamente fora da nossa rotina. Tem gente que trabalha, estuda, um bocado de coisa em casa... E fazer uma situação dessa... (*risos*) Relaxa!

(*outros falam ao mesmo tempo em que ele*)

Daniela: Owww...! (*em tom emocionado, encenando passar a mão nos olhos e enxugar uma lágrima*)

Valéria: Ahhh, ele vai chorar!...

Cláudia: Realmente... [A atividade de arte] desopila, né? Compor tem mais elaboração. É mais desafiador... (*não foi possível compreender o áudio*)

Professora: ...Quem mais?

Beatriz: Professora, pra mim, é, foi um... Foi algo bem diferente, como foi falado... (*enxugando os olhos enquanto fala, parecendo emocionada de fato*). Principalmente pra mim que eu nunca tive.... Tô com seríssimos problemas na minha linha do tempo, porque eu não tenho nenhum registro de arte, de dança, dessas coisas... Não fui incentivada a isso! E... Essa atividade, hum, é algo diferente de tudo que eu já vi. (*nesse momento professora interrompe para falar com alunas que chegavam atrasadas*) [...]

Beatriz: ... (*ao retomar a fala*) Diferente de tudo que já vi, numa perspectiva diferente... [...]

Assim, compreendemos que a comunicação, as interações e a expressão de sentimentos são facilitados pela mediação artística. Percebemos isso a partir de exemplos de relatos como este, de Luís, Cláudia e Beatriz, bem como a partir das observações do grupo, quando percebemos, por um lado, os momentos de descontração e risos frequentes nas interações durante as atividades artística, suscitando sentimentos de prazer no momento da tarefa; e, por outro, os sons emitidos por alguns estudantes na expressão de sensações como o nojo e sentimentos de frustração, durante o manuseio inicial da argila na oficina (Diário de campo, Oficina de argila, dia 30/05/14), quando não viam suas obras artísticas saírem como gostariam ou imaginavam.

Para efeitos dessa análise, mencionamos ainda dois tipos básicos de ação humana, conforme categorizou Vygotsky (2014, p.3): a ação reprodutiva e a ação que “combina e cria”. Analisamos que esses dois tipos de ação se manifestaram intensamente nos seminários de Linha do Tempo, nos quais, a partir da orientação da professora e do próprio caráter da atividade, os estudantes retomavam suas experiências anteriores ligadas à arte, por meio da memória e de narrativas (auto)biográficas (Diário de campo, Linhas do Tempo, dias diversos).

Para Vygotsky (20014), a memória tem função adaptativa em relação ao meio externo, decorrente de função cerebral de preservação de experiências passadas. Por sua vez, a imaginação consiste em processo de composição extremamente complexo, por isso consiste no fundamento de toda atividade criadora. Esta é determinada historicamente e veiculada por meio de trocas simbólicas entre os indivíduos de determinado grupo cultural, os quais compartilham certos sistemas de significados (VIGOTSKI, 2014), como analisamos acontecer a partir das interações e da cultura de sala de aula da disciplina de Arte e Educação.

Nesta perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entretanto, consideramos que, em certo sentido, a reprodução ou repetição implicam sempre em, necessariamente, transformação. Conforme Vygotsky (1999, 2014), ao detalhar os mecanismos da reação estética e da imaginação, uma ação humana possui diferentes níveis de sentido e de experiência do sujeito, como por exemplo, no momento da reação do sujeito, após captação de determinado estímulo do meio; na conscientização do sujeito acerca de sua

própria vivência; enquanto outro sentido diz respeito ao processo de compartilhar, de algum modo, a sua experiência para o outro. Com base nas ideias de Bakhtin, fazemos um paralelo a este respeito, considerando sua visão acerca do enunciado e dos diversos sentidos produzidos a partir de determinados posicionamentos, como por exemplo, o lugar do falante, o do interlocutor, o do outro que interpreta esse diálogo.

A partir disso, pensamos ser possível tratar a cognição em outros termos que não fundamentados nas ideias de sequenciação, memorização estéril e resolução de problemas, mas sim de uma visão da cognição como processo de produção de sentidos (COLAÇO, 2001), de invenção de problemas e de criação de si (KASTRUP, 1999). Seguindo esse raciocínio encaramos as memórias compartilhadas pelos estudantes na atividade de Linha do Tempo como lembrança, mas também como invenção de novos sentidos sobre si mesmos, suas histórias de vida e suas práticas formativas em arte. Assim, nesse processo mediado pela arte, em que lembranças foram compartilhadas com os outros, consideramos a memória não como simples reprodução estanque de fatos passados.

Pensamos que isso se deu nas narrativas (auto)biográficas (PASSEGGI, 2011; GOLDBERG; BEZERRA, 2012; GOLDBERG; BRAGA DE OLINDA; BEZERRA, 2012), construídas pelos estudantes e socializadas por meio de relatos e de vídeos, estes sendo o recurso utilizado quase que pela totalidade dos alunos para a apresentação de fotografias de momentos de suas vidas, em linha cronológica; para apresentações contendo relatos em forma de texto e com fotografias; e ainda, para o compartilhamento de uma dada produção artística, no caso, desenhos, histórias e poesias (Diários de campo, Linha do Tempo, dias diversos). Por conta desse viés de reorganização da memória e de reconfigurações de sentidos, consideramos tais atividades de Linha do Tempo também como vivências estéticas mediadas pela arte numa atividade criadora, portanto, como meios de objetivação do funcionamento afetivo-cognitivo dos participantes por meio da mediação artística.

Como parte do conjunto de memórias reorganizadas por meio de narrativas e que apareceram de modo semelhante nos relatos dos estudantes, destacamos as falas recorrentes destes sobre si mesmos como “artistas”, no sentido de “ser danado, ser arteiro” (“Minha infância foi ‘fazer arte’ na rua”, disse Luís); no sentido de “alguém que cria algo/outro alguém” (“Minha maior ‘obra de arte’ é essa daí: minha filha”, disse Joyce); e ainda, o que nos pareceu ser uma fusão desses dois sentidos na construção de outro dado por Valéria para o caso de Julieta, que engravidou durante o semestre. Em seu relato, Julieta se caracterizou como “Uma menina que não dança, não canta, não faz nada”, a partir do qual nos perguntamos se seria um “não fazer nada” no sentido de compartilhar não ter experiências com linguagens artísticas.

Nesse momento, Valéria interrompe a colega, de quem era próxima, dizendo: “Pra quê ‘arte’ maior que *essa*?”, apontando para a barriga da amiga, gestante, ao que se seguiram risadas das duas. Ainda quanto às memórias como meio de recriação das experiências com arte, portanto, um ato criativo por meio de narrativas (auto)biográficas, percebemos isso na fala de Yara: “Fui ensinada a gostar da ‘arte do futebol’”; bem como no exemplo de relato dado por Taís, remetendo-se à sua infância como “[...] vida de artista, qualquer espirro é uma foto!”.

Uma das muitas lembranças emergentes nas atividades artísticas, por exemplo, se referia a desenhos e pinturas na escola, às vezes presentes como atividades apenas no complemento de convites para dias festivos e datas comemorativas ou ainda de capas de prova pré-prontas, para serem coloridas pelos alunos (Diário de Campo, Linhas do tempo, dias diversos). Na oficina de argila, por sua vez, a professora perguntou: “Quem nunca mexeu na argila aqui levanta a mão!”, e 5 de 8 alunos presentes confirmaram que não haviam experimentado atividade com argila até então. Assim, com esses relatos de lembranças, a partir de intervenções da professora, tornou-se visível, para nós, a percepção desta e dos estudantes de que a arte – em suas diversas linguagens expressivas – ia desaparecendo ao longo de suas vidas escolares. Isso ficou explícito no dia em que realizaram, juntamente com a professora, a análise das Linhas do Tempo apresentadas (Diário de campo).

Nesse dia, percebemos que a música novamente surgiu como linguagem artística em vivências ligadas à formação estética dos estudantes, na escola, em casa, nas igrejas, na infância e na adolescência. As experiências com teatro eram mencionadas como outro exemplo de linguagem artística presente em suas histórias formativas com arte, porém, restritas a momentos muito específicos no espaço escolar, em geral, em dias festivos também; ou ainda, nos grupos de jovens ligados à formação religiosa. Outros estudantes, entre os quais apenas mulheres, resgataram experiências com dança e, praticamente a totalidade destas, respondeu à pergunta da professora sobre “Por que parou [de dançar]?” (Diário de campo) com justificativas em torno de obrigações referentes aos estudos e ao trabalho.

Na oficina de argila, como contraponto a esses discursos de “escassez de arte”, observamos a possibilidade de vivências estéticas com base na música, como pequenos exercícios de “acordar” os sentidos. Percebemos isso em justificativa dada pela professora para as músicas escolhidas para tocar durante a oficina de argila, como parte da criação do clima para a atividade artística, mas, ao mesmo tempo, como linguagem artística vivenciada em seus efeitos durante essa atividade. Inferimos essas vivências estéticas com base nas músicas em sala de aula, nesse dia, a partir de comentários como o de Luíza: “Professora, as músicas tudim daquele filme!”, comentou, reconhecendo a trilha sonora do filme “Como

estrelas no céu, toda criança é especial”, que havia assistido na disciplina (Diário de campo). Na ocasião, outros alunos se manifestaram a respeito, uns manifestando estranhamento diante do desconhecido, dizendo que se tratava de um tipo de música que “nunca tinham ouvido” (as músicas se caracterizavam pelo estilo indiano, uma vez que o filme também tinha essa origem); outros, reconhecendo esse estranhamento, mas demonstrando prazer com a novidade (“Ah, eu gostei”, “Estranho, mas é legal, né?...”), conforme observamos nesse dia (Diário de campo). A partir, portanto, de atividades ligadas à memória e à experiência decorrente de vivências estéticas e artísticas em sala de aula, compreendemos os relatos acima como indícios do funcionamento afetivo-cognitivo dos estudantes mediados por atividades artísticas (oficina de argila e Linha do Tempo).

Assim, em uma mesma atividade, a professora incluiu duas linguagens artísticas (argila e música) para compor o espaço de construção de novas experiências formativas em arte dos estudantes. Na ocasião, também percebemos pela prática da professora, o ensino de outros modos de ver, olhar, tocar, sentir, modelar, possibilitando que memórias primitivas de contato com certas texturas e matérias viessem à tona. No exemplo abaixo, a professora ensinava à turma a fazer a estrutura básica de cabeça, tronco e membros a partir da qual fariam o busto modelando a argila.

(olha para a estrutura a partir de diferentes ângulos que faz com a cabeça e diz)

Júlia: Tá horrível!... *(fala em voz alta, olhando para a estrutura feita)*

Professora: Se achar que tá pequeno, podem pegar mais argila e ir acoplando.

Bruna: eu to achando a cabeça pequena... *(fala enquanto tenta posicionar a estrutura em argila sobre a mesa)* Professoraaaa! *(chamando a professora)*

Professora: Isso, tá começando... *(fala ao olhar para a estrutura em argila criada pela aluna até o momento)*

Júlia: Professora, não sei fazer queixo não! *(Professora se aproxima e mostra como fazer, modelando a estrutura da aluna)*

Professora: Faz assim, ó, uma pontinha... *(fala enquanto modela)*

Bruna: Professora, faz um queixo no meu também!

Ao manusear a argila pela primeira vez, Julieta disse: “Ecaaaa! Tô pegando em cocô! *(fazendo expressão de nojo enquanto amassava, batia com palmadas e fazia bolinhas com a argila)*”, manifestando, nos primeiros momentos da tarefa, falas de horror em relação à estrutura feita em argila (Diário de campo, Oficina de argila, dia 30/05/14). A professora demonstrava em uma construção própria cada passo na modelagem da estrutura inicial básica, e percebíamos que se preocupava com o ensino também de técnicas para o manuseio desse material, algo que observamos ser importante tanto em termos de formação artística de educadores (já que os estudantes poderiam ensinar isso no futuro como professores) quanto em termos de necessidade de conhecimento técnica para aproximação da criação à realidade, como sinalizou Vygotsky (2014), ser uma necessidade que surge para o adolescente no

desenvolvimento do grafismo. Observamos que, durante essa atividade, foi bastante comum que diferentes alunos reproduzissem movimentos sincronizados involuntários enquanto manuseavam a argila (como por exemplo, morder os lábios, fazer certos movimentos de pressão com a língua e com as mãos), o que consideramos como outro indício de resgate de memórias gestuais e corporais, refeitas e ampliadas a partir da tarefa.

Além disso, percebemos que os estudantes pareciam dar sentido à modelagem da argila com um processo de criação “de alguém”, dialogando com a imagem de *um outro* projetada na criação artística. Observamos que Júlia vivenciou com sua criação diferentes momentos desse diálogo, começando com críticas à forma inicial (“Tá horrível!”) e passando para ações a partir das quais inferimos que ela conferia sentido ao que estava fazendo. Foi assim que, por vezes, parecia falar com alguém dentro da argila; em seguida, perguntou para a estrutura em formação qual era o seu nome; e conferindo, ela própria, *identidade* ao que antes era “criatura” amorfa e passou a ser significado como outro, como *ser* (“É o Júnior!”). Júlia interagiu também com Bruna, que parecia assumir função de significar as ações de Júlia, expressando sempre em voz alta e voltada para o coletivo o que a colega estava fazendo. Por sua vez, durante a tarefa, Bruna também produziu sentidos ligados à construção de uma identidade, ou de um outro projetado na própria obra artística (“Criatura não!... Boneco!”).

[...] (*em fase posterior, com a modelagem da argila adquirindo forma de busto*)

Júlia: Como é o seu nome? (*segurando a estrutura em argila com uma mão e falando baixinho, levando a argila próximo à sua boca*)

Bruna: A Júlia já tá conversando com o boneco! (risos)

Júlia: O meu, ele vai ser homem!... (*olhando para a estrutura*)

Bruna: Não sei por que [mas] o meu também parece que ele é homem, também

Léia: Todos parecem homem! [...]

Júlia: Ele tá querendo ser homem...

[...] professora: Primeiro a gente vai fazer o seguinte. A gente vai ver onde botar os olhos da criatura...

Bruna: Criatura não!... Boneco!

Júlia: É o Júnior! (*olhando para a própria escultura*) Olha, o meu! (*mostra a escultura para a colega ao lado e repete o nome, como se o apresentasse*) Júnior!

Bruna: O da Júlia já tem até nome! (risos)

Assim, compreendemos que a mediação artística na atividade de modelagem em argila possibilitou a expressão do funcionamento afetivo-cognitivo na vivência de processos de sentidos e de significação de si a partir da atividade discursiva que pressupõe o outro como interlocutor (VIGOTSKI, 2007; BAKHTIN, 2002), no caso, a partir da projeção deste no próprio objeto de criação artística, bem como a partir dos outros com quem se interagia na sala de aula, no momento da atividade criativa.

Outro ponto comum nos relatos das Linhas do Tempo, e que consideramos significativos exemplos dessa reorganização da memória, da imaginação criadora e,

consequentemente, da expressão do funcionamento afetivo-cognitivo se deu no relato de atividades artísticas que eram apreciadas, mas ficaram como prática do passado. Por sua vez, nos casos em que essas atividades ainda eram levadas adiante, na forma de hobby, por exemplo, percebemos que os estudantes não levavam suas produções artísticas, apenas citando, conforme cada caso, que desenhavam croquis e sandálias; escreviam histórias de ficção; possuíam caderno de desenhos, entre outros. Somente Luísa levou algumas de produções na forma de desenhos e o que parecia um verdadeiro portfólio ou álbum de memórias, com fotografias de desenhos feitos por seus pais, tios e tias, todos referidos por ela como artistas e influências que marcaram seu envolvimento com a arte.

Também era muito comum um discurso depreciativo, e de dúvida em torno da própria criação artística considerada “não feita” ou “mal feita”. Como disse Ise: “Comecei a me arriscar nos desenhos. Não que eles sejam bons...” (Diário de campo). Desenhar se configura, assim, como experiência de risco, talvez de (auto)crítica e de julgamentos de valor que consideramos produzidos em suas histórias de vida, a partir das interações e experiências nesse campo de criação. Outro fato comum era não mostrarem suas produções artísticas no grupo, no máximo apresentando as fotos tiradas à distância de algumas dessas produções, como vimos em diálogo entre a aluna Zélia e a professora. A aluna comentou em sua Linha do Tempo o quanto gostava de literatura e, principalmente, de escrever suas próprias histórias de ficção, possuindo 7 cadernos completos com as mesmas. Por sua vez, a professora perguntou: “Cadê os textos? (*enfática*)... Por que escreveu 7 cadernos, não sei quantas agendas e não trás um texto?... (*Zélia e os colegas riram*)” (Diário de campo, Linha do Tempo).

Por fim, algo que mais chamou nossa atenção nessa atividade de Linha do Tempo foi como os estudantes reconstruíam suas próprias histórias de (ausência de?) vivências estéticas e artísticas, tanto em sua formação educacional quanto nos contextos familiares. Tratava-se de um modo de resgatar o passado, pela memória e pelas narrativas, porém, de modo complexo e criativo, de modo que os estudantes reorganizavam suas memórias por meio também da imaginação criadora. Na verdade, praticamente todos os estudantes *criaram* suas narrativas (auto)biográficas com forte uso de fantasia, processo psicológico fundante na construção de qualquer criação artística (VIGOTSKI, 2001). Nesse caso, observamos alguns vídeos nos quais os alunos fizeram uso de recursos de linguagem do cinema e da televisão, como por exemplo, músicas de abertura de filmes de estúdios como MGM, Pixar, DC Comics e Marvel (conhecidos por seus filmes de animação e de personagens de histórias em quadrinhos). Assim, elaboravam uma narrativa de si com sentido de obra cinematográfica: “Estrelando eu mesma!”, como disse Flávia, na abertura do seu vídeo. Diante disso,

compreendemos essa construção das narrativas (auto)biográficas propostas pela professora como experiências afetivo-cognitivas expressas por meio de uma linguagem associada à imaginação, à fantasia, portanto, à uma ação criativa, e no caso, artística.

Nessas análises, também atentamos para os aspectos singulares observados a partir dos dados, destacando a seguir alguns processos subjetivos e que nos pareceram representativos dessa compreensão do funcionamento afetivo-cognitivo em sua materialização por meio da vivência estética e da imaginação. Primeiramente, a Linha do Tempo de Geilson, cujo título foi “Luto pela criatividade de um artista em potencial”, dizendo em seguida, na apresentação: “Isso foi o que sobrou [...]”, organizando sua fala de acordo com o tempo de apresentação de cada imagem e trilha sonora específica, planejada de acordo com o tema (luto, morte), pois se tratava da melodia da marcha fúnebre. A cena foi tomada pela turma como brincadeira, de modo que todos riram nesse momento, inclusive a professora. Geilson operou, assim, dando sentido de “comédia” para falar de um drama, da “morte da criança” e da “criatividade da criança” que ele foi um dia: “Com o tempo vamos encontrando com a vida esse artista que morreu aos 4, 5 anos...”, narrou mediante a apresentação, nos slides, de uma foto sua quando criança. Como desfecho para essa construção discursiva de Geilson, este disse: “A minha inspiração depois foi na música, pegando referências com amigos e pesquisando sozinho. [...] Admito que me falta muita coragem...”, e concluiu o vídeo com uma música “que serviu para uma missa de 7º dia”. Após a música iniciar, aparece no slide a foto do vulcão Vesúvio, o que consideramos como uma articulação entre imagem e áudio feita por Geilson, dessa forma, conferindo sentido de “intensidade, explosão” à suas experiências, pois explicou que a música tratava de uma “explosão criativa, como a imagem do Vesúvio” (Diário de campo, Linha do tempo).

Consideramos singular no contexto da turma o modo como outro aluno, Irineu, utilizou a Linha do Tempo como mediação artística da expressão e da objetivação do funcionamento afetivo-cognitivo na mediação artística foi o trabalho de Irineu. Este construiu uma poesia como sua narrativa (auto)biográfica e, antes de apresentá-la, explicou para o grupo: “Como muitas pessoas, eu tive dificuldade para representar os momentos de arte na minha vida. Tentei fazer uma música [...] acabei fazendo um poema”. Em seguida, apresentou a narrativa por meio de um vídeo-poema no qual o autor realizava uma busca de sentido em vários aspectos da vida (na natureza, nas pessoas, nas coisas), até que encontra esse sentido no que se referiu como “Deus”, ou ainda, “seu caminho espiritual”. No final ele disse: “Tem tanto sentimento nessas palavras”, o que consideramos ter sido gerador de uma vivência estética na apreciação da criação artística de Irineu, e, assim como ele e outros colegas,

compartilhamos afetos e sensibilidade nesse momento.

Nos exemplos acima, destacamos a característica comum da mediação artística no processo de reconstrução das narrativas sobre os autores dessas Linhas do Tempo. Atentamos para o que compreendemos como sensibilidade explicitada e desenvolvida por meio da atividade de criação artística, operando transformações no campo de sentidos e significados dos participantes acerca de suas próprias histórias de vida e de sua formação estética. Assim, compreendemos essas possibilidades de (re)criação de si – marcadas por “lutos”, “explosões”, dificuldades e um conjunto de sentidos e sentimentos que se tornaram explícitos, socializados e complexificados – como uma das principais funções e manifestações de como a mediação artística opera no funcionamento afetivo-cognitivo, nesse processo de formação estética de futuros professores. A partir de novas experiências, por meio da realização da tarefa e das interações com o outros, operou-se novamente o que consideramos como desenvolvimento de processos interpsicológicos, intersubjetivos, compartilhados na cultural da sala de aula, e de (re)invenção de si (KASTRUP, 1999) a partir da arte como signo mediador dos afetos e da cognição (VIGOTSKI, 1999, 2014).

Com isso, pensamos ainda que tais experiências narrativas da Linha do Tempo podem ser compreendidas, de maneira lúdica, como um processo criativo de “contação de histórias”, a partir do que cada estudante pôde se ver nas histórias de vida uns dos outros, experimentá-las como um tipo de vivência estética – de ver, ouvir, perceber, sentir e refazer a própria história. Nos diversos modos dos estudantes narrarem suas próprias histórias com arte, ou de vida, consideramos, portanto, a arte como mediador do processo de produção de sentidos dos estudantes sobre sua história de relação com a arte, na escola e para além desta. Entendemos a realização da tarefa Linha do Tempo também como vivência estética e artística, dadas as criações operadas por meio da imaginação criadora. De algum modo, cada estudante imprimiu sua marca na narrativa, conferindo sentido, muitas vezes, de enredos de aventura, comédia, drama, entre outros, conforme destacamos nos exemplos acima. Por fim, ressaltamos a mediação artística possibilitada com essa tarefa de sala de aula em seu papel de amplificação da formação cultural dos estudantes, capacitados para criarem de modo melhor e mais complexo (VIGOTSKI, 2001, 2014).

3.3 “O azul que eu vejo não é o que você vê”: implicações da mediação artística no funcionamento afetivo-cognitivo para a formação estética

Como marcas históricas presentes ainda hoje nos modos de interagirmos e

compreendermos a arte, em geral, e seu lugar na educação, em particular, Duarte Júnior (1991) observa que o “agradável” em termos de atividade é pensado como lazer e diversão, levando à construção de representações em torno das aulas de artes nas escolas como “a aula da bagunça”, “onde pode tudo” que não é permitido nas demais disciplinas “úteis”, como matemática, geografia, português,

De acordo com o que discutimos teoricamente até então, partimos da tese de Vygotsky (2014) sobre a imaginação criadora como a base de toda criatividade e entendemos que esta também está no cerne da criação artística. Com base neste autor, consideramos que a imaginação criadora e, conseqüentemente, a criação artística tem importância na formação estética e educativa geral (VIGOTSKI, 2001, p.14). Assim, neste item, apresentamos algumas reflexões a partir das análises do material produzido em campo sobre possíveis implicações da atividade artística (mediação artística) no funcionamento afetivo-cognitivo em desenvolvimento em um processo de formação estética de professores.

Consideramos que criar por meio da arte é atividade que deve possuir destaque nas práticas formativas e nos processos de ensino-aprendizagem. O instrumento da arte nesse processo formativo, em nossa compreensão, pode operar como impulsionador de processos de constituição de subjetividade e como meio pedagógico para uma educação dos afetos, facilitando também a conscientização e o desenvolvimento dialético de processos afetivo-cognitivos por meio das interações sociais. Observamos que essa perspectiva da educação estética como educação dos sentidos (da sensorialidade) fez parte do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Arte e Educação, como percebemos por meio das atividades artísticas realizadas pelos estudantes, mas também na compreensão da professora a respeito.

Na disciplina, observamos que a articulação entre arte, ciência e educação dos sentidos consistiu na base das reflexões e propostas pedagógicas da professora, portanto, de seus argumentos frente aos alunos e de todos os objetivos e atividades por ela planejados. Percebemos isso em sua fala: “É possível educar os sentidos... [...] Arte e ciência são complementares... Porque arte tem criação, tem *insight*... E a ciência se utiliza da intuição de uma relação sensível com o mundo. Daí a gente precisar se perguntar no trabalho como educadores: como fazer as pessoas ouvirem, verem mais?” (Diário de campo, dia 28/02/14).

Para Duarte Júnior (1991), o processo de educação estética consiste em educarmos os nossos sentidos, em um encontro do indivíduo com as próprias experiências e conhecimentos sobre seus modos de ver, ouvir, cheirar, sentir. Discutindo a respeito em sala de aula, alunos e professora compartilharam reflexões que nos pareceram demonstrar o processo de construção de conhecimentos significativos e sensíveis. Na ocasião, Emília

compartilhou uma memória que, naquele momento, pareceu retornar conferindo sentido ao seu aprendizado sobre o assunto: “Uma professora me marcou muito quando disse que o azul que eu vejo, não é o azul que você vê...” (Diário de campo), demonstrando sua compreensão acerca da sensibilidade ser diferenciada para cada pessoa, que desenvolvem diferentes maneiras de perceber, sentir e significar os estímulos. Complementando a fala da colega, a partir do texto em discussão na aula, Jamille falou: “Ele [o autor] disse que não existe significado na arte... Mas eu acho que existe! Só que é diferente para cada um e muda de acordo com o momento para você”, explicitando suas construções de significado em torno do conceito e da vivência da arte.

A professora seguiu articulando o que os alunos comentavam acerca do tema em estudo, buscando construir criticidade com os estudantes em torno de perguntas como “Para quê ensinar arte? E pra quê educar os sentidos?”. Sobre isso, teceu exemplo com a questão da educação do olhar, isto é, o ensino da leitura de imagens, argumentando sobre o imediatismo e a falta de educação estética, dizendo: “A gente quer tudo pronto, daí a dificuldade de lidar com o que não dá pra formatar, não tem legenda... Não sabemos ler, então esperamos que alguém nos dê a leitura pronta. [Ou seja] não sabemos interpretar!” (Diário de campo).

Coerente com uma compreensão histórico-cultural da formação estética de professores, pensar sobre arte, afetividade e construção de conhecimento no ensino formal nos remete ao processo histórico do ensino de arte no Brasil, outro aspecto central de discussão em torno da formação estética de professores, na disciplina de Arte e Educação. Segundo Barbosa (2002), essa formação viveu cercada por um acirrado preconceito cultural durante quase 150 anos após a sua implantação no ensino formal. Ainda vivenciadas comumente pelos educandos, as precariedades e fragilidades dos processos formativos em arte são reflexos profundos desse processo histórico e cultural mais amplo. Em estudo realizado com estudantes universitários em Fortaleza (CE), observou-se que alguns estigmas dessa história permanecem até a atualidade (GOLDBERG, OLINDA, BEZERRA, 2012, p.2), configurando, dessa forma, “[...] uma área extremamente discriminada no currículo escolar e, de certa forma, na sociedade brasileira como um todo”.

Conforme expomos na apresentação desse trabalho, quando se fala de arte no contexto da educação formal nos parece emergir um conjunto de conflitos produzidos socialmente e que atravessam a educação como um todo, com destaque para as dicotomias entre o “útil” e o “agradável”, entre racional/intelectual e emocional/sentimental, ambas reforçadas nos ambientes educativos também pelo que, muitas vezes, consiste em verdadeira “técnica do esquitejamento mental” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.13). Os conhecimentos são

divididos em áreas, subáreas, disciplinas, conteúdos; e assim, por vezes, o mesmo acontece com o sujeito e seu processo de construção de conhecimentos. Ainda sobre este cenário produzido e vivido historicamente em nossa sociedade, Ostrower (2010, p. 39, grifo nosso) ressalta que “Enquanto o fazer humano é reduzido no nível de atividades não criativas, *joga-se para as artes uma imaginária supercriatividade*, deformante também, em que já não existem delimitações”.

Marcante em uma sociedade e tempo nos quais imperam o capital e a lógica de consumo, a tendência ao utilitarismo se difunde em diversas práticas, mesmo nas que, supostamente, poderiam caminhar contra a corrente com mais “facilidade”, como seria o caso das artes. A este respeito, a professora sintetizou, na discussão do assunto em sala, que “A arte é pra ser sentida, não pra ser utilitária!”.

Assim, procurou interligar essa compreensão com a proposta de formação estética da disciplina de Arte e Educação. Uma vez que falava a partir desse contexto e do ensino na formal na universidade, a professora mencionou o que chamou de alguns “estigmas históricos” em torno do ensino de arte, dizendo: “[...] Na universidade não é diferente. Temos que lidar com a escassez de professores; com alunos que têm conhecimento prévio, mas falta de conhecimento de arte...” (Diário de campo, dia 28/01/14).

Diante disso, compreendemos que as escolhas pedagógicas da professora para o contexto da disciplina partiam de suas vivências e reflexões em torno da sua própria formação estética como artista e professora de artes. Estas funcionavam como a “borda” das ações vividas naquele contexto, sinalizando a importância desse saber fazer a arte na sala de aula para o processo de construção de conhecimentos afetivos-cognitivos (ARANTES, 2002). Assim, a partir dos experimentos artísticos, bem como das discussões e estudos propostos na disciplina ao longo de todo o semestre letivo, foi possível percebermos modificações no aprendizado sensível dos participantes. Diante disso, consideramos que, nesse processo de formação estética de estudantes de pedagogia, houve uma construção de criticidade, movida também por novas formas de sentir e significar o entorno e, particularmente, sua formação como futuros professores (SCHLINDWEIN; SOARES, 2007).

Percebemos isso nas discussões teóricas em sala de aula, no momento em que três alunos se destacaram, para nós, ao emitirem pontos de vista diversos sobre o sentido da arte como “forma de dizer algo”, isto é, se por isso, pode ser considerada como forma de linguagem, conforme a fala dos estudantes: “A arte não é linguagem!...” (Geilson), “Eu acho que tem arte que quer dizer alguma coisa, sim...” (Júlia), “Ele [o autor do texto discutido] diz que a arte é expressar um sentimento, mas não é uma forma de dizer algo?” (Daniele).

Analisando esse diálogo, consideramos este em seu aspecto polifônico, pois configuravam um discurso acerca da arte marcado pelo (des)encontro de múltiplas vozes (de cada aluno, dos autores lidos, de outros que marcaram suas construções de sentido em torno do que seria considerado arte). Destacamos ainda, a questão colocada por Daniele, a partir da qual inferimos a ideia de que “expressar um sentimento” não seria uma “forma de dizer algo”. Nesse caso, o dizer parece estar relacionado com o conhecimento, com o intelecto, conferindo-se um paradoxo na arte: afinal arte é pra sentir ou arte é pra dizer?

Entendemos essas construções discursivas como históricas, sociais e marcadas pelo que nos parecem posicionamentos diversos em torno de velhas dicotomias que citamos no início desse estudo, por exemplo, entre pensar e sentir, entre razão e emoção, útil e prazeroso etc. Além disso, também nos remetem à questão da função da arte, como fazer, como obra, como vivência e como conhecimento. Diante disso, analisamos os dados do campo observado e entendemos que pensar sobre uma educação criadora, sensível e estética é também refletir sobre dimensões do ser humano, como a vontade, o desejo em seu sentido motivacional, interesses; os sentimentos e afetos, como reação emocional, mas em sua forma superior, entrelaçada pelo pensamento, pela linguagem e como objetos do conhecimento humano.

Na análise da mediação artística no contexto da sala de aula de Arte e Educação, percebemos o processo de modificação no discurso dos estudantes em relação às suas próprias criações artísticas, consideradas como “obras de arte”, nas palavras destes e da professora (Diário de campo). Entendemos que essa mudança das construções discursivas sobre o que consideravam como arte e sobre como qualificavam sua própria produção artística (a princípio, “horrível”, “não gosto”, “não sei se é muito bom”, e depois, “gostei”, “achei lindo”) é indício de como a arte opera no funcionamento afetivo-cognitivo dos participantes e na formação estética dos estudantes.

Neste processo formativo, percebemos ainda que arte opera como instrumento de mediador das sensações, sentimentos e conhecimentos construídos durante as atividades artísticas. Destacamos como a atividade por meio da arte modifica as interações dos participantes entre si (com foco na professora e nos alunos) e com si próprios a partir do outro projetado na própria obra artística e do outro internalizado. Apontamos isso nos exemplos da oficina de argila, quando Júlia estabeleceu diálogos com a estrutura em argila e com esse outro. Na medida em que a argila ganhava novos contornos dados por ela, o seu discurso sobre e para com a obra também se modificava e passamos a entender a própria relação de Júlia consigo mesma. A partir dessas interações, Bruna também passou por processos de

transformação semelhante, com mediação do instrumento artístico e da interação com Júlia. Quando esta nomeou sua argila, conferindo-lhe identidade, Bruna também pôde (“Mary Jane, o nome dela é Mary Jane”), referindo à sua criação com argila como um novo ser. Nesse processo interativo destacamos o papel do outro nos processos de significação da arte, mas, principalmente, dos próprios sujeitos.

Analisamos isso pensando nas suas possíveis repercussões no processo de formação estética de professores que pudemos acompanhar e que concebemos como uma proposta de educação estética/sensível (DUARTE JÚNIOR, 1991). Ao possibilitar a construção de conhecimentos em torno do ensino da arte, essa experiência formativa também nos aponta para a íntima relação entre as vivências estéticas e o aprendizado sensível, a primeira como experiência, a segunda como ato de significação e construção de conhecimento afetivo-cognitivo (ARANTES, 2002). Dessa forma, analisamos que uma das repercussões desse processo de formação estética é a questão do trabalho educativo se voltar para o ser humano de modo integral, não apenas em termos de suas funções intelectivas ou de construção de saberes “estéreis”, “secos” (VIGOTSKI, 2001), supostamente desconectados de toda sensibilidade.

Assim, em um contexto de formação estética de professores, compreendemos que a mediação artística opera no funcionamento afetivo-cognitivo dos sujeitos participantes possibilitando a estes um trabalho transformador de sua própria dimensão estética e sensível, capacitando-os para lidar com os processos de ensino-aprendizagem de modo mais criativo, sensível e ético. Experimentam, eles mesmos, o trabalho com diferentes materiais, a partir dos quais novas relações de sentido e significado foram construídas, como vimos com os materiais escolhidos para seus autorretratos e com a modelagem da argila (Diário de campo). Nesse sentido, passaram por vivências estéticas/artísticas e construíram novos significados e sentidos sobre seu processo de criação artística. Além disso, nesse processo, foi fundamental a construção de novos vínculos uns com os outros, por meio da arte, e consigo, ao conferirem importância pessoal e coletiva às suas ações artísticas.

Por outro lado, nesse contexto de formação estética da disciplina de Arte e Educação, chamou nossa atenção o fato da quase totalidade dos alunos, como foi dito, utilizarem como instrumento material de criação de suas Linhas do Tempo uma forma digitalizada, no caso, o vídeo. Entendemos este como recurso tecnológico que passou a mediar as interações na contemporaneidade, como vemos no caso da internet “ilimitada”, da necessidade cultural de se estar “conectado” sempre e, por fim, do vídeo como intermediador de novas formas de comunicação em nosso tempo.

Porém, o que destacamos com isso é que os alunos estavam em contexto diferenciado, no qual podiam experimentar outras linguagens expressivas, processo facilitado pela professora da disciplina. Esta sempre indicava a possibilidade dos estudantes escolherem “a forma que quisessem”, dentro das muitas opções de linguagem artística, mas, ao mesmo tempo, sugeria que experimentassem determinadas linguagens artísticas (como o teatro, a dança, a performance) que, como percebemos nos relatos dos estudantes, ficaram em suas experiências do passado, em sua maioria. A professora sugeria também que os estudantes levassem os registros que tivessem de suas experiências formativas em arte, materializadas em fotografias, desenhos, pinturas, cartas, entre outros (Diário de campo). Porém, o comum para a quase totalidade dos estudantes (à exceção de Luísa, que tinha muitas influências e estímulos no campo da arte na própria família e em sua história de vida) foi que as apresentações se dessem apenas com uso do recurso de vídeo, apontando-nos uma ausência de registros materiais ou o registro em massa por meios digitais.

Observamos, ainda, que o processo de formação estética de professores, como processo de ensino-aprendizagem, funciona como um convite para que o aluno experimente novos lugares, como a experiência de “palco”, numa referência nossa aos artistas que disseram ter sido no passado (na infância ou na adolescência) e ao lugar que pareceram ocupar nos momentos em que falavam de suas criações artísticas. O “palco” parece que era mais facilmente experimentado por intermédio do recurso digital, mas de modo mais tímido nas relações face a face na sala de aula. Por sua vez, a professora pontuou diversas vezes essa questão: “Esse povo só faz vídeo! Povo tecnológico... (*risos*)”, ao que uma aluna respondeu: “Ah, professora... Bem que eu quis, assim, usar mais criatividade, mas aí eu acabei fazendo um vídeo mesmo”.

A partir disso, também pensamos sobre os sentidos referentes ao uso do vídeo por essa turma. No caso dessa aluna, pensamos ainda se o uso do vídeo seria indício da falta de planejamento da tarefa ou de repertório cultural limitado em termos estéticos e artísticos. Inferimos isso a partir da fala da aluna, indicando esta que até queria “usar mais criatividade” (no sentido de “habilidade” que parecia acreditar não possuir), mas acabou “fazendo vídeo mesmo” (usando uma linguagem que já dominava). Um exemplo disso observamos por meio de outra fala comum entre os estudantes nessa disciplina, que consistia no pedido de desculpas à professora e à turma, dizendo que “não tinham o que mostrar” (Diário de campo, Linhas do Tempo). Alguns poucos tentavam justificar isso que percebemos como sentido “escassez de arte” na vida dos estudantes em questão, como no caso de Beatriz, quando contou: “Eu morava no interior e vim morar aqui. Perdi muita coisa, então, [o vídeo] ficou

curto” (Diário de campo, Linha do tempo).

Perguntamo-nos, ainda, se o vídeo funcionava aí com sentido de “algo que expõe, mas nem tanto”, uma vez que servia de “escudo”, a partir do qual alguns estudantes evitavam diálogos posteriores sobre suas histórias de vida e de formação em arte. Pelo caráter biográfico da Linha do Tempo, despertando os sujeitos para o resgate de memórias afetivas com as quais nem sempre sabemos como lidar, pensamos também se, no caso de alguns estudantes, o uso do vídeo teria efeito de sentido com o que Vygotsky chamou de “arte estéril”, possibilitando que os estudantes mostrassem a si mesmos de uma maneira editada, planejada previamente e, assim, conferindo a opção de escolherem que tipo de histórias e afetos poderiam ser ali compartilhados. Indício disso nos pareceu o comportamento comum à maioria dos estudantes de sequer falarem durante o seminário, antes, durante ou após o vídeo que, em média, durava cerca de 1 a 2 minutos. Mediante questionamento insistente da professora (“Não quer dizer nada? Não tem nada pra acrescentar, pra comentar?...”), alguns estudantes eram ainda bastante sintéticos, limitando-se a passar as fotos na tela do computador ou dizendo, diretamente, que não queriam falar a respeito.

Analisamos esses discursos produzidos e expressos por alguns estudantes pela via do silêncio e da negação da ação de compartilhar, ao vivo, suas histórias de vida e formativas com arte (alunos que só balançavam a cabeça, de modo negativo, para dizer que não queriam falar sobre sua Linha do Tempo, mas apenas mostrar com o vídeo). Consideramos também que tais discursos materializavam o que buscamos entender como expressões possíveis do funcionamento afetivo-cognitivo dos participantes na formação estética nessa disciplina, uma vez que diferentes afetos, sentidos e memórias se processavam na realização dessa tarefa de Linha do Tempo.

Pensamos, a partir disso, nos sentidos conferidos pela professora à participação da turma em determinadas atividades. A partir de relatos da professora, percebemos que também chamou sua atenção o que pareceram marcas próprias da dinâmica dessa turma em questão: o uso maciço de vídeo nas apresentações da Linha do Tempo, bem como a sua impressão sobre o grupo não ser muito dado à participação por meio dos debates em sala, precisado ainda que ela insistisse muito para que falassem: “Tem turma que é mais participativa nessa parte”, disse a professora para nós, como pesquisadora, referindo-se aos seminários de Linhas do Tempo. E ainda: “Tem turmas que fazem muita performance e trazem um monte de material produzido por eles: desenhos, diários, cartinhas, cartazes...”, comparou a professora.

Essa ausência de experiências formativas em arte nos leva a refletir sobre as experiências possibilitadas pela disciplina de Arte e Educação, a qual entendemos como um

caso de educação estética de professores, ocupando-se com o refinamento dos sentidos, bem como no conhecimento intelectual, facilitando construções de um saber sensível (DUARTE JÚNIOR, 1991). Durante a apresentação da disciplina de Arte e Educação, lembramos que a professora sinalizava ser esta sua proposta de ensino de artes, consideradas não apenas como meio de expressão afetiva, mas como espaços de produção de conhecimento sensível e de educação do ser humano integral fundamentando, assim, uma perspectiva de arte-educação. Entretanto, compreendemos que sua prática pedagógica também encontrava desafios no dia a dia da sala de aula, pois, como falamos acima, ainda que a professora desse várias propostas de como os alunos poderiam experimentar linguagens diversas do campo artístico, partindo do critério de livre escolha, essa turma em particular pareceu expressar certos limites em termos dessa expressão, no caso da construção das narrativas (auto)biográficas.

Em campo, percebemos que, enquanto a maioria dos alunos pareceu se dirigir para o que as Linhas do Tempo demonstravam em termos de atividades artísticas na vida das pessoas, Luísa, por sua vez, pareceu bem mais afetada pelo que pôde descobrir acerca *das pessoas*, isto é, dos seus colegas, como outras subjetividades a partir das quais ela própria se constrói: “Gostei muito de descobrir a poesia do Irineu, ele é muito educado, delicado... O teatro da Laura... A dança da Emília... As histórias da Daniele, com seus ‘dedos tagarelas’...” (Diário de campo, Linha do Tempo). Como demonstra o relato de Luísa, a arte deixa marcas profundas na subjetividade e tem papel fundamental nos processos de produção de sentido em contextos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que isso se deve, principalmente, pela função da arte como signo instrumental e simbólico complexificador da afetividade e da cognição, assim, mediando o processo de constituição de subjetividades. A partir da observação de atividades artísticas realizadas pelos estudantes nesse contexto da disciplina de Arte e Educação, analisamos essas experiências artísticas e estéticas provenientes nas interações em sala de aula e relacionamos esse tema da formação subjetiva à aproximação feita por Vygotsky entre vida e arte (PÁEZ; ADRIÁN, 1993). No caso, recordamos este autor quando apresenta uma visão dos processos de formação intersubjetiva como “drama” (VIGOTSKI, 1999), isto é, como tensão constitutiva das interações sociais e do próprio sujeito formado a partir destas.

Assim, compreendemos que, uma vez que a arte é inserida como instrumento mediador do funcionamento afetivo-cognitivo em desenvolvimento nos processos educativos, estes podem se configurar como práticas voltadas para a complexificação do repertório cultural (sensível e cognitivo) por meio de atividades artísticas e vivências estéticas. Já mencionamos algumas transformações operadas no campo (inter)subjetivo dos participantes,

por exemplo, por meio da reorganização de suas memórias através das narrativas (auto)biográficas e da materialização da sua imaginação criadora, a qual precisa se afirmar em atos externos, tanto para o autor da criação quanto para os outros (VIGOTSKI, 2014). Com isso, queremos destacar que tais modificações só foram possíveis, em nosso entendimento, pelo caráter desse trabalho pedagógico de formação estética, planejado e proposto pela professora da disciplina de Arte e Educação.

Suas ações revelavam, para nós, uma concepção de educação como um processo formativo do ser humano como um todo, ou seja, como processo que colabora no desenvolvimento dos sentidos e significados fundamentais para apropriação de uma sensibilidade diante da vida e de suas produções na relação com os outros (VIGOTSKI, 2001). Portanto, trata-se de processo no qual o próprio sujeito pode aprender a estabelecer, nas suas reações, o que o auxilia no desenvolvimento dos seus sentidos e do conhecimento. Dessa forma, consideramos a mediação artística como facilitadora da autorregulação do próprio sujeito (VIGOTSKI, 2007) em termos afetivos e cognitivos. Além de possibilitar a ampliação de funções como memória, atenção, percepção e reflexão, por meio dela, o sujeito desenvolve também sua sensibilidade, de forma mediada e indireta, em sua dinâmica dialética com as funções cognitivas.

Essa dimensão sensível do ser também se transforma na medida em que é compartilhada nas interações: no caso do grupo de estudantes que observamos, lembramos de suas muitas formas de expressão afetiva, por meio de risos e comentários considerados engraçados pelos colegas (como no grupo de Valéria), mas também por meio de depoimentos de tristeza e saudade (como no grupo de Luíza, em que esta falou sobre a saudade que sentia do pai, artista profissional já falecido, e o lamento que sentia por não poder mostrar para ele suas criações artísticas atuais) (Diário de campo).

Lembramos ainda das expressões de nojo e dos juízos de valor em torno das modelagens (como horríveis, feitas), como manifestações do que Vygotsky chamou de angústia da criação (VIGOTSKI, 2014), presente em praticamente todo ato criativo, quando o sujeito se encontrava diante do desafio de dar forma, de materializar o que construiu no plano da imaginação, simbólico. Por ter a modelagem da argila um caráter de novidade para muitos dos estudantes presentes em sala, estes expressavam o que nos parecia um tipo de angústia por não conseguirem ainda decodificar ou compreender formas de expressão possibilitadas pelo material da argila. A partir disso, pensamos nos momentos em que os estudantes ainda tinham dificuldade de se expressar verbalmente, voltando estes às formas mais elementares e conhecidas de expressão no seu desenvolvimento: com gestos involuntários, com a expressão

por meio da face (“caretas”) e com a emissão de sons culturais (“Aaaarg!”). Somente ao longo da atividade artísticas conseguiram, como vimos nos casos de Júlia e Bruna, operar novas construções dialógicas, conferindo sentido à tarefa e à sua criação artística.

Estas formas de expressão demonstram, para nós, que o desenvolvimento da sensibilidade e do conhecimento estético e artístico destes estudantes passa por graduais processos de produção de sentidos e significados, como parte de sua formação estética. Seguindo esse raciocínio, quanto mais ricas as experiências estéticas e artísticas dos estudantes, ao longo de sua formação, maior seu repertório cultural para o desenvolvimento de reorganizações da memória e das combinações próprias da atividade imaginativa que, como vimos, é a base de toda criação científica, artística e técnica (VIGOTSKI, 2014).

Nesse sentido, articulamos as análises acerca da categoria de atividade mediada pela arte e do funcionamento afetivo-cognitivo com a categoria de formação estética de professores considerando uma pergunta feita por Vygotsky (2001, p.140): “Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar. Que mudanças educativas devem realizar-se nos sentimentos?”. Para Vygotsky, faz parte da ação educativa dos sentimentos não dividi-los em superiores, melhores, altruístas e inferiores, piores, egoístas, uma vez que “todo sentimento pode ser orientado pelo educador em qualquer sentido e ligar-se a qualquer estímulo” (p.141). Assim, em nossas análises, essa consiste em outra função possível para a arte em um processo de formação de educadores, já que na arte podemos dar direcionamentos novos, estabelecer novos vínculos no que se refere ao que sentimos diante do que vivenciamos e pensamos.

Como exemplo de repercussão da atividade artística nesse processo formativo e de desenvolvimento afetivo-cognitivo, observamos um estudante que, no início, rejeitava sua arte e depois conseguia experimentar, em uma mesma atividade (como o autorretrato e a modelagem em argila), reações emocionais diversas. Isso inferíamos dos seus comportamentos: a princípio, de dizer que não sabe fazer, que não está dando certo, e depois, de nomear, querer mostrar, tirar foto. Isso tanto na argila quanto no autorretrato. São “retratos” de si projetados em suas criações e resignificados por meio da criação artística. Para Vygotsky (2001, p.), isso se fundamenta na ideia de que “Outras reações emocionais podem estar vinculadas aos mais diversos estímulos, mas só se pode realizar esse vínculo *confrontando na experiência pessoal do aluno os mais diferentes estímulos*”.

Diante disso, entendemos, como fundamental nesse processo que acompanhamos de formação estética de professores, que estes pudessem exercitar articular o material e o simbólico, natureza e cultura (SCHLINDWEIN; SOARES, 2007), bem como as interações

com os materiais da atividade artística, com as etapas dessa atividade, com o seu produto e com os outros. Consideramos, ainda, que tal articulação consiste em aspecto central do processo educacional, especialmente no âmbito do ensino formal, para o desenvolvimento de novos caminhos e práticas pedagógicas para uma educação sensível/estética e criadora.

Cientes da complexa problemática em torno dos desafios do ensino em nosso país, em particular do ensino da arte e no ensino superior, destacamos ainda alguns aspectos referentes ao que observamos nesse contexto particular da disciplina de Arte e Educação, no intuito de sinalizar possíveis desdobramentos para a formação estética de professores. No caso, descrevemos uma de nossas últimas observações na sala de aula e apresentamos o que nos pareceram desafios e conquistas nessa formação, mas com relação à professora e esse lugar em sala de aula.

No último dia de atividades da disciplina (13/06/14), a professora permaneceu em sala corrigindo alguns trabalhos já recebidos, mas não houve aula. Alguns poucos estudantes apareceram apenas para entregar trabalhos finais. Mesmo assim, permanecemos em sala, como forma de aproveitar esse momento de proximidade com a professora e atentar para o que poderia se manifestar naquele dia de encerramentos. Na ocasião, uma vez que os alunos não se encontravam mais em sala de aula, inferimos que a professora se sentiu à vontade para compartilhar conosco, enquanto pesquisadora, alguns dos desafios por ela enfrentados. Ao mesmo tempo, entramos nesse diálogo não apenas como “pesquisadora”, mas como pesquisadora-professora-psicóloga-interessada por esse aspecto no processo formativo em arte-educação e no fazer da pesquisa, isto é, pela relação professora-pesquisadora.

Esse momento, portanto, consistiu em espaço de troca com a arte-educadora, por exemplo, sobre pontos em comum acerca da formação estética e do ensino de arte percebidos por nós, pesquisadora e professora, a qual relatou já ter ouvido mais de 500 narrativas (auto)biográficas de estudantes de pedagogia e observado o que considerava como “um verdadeiro buraco” nas experiências formativas com arte. Assim, muito do que observamos como dados produzidos pela pesquisa em campo já se configuram como dados de pesquisa também da professora, estudiosa do assunto e educadora em busca de novas metodologias para esse processo de construção de saberes e de formação estética, nas escolas e na universidade. Conversamos sobre a proposta da professora com os seminários de Linha do Tempo e percebemos esse trabalho assumindo uma dupla função no curso da disciplina: como tarefa de pesquisar sobre si, de autoconhecimento e de reconstituição de si e de suas vivências estéticas/artística a partir das narrativas (auto)biográficas e também como instrumento de pesquisa da professora sobre as histórias formativas com arte dos seus alunos para, então,

seguir com os objetivos de discutir, com futuros professores ou pedagogos em formação, o ensino de arte no país e a proposta de uma educação sensível/estética para as escolas brasileiras. A professora pontuou ainda conosco o que consideramos intempéries presentes na “vida de professora” e na disciplina de Arte e Educação, aspectos que pareciam se repetir com outras turmas e que ouvimos com interesse pertinente à própria reflexão em torno da formação de professores: o cansaço diante de muitas tarefas a serem corrigidas; a carga horária apertada, impossibilitando que a professora realizasse algumas experiências formativas que requeriam mais tempo, como aulas de campo; a relação professora-alunos com seus desafios de diálogo, compreensão, oposição, faltas e conquistas.

Por fim, concluímos esse diálogo com a professora ressaltando o que nos pareceram marcas construtivas e instigantes do trabalho com arte-educadora, tanto para a professora quanto para os estudantes que passavam por essa formação estética. Como exemplo mais ilustrativo dessa questão e destacado pela professora, observamos, durante todo o semestre, o fato de ex-alunos frequente e espontaneamente visitarem a sala de aula de Arte e Educação. Alguns haviam sido monitores da mesma e outros cursaram apenas como estudantes, mas, em todos os casos que vimos, chamaram nossa atenção os depoimentos de saudade, com suas nuances de prazer e melancolia, em relação à professora, às discussões sobre arte-educação, bem como às atividades artísticas realizadas e até das não realizadas – como percebemos na fala de uma ex-aluna, que, ao ver a atividade realizada naquele momento pela turma, disse: “Professora, a gente nem fez isso! Ah, eu quero *voltar* pra cá, pra fazer!...”, e se despediu, sorrindo. Diante disso, analisamos como a atividade mediada pela arte opera no funcionamento afetivo-cognitivo dos sujeitos, possibilitando espaços e momentos de construção de sentidos, significados e afetividades que, fundamentalmente, possibilitavam a construção de novos vínculos, bons afetos, bons encontros.¹⁵

¹⁵ Fazemos menção à filosofia de Espinosa, um dos pensadores mais apreciados por Vygotsky (TOASSA, 2011) e no qual buscou fundamentos para pensar uma teoria psicológica as emoções, dos afetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sei que o herói nunca acredita na primeira vez...

Se ele acreditasse, não seria uma boa história!

(Henry).¹⁶

O presente estudo surgiu a partir de problemática em torno da criação artística e da dinâmica entre afetividade e cognição em contextos de educação formal. Seguindo uma metodologia de estudo qualitativa, com caráter etnográfico, tratou-se de pesquisa focada na análise do cotidiano de uma turma da disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Como proposta de trabalho, seu objetivo geral consistiu em analisar os efeitos de um tipo específico de atividade mediada, a mediação artística, no funcionamento afetivo-cognitivo dos sujeitos em um contexto de formação estética de professores.

Observei que a escolha metodológica pela observação participante, pelos diários de campo, pelas videograções e pela análise microgenética de atividades práticas de criação artística possibilitou a observação e a descrição da mediação artística na cultura da sala de aula, bem como nas interações dos participantes em um contexto de formação estética de futuros educadores, conforme estabelecido no primeiro objetivo específico deste estudo. A partir da análise das características da mediação artística, entendo que a arte possui função de signo mediador da socialização e da complexificação do funcionamento afetivo-cognitivo do ser humano.

Por sua vez, a análise das interações e da cultura da sala de aula ajudou na compreensão das relações professora-alunos-pesquisadora como espaço simbólico de produção de sentidos e significados acerca do conceito de arte e de arte-educação, bem como acerca da significação da própria atividade criativa. A partir da compreensão das interações sociais como centrais na constituição dos sujeitos, a análise da relação professora-aluno me permitiu compreendê-la em sua característica fundante de assimetria, geradora de tensões, desencontros, mas também de possibilidades de (re)significação de si e de co-construção dos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, inferi sobre a possibilidade de uso do instrumento artístico como mediador da relação professora-alunos, no sentido de facilitar que esta relação fosse

¹⁶ Citação de fala de Henry Mills, na época, um garoto de 10 anos e personagem principal da série da televisão *Once Upon a Time*, interpretado pelo ator americano Jared Scott Gilmore.

problematizada pelos participantes e, assim, gerar possibilidades de encontro entre professora e alunos no cotidiano da sala de aula. A partir disso, poder-se-ia abrir espaço na relação professora-aluno para que esses atores, de fato, fossem também autores do seu processo de ensino-aprendizagem, construindo, conjuntamente, novos olhares diante dos problemas e outras propostas de ação no decorrer da disciplina, e para além desta, em sua formação profissional. E, quem sabe, dessa forma, a vivência artística e estética propiciada na atividade mediada pela arte operasse melhorias na relação professora-alunos, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem e nos dizeres cotidianos a respeito, pois, como disse a professora: “Gente, é dureza, né?”. E, da mesma forma que esta apontava para os estudantes a necessidade de “se posicionarem” nas situações de debate, não apenas teórico, percebemos que a própria educadora experimenta constantes reposicionamentos em sua prática profissional.

A observação da sala de aula como lugar de cultura me possibilitou compreendê-la como espaço físico propiciador de determinadas contingências para a objetivação de si por meio da criação artística, bem como espaço simbólico formado por entraves e possibilidades de constituição de subjetividades, a partir da interação com os outros circundantes e com o outro projetado na própria produção artística. Dessa forma, os dados produzidos me permitiram compreender a mediação artística na expressão de processos internos em funcionamento, sendo ferramenta de socialização de emoções e pensamentos.

Avalio que os resultados apontam como a mediação artística provoca deslocamentos nos sujeitos em termos perceptivos e de reconfiguração da memória, a partir do que inferi que, nesse contexto de formação estética, os estudantes puderam reorganizar a si próprios e suas histórias de vida por meio da imaginação criadora. À luz de Vygotsky (2014), esta foi compreendida como processo psicológico síntese da relação dialética entre afetividade e cognição. A partir disso, os dados da pesquisa apontam para o entendimento da mediação artística com papel de reconstrução dos sujeitos, o que inferi a partir da construção de suas narrativas (auto)biográficas com caráter de criação artística, e não apenas reprodução de lembranças e experiências passadas.

Relativo ao segundo e terceiro objetivos específicos, os achados deste estudo indicam que os processos afetivo-cognitivos se desenvolvem e se expressam de múltiplas formas a partir da mediação artística. Assim, no contexto da disciplina de Arte e Educação, compreendi que, por meio da vivência, a arte estimula e desenvolve a sensibilidade estética dos estudantes, com possibilidades de desdobramentos para sua formação estética, bem como para sua prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa, portanto, refletem a hipótese inicialmente construída para a pergunta de pesquisa: *Como a arte como signo opera na relação entre afetividade e cognição durante a formação estética de educadores?* Atentando para os achados deste estudo, considero que arte opera explicitando o funcionamento afetivo-cognitivo dos sujeitos durante suas vivências estéticas/artísticas (VIGOTSKI, 1999) em uma modalidade específica de formação continuada de educadores. Pelas próprias características da mediação artística analisadas, inferi que o uso da arte como ferramenta nesse processo formativo contribui não apenas para o desenvolvimento de seres mais sensíveis, mas também para a construção de outros olhares acerca das situações da vida e de si mesmos, como observei nas relações entre professora e estudantes, destes entre si e com sua própria criação artística.

Diante disso, penso que esse estudo colabora para o entendimento da arte como instrumento material e simbólico mediador do funcionamento afetivo-cognitivo em uma proposta educacional que vise o aprendizado de conteúdos, mas também um aprendizado sobre si, mobilizando processos de auto-conhecimento, pelo aspecto autoral e criador de toda atividade artística. As análises apontam que a mediação artística na formação estética de professores opera um duplo resultado: de não fragmentar as dimensões cognitiva e afetiva no processo de criação e de ensino-aprendizagem, e ao mesmo tempo facilitar o desenvolvimento da dimensão estética e ética do ser humano integral. Buscar novas teorias e assumir novos posicionamentos diante dos saberes e práticas é constante desafio nos contextos de educação. E, no caso da formação estética de professores, infiro acerca da possibilidade de realização de uma educação sensível/estética e criadora (VIGOTSKI, 2001; DUARTE JÚNIOR, 1991), na qual a arte funciona como signo mediado de (re)construções na dimensão afetiva-cognitiva dos sujeitos.

Dessa forma, penso que esse estudo contribui para o rompimento do chamado “analfabetismo emocional” na sociedade contemporânea, ao dar visibilidade ao papel da arte no desenvolvimento afetivo-cognitivo dos sujeitos em contextos de ensino-aprendizagem, como foi o caso observado na disciplina de Arte e Educação, no ensino superior. Penso, ainda, que esse estudo colabora com a desconstrução de dicotomizações acerca do pensar e do sentir, uma vez que, na realização dessa pesquisa, demarco um posicionamento científico e político de indissociar a afetividade e a cognição no processo de desenvolvimento psicológico humano. Conforme destaca Vygotsky (1999, 2001), as emoções não são obstáculos a serem evitados, como sugerem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Nem a cognição, por sua vez, é função mecânica e “estéril” de afetos (VIGOTSKI, 2001), voltada para a resolução de problemas de modo “apenas racional”.

Em sua síntese na imaginação criadora, conforme Vygotsky (2014), afetividade e cognição consistem em verdadeiras ferramentas psicológicas de criação humana, a partir das interações com o meio sócio-cultural e com os outros. Assim, penso que a execução desta pesquisa reiterou a necessidade de construção de um sistema educativo e de práticas pedagógicas que superem uma concepção ainda tão corrente em nossa sociedade e que atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos e racionais, um lugar de destaque, relegando os aspectos emocionais, afetivos, intuitivos, bem como a dimensão da imaginação, da fantasia e dos sonhos para um segundo plano e, muitas vezes, para longe da sala de aula.

Por sua vez, considero que essa investigação possibilitou uma compreensão da arte como instrumento material e signo mediador, culturalmente construído, caracterizada por certos modos de objetivação das subjetividades, a partir das interações e da própria cultura da sala de aula na disciplina de Arte e Educação. Na construção de experiências estéticas e artísticas, durante a disciplina, entendo que os estudantes tiveram sua formação cultural ampliada, bem como suas habilidades, tanto em termos de conhecimentos sistematizados, imaginação criadora, de percepções sensíveis e de memória mediada quanto em termos de sensibilidade e afetos. Conforme observado em sala de aula, a mediação artística possibilita a complexificação e o aumento do repertório intelectual e afetivo dos sujeitos.

Como estudo que se deu na interface entre os campos de conhecimento da psicologia e da educação, a partir do enfoque histórico-cultural, cabe indicar possíveis implicações desta pesquisa no âmbito da formação estética de professores e estudantes, seja no ensino básico, seja no ensino superior. Nesse sentido, avalio que a pesquisa colabora com o propósito de se dar lugar de igualdade para as artes em relação aos demais saberes e práticas no contexto do ensino formal, tanto na educação básica quanto nos processos formativos no ensino superior. Diante dos desafios do processo de escolarização formal, esta pesquisa reitera o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da educação sensível (DUARTE JÚNIOR, 1991). No entanto, considero ser este um assunto possível para novos estudos que visem compreender como, na prática cotidiana, possibilitar essa transformação do lugar da arte nos processos de escolarização.

Na disciplina de Arte e Educação, percebo que os estudantes reproduziam o que seria consequência de um “buraco”, como disse a professora, em suas histórias de experiências formativas em artes. Ao mesmo tempo, no processo de formação estética possibilitado no curso da disciplina, os estudantes puderam experimentar vários momentos de criação artística, a partir do que considero que tiveram seu repertório cultural ampliado, suas histórias resignificadas em algum sentido, seus conceitos (sobre o belo, o feio, o que é arte e o

que não é; se arte “comunica alguma coisa” ou é “só expressão”) complexificados. Porém, compreendo ser este outro assunto que necessita de aprofundamento em estudos que se abrem a partir do observado nesta pesquisa. No caso, esta pode se desdobrar em investigações futuras sobre os sentidos e significados dos estudantes sobre o signo arte na dinâmica escolar ou acadêmica.

Compreendo a formação estética de professores como um fenômeno complexo e diverso que se relaciona não apenas com as práticas formativas a que estes têm acesso, mas também ao desenvolvimento pessoal de cada um enquanto subjetividade. No contexto da sociedade brasileira, ser professor é tarefa social e política que exige ações e decisões quase imediatas para situações cada vez mais complexas em um tempo de tantas urgências e incertezas. Nesse sentido, penso que os resultados da pesquisa implicam na arte como tendo papel central na formação estética de educadores. E como outro desdobramento investigativo desta pesquisa, penso na questão de se analisar como os professores significam a arte em sua formação, ou ainda, na formação dos estudantes que estes acompanham, no objetivo de se desenvolverem (professores e alunos, em interação) como sujeitos mais sensíveis às questões da vida e uns em relação aos outros.

Ao final desse estudo, voltamo-nos para a criatividade como processo que passa pela dimensão do outro como constitutivo do sujeito, sendo o sujeito capaz de criar “[...] *a partir dos/nos* encontros que estabelece com outros sujeitos, encontros esses mediatizados pelas possibilidades e limites das relações sociais em cada momento histórico” (ZANELLA *et al*, 2003, p.144). Na interação com o campo de pesquisa, obtive indícios da atividade artística como um exercício de alteridade, isto é, como forma de encontro/desencontro com o outro. Por se tratar de atividade humana, a arte pressupõe muitos “outros” em seus processos de criação. Em analogia à explicação de Bakhtin (2002) a respeito dos signos, considero a arte como atividade mediada que pressupõe um interlocutor para quem se dirige. Nesse sentido, recordo o que disse Vygotsky (2014) sobre a necessidade humana de materializar as produções da imaginação tanto para si quanto para o outro.

Dessa forma, retomo a concepção da qual parti para o desenvolvimento dessa investigação, acerca da criatividade como unidade constitutiva da subjetividade (FURTADO; GONZALEZ REY, 2002), como expressão das necessidades do sujeito em desenvolvimento que, ao criar, é capaz de formar novos sentidos que permitam ações diversas ante situações significativas. Essa reconfiguração de sentidos como processo de criação perpassou toda a nossa reflexão acerca da capacidade criadora do ser humano em interação constante com o outro, por meio de processos de formação estética na disciplina de Arte e Educação,

considerando esta como espaço de realização da potência da arte na expressão do ser sensível, cultural e consciente.

Como parte das implicações da pesquisadora com o próprio fazer da pesquisa, considero que, neste papel, primeiro experimentei o não-lugar: não era professora nem era estudantes naquele momento, mas me via a partir das falas de muitos estudantes e da própria professora. Em muitos momentos, recordei da minha experiência no ensino básico na escola, em épocas distintas, como estudante, como professora, como psicóloga, e mais recentemente, como pesquisadora, mas, desde que me lembro, como pessoa interessada por arte. Destaco a minha experiência como professora e psicóloga, na disciplina de Formação Humana, como lugar de onde partiram muitas perguntas que me lavaram ao estudo do tema em questão. Entendo que, na época, busquei construir uma prática pautada na educação sensível e criadora, porém, ainda incipiente na efetiva desconstrução de dicotomizações sobre o pensar e o sentir, sobre a mente e o corpo, nos processos de ensino-aprendizagem, nas demais disciplinas. Nesse sentido, avalio que as relações e conflitos que vivenciei dentro e fora da sala de aula (em épocas e com papéis distintos) fazem parte da cultura na qual estamos inseridos, e clamam por atitudes que acredito decorrerem, fundamentalmente, de processos de autoconhecimento e de aprendizagem, para que possamos enfrentá-los da melhor forma possível. Por isso, com esta pesquisa, intenciono colaborar com a defesa e realização de propostas educativas criadoras e sensíveis.

Por outro lado, como parte das implicações possíveis desse estudo para a formação estética da pesquisadora, assim como muitos dos participantes relataram, percebi minha própria escassez de experiências formativas em arte no período escolar, bem como no contexto familiar. E, a partir disso, penso que pude experimentar lugares: junto aos estudantes, junto à professora, no lugar entre estes, como interlocutora nos diálogos construídos. Além disso, destaco o desafio que foi transpor as minhas experiências durante o fazer dessa pesquisa na forma de texto de dissertação. O entrecruzamento entre esses muitos lugares citados acima se configurou como uma rede complexa, a partir da qual a tessitura desse estudo na forma de buscou se efetivar. Com isso, assumo os limites e as dificuldades da escrita desse texto, não só pela complexidade de uma dissertação, mas por também me perceber sem recursos de como dar sentido ao tema em estudo seguindo um padrão de escrita acadêmica que eu imaginava ser “modelo único” e intransponível no âmbito da pesquisa científica. Reconheço, porém, a existência de produções textuais capazes de criar verdadeiras fendas poéticas no meio do que pode ser experimentado como um academicismo, em certa medida, estéril (DUARTE JÚNIOR, 1991). Assim, compreendo que essa experiência da

pesquisa engendrou uma série de mudanças em mim, como pessoa que também tenta se constituir e se refazer como autora da própria vida e que vê na arte uma ferramenta potente para essa criação de si.

No fazer da pesquisa, houve um subtexto, uma pesquisa à parte, de cunho pessoal, marcada por resgate de experiências artísticas e estéticas por meio do desenho, da pintura, da educação somática e da dança-terapia. Por meio do trabalho de Linha do Tempo proposto pela professora, pude também conhecer sua história de experiências formativas em arte, bem como as histórias dos estudantes. Isso me levou a reviver e resignificar algumas vivências que pareceram comuns à maioria dos estudantes participantes, em especial, no que se referia a nomear a própria criação artística como “arte” e de se ver ou não como “artista em potencial” – como disse um dos estudantes participantes da pesquisa –, mas cuja potência ainda está por ser vivida de fato, na retomada desse processo.

Essas minhas vivências foram desterradas na disciplina de Arte e Educação desde o momento em que me posicionei como ouvinte, observadora e interlocutora dos estudantes e da professora. Identificando-me também como formada nesse contexto de ensino de artes do nosso país, notei a escassez de experiências formativas em arte na minha própria trajetória estudantil. Ao me ver também com essa lacuna, estar nesse espaço de sala de aula de artes como pesquisadora me possibilitou resignificar essa história de relação com a arte. Não participei de todas as atividades artísticas, ainda que convidada sempre, mas fui também afetada em minhas percepções, memórias, sentimentos e compreensões. Quando fui convidada pela professora para apresentar minha linha do tempo, me vi ansiosa como os estudantes, revirando as estantes na casa dos pais à procura de registros dessa história, nervosa na hora de falar a respeito diante da turma e, ao mesmo tempo, emocionada por compartilhar essa história com alguém pela primeira vez. O grupo foi igualmente acolhedor e muitos me estimularam a retomar as experiências artísticas, posto que eles estavam ali se dando conta da importância disso para suas vidas pessoais e profissionais.

Espero suscitar com essa dissertação a possibilidade de outros diálogos, outras construções de sentido em torno do tema estudado, considerando a produção do conhecimento como em constante processo de desafio e de renovação no fazer pesquisa-ciência-arte-ação. Espero, ainda, que as reflexões aqui construídas possam, de algum modo, contribuir para o conjunto de estudos sobre temas tão amplos e complexos, como a criatividade, a arte, a afetividade, a cognição e a formação estética/sensível. Com a pesquisa, ademais, tive o intuito de levantar pontos para a reflexão em torno de inter-relações possíveis entre criação artística, funcionamento psicológico afetivo-cognitivo e formação estética de educadores, o que acredito

ter realizado. Dessa forma, busco contribuir com esse conjunto de vozes que propõe uma nova compreensão, novos caminhos e práticas acerca dos processos criativos por meio da arte, procurando, assim, colaborar com a produção de “novas suavidades em tempos de vertigem” (FONSECA, 2007, p. 10).

Para finalizar, compartilho uma síntese poética sobre o fazer e o viver dessa pesquisa, em última análise, organizadora e mobilizadora de reconstruções de sentidos a respeito de viver e criar com arte:

Quando faço, vejo e experimento arte,
Percebo que só faz sentido
Ser mulher, esposa, filha,
Ser amiga, voluntária, mãe-felina,
Ser terapeuta, psicóloga e curiosa,
Enfim, ser no mundo, se fizer isso com ARTE.
Deve ser isso que a Pina¹⁷ sente quando diz que precisa dançar.
Na arte, nós somos o que realmente somos,
E descobrimos sempre mais. (Diário de campo, dia 28/01/2014).

¹⁷ Referência a Philippine Bausch, mais conhecida como Pina Bausch, que foi uma coreógrafa, dançarina, pedagoga de dança e diretora de balé alemã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. *In*: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. s/ed. São Paulo: Moderna, 2002. pp.159-176.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARGUIL, P. M. Avaliação: momento de angústia ou oportunidade de crescimento pessoal? *In*: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). **Fragments: filosofia, sociologia, psicologia: o que isso interessa à educação?** Construtivismo e Educação Contemporânea. v. 3. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. pp. 145-173.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. s/ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n.4, out./dez. 2007. p.463-473.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1º de maio de 2014.
- BARROS, J. P. P. Constituição de sentidos e subjetividades: aproximações entre Vigotski e Bakhtin. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, p. 133-146, 2012.
- _____. Contribuições de Vigotski e Bakhtin para o conceito de social na Psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 7, p. 121-129, 2012.
- BOMFIM, Z. A. **Cidade e afetividade**: Estima e Construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC/SP, 2003.
- _____. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. s/ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BORGES, A. L. *et al.* (org). **(Por) uma educação com alma**: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. s/ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L.R.; BESSET, V.L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. s/ed. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p.21-42.
- COCCHIARALE, F. **Quem tem medo da arte contemporânea?** s/ed. Fundação Joaquim Nabuco, 2008.
- COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. 2001. Tese não publicada (Doutorado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

COLAÇO, V. F. R. *et al.* Processos Interacionais e a Construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004, p. 333-340.

_____. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, ano 12, n. 1, p. 47-56, 2007.

COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. s/ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 8, pp. 161-183. (texto de 1995)

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2013. Coleção Primeiros passos, 46.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. v. 2, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C. Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. *In*: _____. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. s/ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. cap. 9, p.145-158. (texto de 1988).

_____. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v. 2, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990. cap.1, pp.7-21.

DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. s/ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAVIS, C.; SILVA, F. G. **Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão. **Viver Mente & Cérebro: Liev Semionovich Vygotsky**, São Paulo, n.2, pp. 38-49, 2005. (Coleção memórias da pedagogia, 2).

DEL RÍO, P; ÁLVAREZ, A. Prólogo: Una introducción evolutiva a la teoría de la mediación. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. s/ed. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. (texto de 1930)

_____. (Eds.). **Escritos sobre arte y educación de Lev S. Vygotski**. s/ed. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. s/ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <http://www.4shared.com>. Acesso em: 19 mar. 2008.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

DUMMAR FILHO, J. **O complexo criativo**: a arte, o inconsciente coletivo e a transcendência. s/ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, PPGAC-ECA-USP, n. 8, p. 197-210, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>. Acesso em: 09 nov. 2013.

FARACO, C.A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. s/ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. s/ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. s/ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. s/ed. São Paulo: Ática, 1994.

FONSECA, T. M. G. Prefácio: Sobre uma coletânea que pode atíçar nossa febre. In: ZANELLA, A.V. *et al.*(Orgs). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

GASPARELLO, V. M. Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da Psicologia analítica. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 1 dez. 2008.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. s/ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. s/ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

GOLDBERG, L.; SALMITO, R. Processos criativos em artes visuais: as experiências formativas de licenciandos da educação básica. In: Diálogos Internacionais em Artes Visuais, 2, 2013, Recife. **Anais do II Diálogos Internacionais em Artes Visuais**. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4510062/Processos_criativos_em_artes_visuais_as_experiencias_formativas_de_licenciandos_da_educacao_basica. Acesso em: 20 jan. 2014.

GOLDBERG, L.; BEZERRA, L.R. Linha do tempo: Narrativas de vida e experiências formativas em arte. *In: CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito*, 2, 2012, Universidade Estadual Paulista. **Anais do XXII CONFAEB**. São Paulo: UNESP Instituto de Artes, 2012, p. 01-12. Disponível em: https://www.academia.edu/2528987/Linha_do_tempo_narrativas_de_vida_e_experiencias_formativas_em_arte. Acesso em: 20 jan. 2014.

GOLDBERG, L.; BRAGA DE OLINDA, E. M.; BEZERRA, L. R. **Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários**. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/2528970/Narrativas_de_experiencias_formativas_em_arte_a_linha_do_tempo_de_estudantes_universitarios. Acesso em: 20 jan. 2014.

GOLDBERG, L. G. O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor. *In: SILVA, S. A. da; SILVA, S. C. da (Org.). Arte: interlocuções IFCE e UFC*. s/ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014. pp. 165-175.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. Políticas da cognição*. s/ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. pp. 93-112.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição**. s/ed. São Pulo: Papyrus, 1999.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. s/ed. São Paulo: Ícone editora, 2008.

MEIRA, L; LERMANN, S. **The Zone of Proximal Development as a symbolic space**. Recife and Londom. Oct. 1999. Não publicado.

MEIRA, L. **Produção de sentidos na Zona de Desenvolvimento Proximal: teoria e método numa proposta de inspiração pragmatista**. Projeto de pesquisa - Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MELO, A. C. *et al.* **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.ufc.br/PDFS/guiaNORMALIZACAO_UFC.pdf. Acesso em: 14 abr. 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. s/ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In: CASTORINA, J. A et al. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. s/ed. São Paulo: Ática, 1995. cap.2, pp. 51-83.

_____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. 2. ed. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, pp. 11-18, 2000.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. s/ed. São Paulo: Moderna, 2002.

PÁEZ, D. D.; ADRIÁN, J. A. **Arte, lenguaje y emoción: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigotskiana**. s/ed. Madrid: Editorial Fundamentos, 1993.

PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). **Fragmentos: filosofia, sociologia, psicologia: o que isso interessa à educação? Paradigmas Epistemológicos e Ensino**. Fortaleza: Brasil Tropical, v. 1, 2004.

_____. **Fragmentos: filosofia, sociologia, psicologia: o que isso interessa à educação? Formação Pedagógica na Contemporaneidade**. Fortaleza: Brasil Tropical, v.2, 2005.

_____. **Fragmentos: filosofia, sociologia, psicologia: o que isso interessa à educação? Construtivismo e Educação Contemporânea**. Fortaleza: Brasil Tropical, v.3, 2006.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In*: COSTA, M. F. V.; ATEN, E. (Org.). **ALTERidade: o outro como problema**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora LTDA, 2011, pp.13-39.

PINO, A. Cultura e desenvolvimento humano. **Viver Mente & Cérebro: Liev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética**, São Paulo, n.2, pp.14-21, 2005. (Coleção memórias da pedagogia, 2).

SÁEZ, J. **A arte: conversas imaginárias com minha mãe**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. *In*: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência** s/ed. Florianópolis: NUP/UFSC, 2006, pp.85-94.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007. pp. 97-119.

SCHLINDWEIN, L. M. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 12, p. 823-841, 2012.

SCHLINDWEIN, L.M.; SOARES, M. L. P. A resignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. **Contrapontos (UNIVALI)**, v. 7, p. 381-391, 2007.

SCORSI, L. *et al.* Arte e transformação: diálogo entre Vygotsky e Nise da Silveira. *In*: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5., 2007, Maceió. **Anais do V Congresso Norte-Nordeste de Psicologia – CONPSI**. Maceió: 2007.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de. Processos de cultura e internalização. **Viver Mente & Cérebro: Liev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética**, São Paulo, n.2,

pp.76-83, 2005. (Coleção memórias da pedagogia, 2).

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: T.C. Rego, M.K. de Oliveira e D.T.de Souza (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.77-94.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2013.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (texto de 1984)

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto de 1926)

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (texto de 1934)

_____. **Psicologia da arte**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (texto de 1925)

_____. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: _____. **Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Vijor, 1997. Introdução, pp.11-40.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (texto de 1986)

VIVER MENTE & CÉREBRO: Liev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética, São Paulo, n.2, 2005. 98p. (Coleção memórias da pedagogia, 2).

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. s/ed. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. (texto de 1930)

LIXO extraordinário. Direção: Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Produção: Angus Aynsley e Hank Levine. Co-produção: Peter Martin. Elenco: Vik Muniz. Brasil/Reino Unido: Almega Projects; O2 Filmes, 2010. 99min.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. s/ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. (texto de 1995)

ZANELLA, A.V. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas.** s/ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

_____. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito”. *In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeito e (em) experiência.* s/ed. Florianópolis: NU/CED/UFSC, 2006. pp.33-48.

_____. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre/RS, v. 17, p. 99-104, 2005.

_____. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, p. 135-145, 2004.

ZANELLA, A. V. *et al.* **Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as).** s/ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

ZANELLA, A. V. *et al.* Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. 2005.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. *In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais da mente.* Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 41-55. (texto de 1995)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) PARA OS ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS

Meu nome é Nara Thaís Guimarães Oliveira, sou psicóloga e estudante do mestrado em Psicologia da UFC. Iniciarei uma pesquisa com o título **Arte na educação: possibilidades de mediação artística da relação afetividade-cognição** e gostaria de lhe convidar a participar desta pesquisa. A sua participação é importante, porém, você não deve aceitar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Realizarei a pesquisa na disciplina Arte e educação (código PROGRAD – PC0006, carga horária 64h), do Departamento Teoria e Prática do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na qual você está matriculado, com o objetivo de compreender a mediação artística como articuladora da relação entre afetividade e cognição em um contexto de educação formal. Inicialmente, para conhecer melhor o dia-a-dia da disciplina, pretendo também observar e registrar, em um caderno, algumas atividades que acontecem durante as aulas, uma vez por semana. Desejo, também, de acordo com a sua permissão e a sua disponibilidade, registrar as atividades práticas de uso da arte na disciplina através de gravação em vídeo e áudio, por meio de uma filmadora, para que, em momento posterior, as informações obtidas sejam melhor analisadas por mim.

Gostaria, ainda, de esclarecer que:

- 1) A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2) Você não ficará exposto a nenhum risco ou problema ao participar desta pesquisa;
- 3) A identificação de todos os envolvidos na pesquisa será mantida em segredo;
- 4) As informações adquiridas pela sua participação não serão divulgadas fora de ambientes científicos entre estudiosos do assunto, garantindo o sigilo e a não-identificação de sua pessoa;
- 5) A qualquer momento, você poderá desistir de participar dessa pesquisa, sem que isso traga qualquer problema a você;
- 6) Você não receberá nenhum pagamento para participar dessa pesquisa;
- 7) Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para que novas ideias sobre arte e educação sejam elaboradas e para a melhoria das atividades com arte em contextos de educação formal;
- 8) Somente depois de ter entendido o que foi explicado, é que você deverá assinar este documento em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra ficará comigo.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Nara Thaís Guimarães Oliveira
 Instituição: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC)
 Endereço: Rua Manoel Monteiro, 708, apto. 7, Cidade dos Funcionários.
 Telefones p/contato: (085) 87714141.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que essa participação implica, concordo e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____.

<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Nome e Assinatura do participante voluntário	<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Nome e Assinatura do profissional que aplicou o TCLE
----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
PARA OS PAIS DOS MENORES DE 18 ANOS**

Meu nome é Nara Thaís Guimarães Oliveira, sou psicóloga e estudante do mestrado em Psicologia da UFC. Iniciarei uma pesquisa com o título **Arte na educação: possibilidades de mediação artística da relação afetividade-cognição** e gostaria de ter a sua autorização para que seu filho/filha participe desta pesquisa. A participação dele/dela é importante, porém, você não deve aceitar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Realizarei a pesquisa na disciplina Arte e educação (código PROGRAD – PC0006, carga horária 64h), do Departamento Teoria e Prática do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na qual seu filho/filha está matriculado, com o objetivo de compreender a mediação artística como articuladora da relação entre afetividade e cognição em um contexto de educação formal. Inicialmente, para conhecer melhor o dia-a-dia da disciplina, pretendo também observar e registrar, em um caderno, algumas atividades que acontecem durante as aulas, uma vez por semana. Desejo, também, de acordo com a sua permissão e a disponibilidade do seu filho/filha, registrar as atividades práticas de uso da arte na disciplina através de gravação em vídeo e áudio, por meio de uma filmadora, para que, em momento posterior, as informações obtidas sejam melhor analisadas por mim.

Gostaria, ainda, de esclarecer que:

- 1) A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2) Seu filho/sua filha não ficará exposto/a a nenhum risco ou problema ao participar desta pesquisa;
- 3) A identificação de todos os envolvidos na pesquisa será mantida em segredo;
- 4) As informações adquiridas pela participação do seu filho/filha não serão divulgadas fora de ambientes científicos entre estudiosos do assunto, garantindo o sigilo e a não-identificação do seu filho/filha;
- 5) A qualquer momento, você poderá recusar a participar de seu filho/filha nessa pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso traga qualquer problema a você ou a seu filho/filha;
- 6) Você não receberá nenhum pagamento para que seu filho/filha participe dessa pesquisa;
- 7) Ao autorizar a participação do seu filho/filha nesta pesquisa, você estará contribuindo para que novas ideias sobre arte e educação sejam elaboradas e para a melhoria das atividades com arte em contextos de educação formal;
- 8) Somente depois de ter entendido o que foi explicado, é que você deverá assinar este documento em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra ficará comigo.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Nara Thaís Guimarães Oliveira
 Instituição: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC)
 Endereço: Rua Manoel Monteiro, 708, apto. 7, Cidade dos Funcionários.
 Telefones p/contato: (085) 87714141.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou
DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu filho/filha no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que essa participação implica, concordo e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____.

<hr/> Assinatura do pai/mãe/responsável legal	<hr/> Nome e Assinatura do profissional que aplicou o TCLE
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) PARA A PROFESSORA

Meu nome é Nara Thaís Guimarães Oliveira, sou psicóloga e estudante do mestrado em Psicologia da UFC. Iniciarei uma pesquisa com o título **Arte na educação: possibilidades de mediação artística da relação afetividade-cognição** e gostaria de lhe convidar a participar desta pesquisa. A sua participação é importante, porém, você não deve aceitar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Realizarei a pesquisa na disciplina Arte e educação (código PROGRAD – PC0006, carga horária 64h), do Departamento Teoria e Prática do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na qual você está matriculado, com o objetivo de compreender a mediação artística como articuladora da relação entre afetividade e cognição em um contexto de educação formal. Inicialmente, para conhecer melhor o dia-a-dia da disciplina, pretendo também observar e registrar, em um caderno, algumas atividades que acontecem durante as aulas, uma vez por semana. Desejo, também, de acordo com a sua permissão e a sua disponibilidade, registrar as atividades práticas de uso da arte na disciplina através de gravação em vídeo e áudio, por meio de uma filmadora, para que, em momento posterior, as informações obtidas sejam melhor analisadas por mim.

Gostaria, ainda, de esclarecer que:

- 1) A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2) Você não ficará exposto a nenhum risco ou problema ao participar desta pesquisa;
- 3) A identificação de todos os envolvidos na pesquisa será mantida em segredo;
- 4) As informações adquiridas pela sua participação não serão divulgadas fora de ambientes científicos entre estudiosos do assunto, garantindo o sigilo e a não-identificação de sua pessoa;
- 5) A qualquer momento, você poderá desistir de participar dessa pesquisa, sem que isso traga qualquer problema a você;
- 6) Você não receberá nenhum pagamento para participar dessa pesquisa;
- 7) Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para que novas ideias sobre arte e educação sejam elaboradas e para a melhoria das atividades com arte em contextos de educação formal;
- 8) Somente depois de ter entendido o que foi explicado, é que você deverá assinar este documento em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra ficará comigo.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Nara Thaís Guimarães Oliveira
 Instituição: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC)
 Endereço: Rua Manoel Monteiro, 708, apto. 7, Cidade dos Funcionários.
 Telefones p/contato: (085) 87714141.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que essa participação implicam, concordo e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____.

<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Nome e Assinatura do participante voluntário	<hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Nome e Assinatura do profissional que aplicou o TCLE
----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Eu, _____, CPF _____, professora responsável pela disciplina _____ (Código _____ – Turma _____ – ___ créditos – Horário: _____), a qual pertence ao curso de _____ (Nome do curso) da _____ (Nome da Faculdade/Universidade), declaro para os devidos fins que autorizo Nara Thaís Guimarães Oliveira, CPF 953.69.493-68, psicóloga e aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Psicologia - UFC, nº de matrícula 351472, a realização da pesquisa de campo para coleta de dados na referida disciplina, para o trabalho de pesquisa sob o título **Arte na escola: possibilidades de mediação artística da relação afetividade-cognição**, a qual está sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, tendo como objetivo analisar a função da mediação artística na relação entre afetividade e cognição em um contexto de educação formal, a fim de contribuir para o avanço dos estudos sobre psicologia, arte e educação e para a melhoria das atividades com arte em contextos de educação formal.

Fortaleza, ____ de _____ de 2014.

Nome do responsável pela autorização

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Eu, Nara Thaís Guimarães Oliveira, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa **“Arte na Educação: possibilidades de mediação artística da relação afetividade-cognição”** vinculado ao Mestrado em Psicologia e Departamento de Psicologia da UFC, estou ciente do encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (COMEPE-UFC) e concordo em participar do mesmo.

Fortaleza, ____ de _____ de 2014.

Nara Thaís Guimarães Oliveira