



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Pederiva, Patrícia; Oliveira, Daiane; Miranda, José Valdinei; Pederiva, Marta
Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski
Educação & Realidade, vol. 47, e116929, 2022
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116929vs01>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317272515026>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski

Patrícia Pederiva^I
Daiane Oliveira^I
José Valdinei Miranda^{II}
Marta Pederiva^{II}

^IUniversidade de Brasília (UnB), Brasília/DF – Brasil

^{II}Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

RESUMO – Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. Este artigo discute, à luz da Teoria Histórico-Cultural, o papel dos signos artísticos na educação estética. Enfatiza o conceito de signo, percepção estética, expressão, criação artística e desenvolvimento humano. Teóricamente, dialoga com Vigotski e com duas pesquisadoras das artes: a primeira realizou entrevistas semiestruturadas com artistas profissionais, e a segunda organizou rodas de conversas, na escola, com crianças em idade de alfabetização. A discussão teórico-prática efetivada no presente artigo permite pensar uma educação estética articulada ao conceito de signo artístico e indica possibilidades de organização das artes na educação, como educação estética, de maneira a potencializar o desenvolvimento humano cultural.

Palavras-chave: Educação Estética. Signo Artístico. Emoções. Vigotski. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT – Artistic Sign and Aesthetic Education in Vigotski. This paper discusses, in the light of cultural-historical theory, the role of artistic sign in aesthetic education. It emphasizes the concept of sign, aesthetic perception, expression, artistic creation, and human development. Theoretically and methodologically, it dialogues with Vigotski and with two art researchers: the first one carried out semi-structured interviews with professional artists, and the second one organized rounds of conversations, at school, with children of literacy age. The theoretical and practical discussion carried out in this paper allows us to think about elements for aesthetic education in connection with the concept of artistic sign, and indicates possibilities of organizing arts in education, as aesthetic education, in order to potentiate the human cultural development.

Keywords: Aesthetic Education. Artistic Sign. Emotions. Vigotski. Human Development.

Introdução: a problemática das artes na educação

As diversas formas de expressão artística, tais como o teatro, a dança, a escultura, a arquitetura, a pintura, a música entre outras, são produções humanas que fazem parte do nosso desenvolvimento e constituição humano-social. As manifestações musicais, por exemplo, são expressas em contextos culturais variados, por meio de cantos, danças e diferentes rituais. Os comportamentos musicais têm por base uma história filogenética expressa pelo corpo, que possui elementos rítmicos como a respiração e a pulsação do coração, o movimento corporal que é igualmente rítmico, a voz com suas nuances de timbre, altura, volume etc. Contudo, como destaca Pederiva (2009), para além dessa base biológica que nos dá a possibilidade de expressão corporal musical, é na cultura que a musicalidade se desenvolve, em meio à apropriação das ferramentas, atividades e signos artísticos e musicais, e na relação com as pessoas.

Assim, nas expressões das artes, envolvidas nas teias da cultura, há um caráter compartilhado do fazer artístico, que demanda experiências dos signos sociais aí expressos. Por exemplo, no campo do teatro, uma peça de Bertolt Brecht exige um encontro com o outro e uma internalização dos signos corporais realizados em cena, que são distintos do teatro Kabuki, não apenas por serem estilos diferentes, mas, também, por possuírem perspectivas teatrais e sentidos culturais que compõem a singularidade em que cada gesto e expressão artística se referem.

Entretanto, as artes no espaço escolar parecem desconsiderar a pluralidade dos sentidos e significados produzidos no solo da cultura, signos socialmente compartilhados e que dão sentido às vivências artísticas. Observa-se que as artes têm servido a diferentes funções, respaldadas em formas hegemônicas e homogêneas do pensar essa atividade artística na escola, implicando na fragmentação e instrumentalização das vivências estéticas nos espaços formativos. As atividades artísticas que adentraram a instituição escolar, em grande parte, foram distanciadas de seus contextos, sentidos e significados artísticos sociais e culturais singulares. Ao serem propostas como conteúdos curriculares, as artes foram moralizadas, intelectualizadas, e relacionadas de modo simplista ao prazer hedonista (Vigotski¹, 2001), afastando-se de sua essência enquanto atividade humana autêntica na cultura. O engessamento das artes que ocorre nos contextos educativos representa uma face mercadológica, instrumental e de espetacularização, tal como a sociedade em que vivemos na atualidade. Na educação, é comum o distanciamento de uma educação estética enquanto experiência autêntica do humano na sua relação com a cultura, tendo em vista que o produto da arte aparenta ter mais importância que o processo da vivência estética em si.

Nos espaços educativos, as práticas artísticas, em vez de serem organizadas e experimentadas a partir dos signos da cultura produzidos em termos de seus emaranhados de sentidos e vivências culturais genuínas, e pensadas a partir da hospitalidade incondicional ao outro,

como afirma Miranda (2016). Muitas vezes, quando buscamos quebrar os muros das instituições escolares, tentando dialogar com a diversidade cultural a partir de uma experiência estética com os signos da cultura, acabamos por instrumentalizar a arte nas vivências educativas por meio de homogeneização que reforça padrões culturais socialmente aceitos.

A cultura da escola instaurada por uma lógica da produtividade na organização do tempo-espço escolar materializa um conjunto de procedimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares que definem a compreensão da arte na escola. Seja no calendário escolar, nas disciplinas, datas e festas comemorativas anuais, bem como a constante necessidade de utilizar as pessoas de modo espetacularizado neste contexto, expondo o discurso das artes como subproduto da cultura escolar, em que estudantes, que são seres humanos culturais, tornam-se produtores de um tipo de arte mercadológica e escolarizada. Como afirma Illich (2007, p. 8), “[...] não apenas a educação, mas a própria realidade social tornou-se escolarizada”, dessa maneira, o que deveria ser um processo autêntico de encontro com a arte na produção de signos artísticos e culturais na busca do desenvolvimento humano a partir da própria vida, das experiências genuinamente culturais, tornou-se mercadoria de uma arte escolarizada permeada pela busca de obtenção de títulos. Esse sistema confunde-se com o processo de aprender, medido por quantificações, recortado em currículos alheios à vida, distante dos signos culturais genuínos, em que pessoas, em vez de realizarem trocas de saberes, alicerçados por suas diferenças, suas diversidades e afetos, que constituem os seres humanos, são separadas por graus, classes, carteiras, nucas e intermináveis períodos de certificação.

O distanciamento da vida vivida dos processos educativos em arte abrange não somente a educação básica, de uma forma geral, mas, também, a educação superior, no que diz respeito à formação de professores e professoras, pois esse é o espaço onde se constituem para o ato de educar e têm fortalecidos as experiências fragmentadas e escolarizadas em arte (Pederiva, 2009).

Contra a proposta de educação que visa uma formação fragmentada e antidialógica, Freire (1974), em sua *Pedagogia do Oprimido*, denuncia a prática antidialógica existente nos currículos que se dizem educativos. Para o autor, qualquer organização curricular deve ter por base o diálogo existente entre as pessoas participantes do processo, as situações que se apresentam como problemática em determinado instante da vida e as experiências que cada um traz para resolvê-las. Assim, o conceito de experiência estética, em sua dimensão cultural, em suas possibilidades individuais, sociais, históricas e comunitárias, é imprescindível na organização de qualquer processo educativo. Desse modo, pensar uma educação estética em diálogo com os signos da cultura configura-se como um ato educativo, político e cultural, em que as pessoas, enquanto seres de relação, juntas, têm a possibilidade de experimentar o diálogo com o outro, e com os signos da arte, como experiência estética formativa e transformadora do mundo.

Nesse contexto, a defesa por uma educação estética pensada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com seu principal fundador, Lev Semionovitch Vigotski, em que a produção dos signos da arte esteja entrelaçada ao desenvolvimento humano na sua relação com a cultura é um caminho a ser percorrido e vivenciado na educação. Essa é uma possibilidade formativa construída no encontro com a arte por meio da experiência estética com os signos culturais nos espaços educativos.

A aproximação à Teoria Histórico-Cultural, relativa ao papel dos signos, desenvolvida por Vigotski, para se pensar uma educação estética nessas bases, lança-nos em uma aventura intelectual orientada por algumas questões-problema: como Vigotski analisa a relação entre os signos artísticos e a psicologia da arte? Como o papel dos signos a partir dessa teoria nos ajuda a refletir sobre uma educação estética na sua relação com a cultura? Quais experiências pedagógicas de uma educação estética com a arte podem ser potencializadas e experimentadas sob as bases da Teoria Histórico-Cultural? Questões-problema que orientam a construção deste trabalho e que lançam desafios a serem pensados no cruzamento entre os signos da arte, as teias da cultura e a experiência estética na educação. Um caminho desafiador a ser percorrido com Vigotski, autor que buscou compreender o fenômeno artístico em sua dimensão psicológica e histórico-cultural, bem como os signos que compõem essa atividade e seu papel na vida e no desenvolvimento humano para inaugurar, nessas bases, uma educação estética genuína, enraizada na cultura, nas experiências indivíduo-sociais, afetivo-intelectivas, em que o signo tem um papel fundante na constituição de seres humanos culturais.

Nessa perspectiva, vislumbramos um processo educativo pautado em uma educação estética que esteja para além da já instituída como função e lugar da arte na escola, uma educação estética livre das amarras que disciplina os corpos e padroniza as condutas, direciona e limita o pensamento e os sonhos das educandas e dos educandos na escola.

Buscamos compartilhar algumas experiências estéticas educativas no campo do sensível, dos afetos, das emoções, como detalharemos mais a frente, na busca pedagógica de experimentar outros encontros com os signos da arte que desafiem o pensar e o sentir, e que ressoem em novas experiências de sociabilidade estética, convivência pedagógica criadora e produtora de cultura. Buscamos pensar uma experiência estética com os signos da arte, na perspectiva histórico-cultural amparada no papel dos signos como compreendidos por Vigotski e pesquisadoras da área, para uma educação estética na educação/na escola.

Procuramos analisar uma educação estética com Vigotski, em que os signos das artes fortaleçam a vivência artística no espaço escolar, em que a experiência estética com a arte desafie a criação e a expressão do pensamento e do sentimento, uma educação que seja capaz de despertar nos educandos e educandas as mais inusitadas sensações, afetos, vivências e experimentações. Um ambiente de educação estética que potencialize o desenvolvimento, desperte a percepção, a expressão do corpo inserido na cultura e amplie as experiências. Por uma educa-

ção estética que ofereça vida aos espaços educativos, que desperte para a leveza de atos com potencialidades transformadoras, capazes de inspirar outros modos de ser e estar no mundo. Uma educação estética que oportunize às educandas e aos educandos momentos de encontros, expressões e criações com os signos da arte nos emaranhados da cultura.

Vigotski e o Ser Humano Cultural

Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934) é um autor bielorrusso do século passado, e que com a força, densidade e singularidade do seu pensamento marca presença nos campos dos estudos da psicologia, arte e educação na atualidade. Seu pouco tempo de vida devido ao falecimento por tuberculose, aos 37 anos, foi suficiente para que seu legado se perpetuasse nos estudos da psicologia e da educação, áreas em que seu trabalho ganha destaque.

Seu tempo foi marcado por momentos conturbados da história mundial, sobretudo, a da Rússia Soviética. O autor viveu três momentos distintos e conflituosos, a saber: o czarismo soviético, a revolução socialista russa e o stalinismo. Eram grandes os desafios para quem fez parte destes períodos históricos, enquanto o dualismo de ideias efervescia. Vigotski apoiava os ideais leninistas e acreditava, junto aos demais revolucionários, que era preciso criar uma nova sociedade com princípios mais igualitários.

Nessa miscelânea de ideias e lutas ideológicas, nasce a chamada Teoria Histórico-Cultural, de base marxista e spinozista, com a perspectiva de que um novo ser humano deveria existir em meio a uma nova sociedade. Para Vigotski e seus principais colaboradores, tais como Luria e Leontiev, a velha sociedade, que privilegiava alguns em detrimento de outros, assim como a velha educação e psicologia, deveriam ser deixadas para trás. Para tanto, Vigotski dedicou seus estudos à compreensão, de maneira inovadora e aprofundada, do desenvolvimento humano, defendendo a psicologia e a educação como ciências indissociáveis. Para o autor, não há como conceber uma psicologia que não seja pedagógica; e uma pedagogia que não seja psicológica (Vigotski, 2003).

No curso da história da obra de Vigotski, é possível evidenciar o quão conturbado foi (e tem sido) o processo de consolidação de sua obra. Devido ao seu posicionamento epistemológico e ideológico, as traduções realizadas do russo para outras línguas, como a inglesa, são cercadas de cortes em seus escritos e, também, alterações em seu viés materialista histórico-dialético e monista (Prestes, 2010). É dessa maneira que suas obras chegam ao Brasil e na maior parte do mundo, por isso, é tão necessária a apresentação histórica e cultural deste estudioso que se debruçou a compreender o ser humano em sua essência, à luz dos escritos de Karl Marx e Baruch Spinoza.

No início do século passado, existiam diversos estudos psicológicos em andamento e, em suas obras, L.S. Vigotski elucida muitos deles, dialoga e realiza antíteses a respeito dos pensamentos de outros estudiosos da época. A maior crítica do autor bielorrusso aos referidos tra-

balhos é que a maior parte deles enfatiza o desenvolvimento humano como essencialmente biológico, sob bases metafísicas e deterministas, desvalorizando ou negligenciando as possibilidades que se abrem pelo desenvolvimento cultural (Vigotski, 1995).

Pelas lentes do monismo, Vigotski buscou compreender as leis gerais do desenvolvimento humano, as diferenças entre a espécie humana e de outros animais; e evidenciou as influências histórico-culturais no processo do tornar-se humano. É nesse sentido que seus estudos buscam compreender a gênese, a função e a estrutura das funções psíquicas superiores (FPS), ou seja, o funcionamento do psiquismo humano sob a organização da cultura, para além de sua configuração biológica. A cultura possibilita o desenvolvimento ilimitado da pessoa, para além das determinações biológicas como potência humana de relação no e com o mundo, entre pessoas e consigo mesmo, e de transformação do meio. Estas, as FPS, para Vigotski (1995), são desenvolvidas especificamente na cultura, diferentemente das funções psíquicas elementares, que possuem caráter biológico e possuem limitações, como afirmado anteriormente. Ele se opõe aos autores que partem do pressuposto da esfera biológica como regente do desenvolvimento humano, defendendo que é no desenvolvimento cultural onde há a ampliação destas possibilidades de constituição humana, por exemplo, de autorregulação, na relação consigo mesmo e na atuação junto ao meio e em sua transformação.

Em suas teses, Vigotski diferencia qualitativamente tais funções e afirma que ambas as funções biológicas e as culturais possuem importância para o desenvolvimento humano, são uma unidade de funcionamento. À luz da filosofia spinozista, apoia-se no conceito de *conatus* de Spinoza (2017), que define corpo e mente como atributos diferentes; enquanto corpo é um atributo matéria, mente é um atributo pensamento, porém, eles se expressam em unidade. Essa é a base monista que perpassa toda a obra de Vigotski, e deste modo, fundamenta sua compreensão a respeito do desenvolvimento humano:

[...] el organismo, la personalidad y el intelecto humano forman un todo único, pero no un todo simple, es decir, no se trata de un todo homogéneo, sino complejo, constituido por una serie de funciones o elementos de estructura compleja y complejas relaciones recíprocas (Vigotski, 1995, p. 318).

Ou seja, o ser humano se desenvolve de modo indivisível, constitui-se em uma unidade de funcionamento: afeto-intelecto, corpo-mente, pessoa-meio. Nessa perspectiva, toda atividade humana é, essencialmente, afeto-intelectiva. Mesmo quando nela, em alguma atividade específica, exista um peso maior sobre uma destas dimensões, as marcas no desenvolvimento da psique envolvidas no processo devem ser consideradas tanto no campo intelectual, quanto no afetivo, como aponta Spinoza (2017, p. 123):

Com efeito, a mente não conhece a si própria senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo. Mas não percebe o seu corpo senão por meio dessas ideias das

afecções, e é igualmente apenas por meio dessas afecções que percebe os corpos exteriores.

É nesse sentido que Vygotski (2017) afirma que há uma unidade das funções biológicas e culturais e ressalta que se configuram dialeticamente. Ao desenvolverem-se, as funções superiores passam a constituir-se como um novo sistema funcional, alterando as bases biológicas, ampliando o leque de possibilidades relativo ao comportamento no mundo. Tal sistema possui características únicas, singulares e irrepetíveis em cada momento da vida. As funções psíquicas superiores

[...] no son producto de la evolución biológica de comportamiento, sino del desarrollo histórico de la personalidad humana, en el aspecto de la ontogénesis cuentan también con su historia especial de desarrollo, estrechamente ligada a la formación biológica, pero que no coincide con ella y constituye junto con esta última la segunda línea de desarrollo psíquico [...] (Vygotski, 2017, p. 52).

Tudo aquilo que se encontra no desenvolvimento filogenético, ou seja, da nossa história enquanto animais, tem base biológica e continua a se desenvolver na cultura, pode ser considerado uma função psíquica cultural, ou, superior, como a memória lógica, a volição, a atenção voluntária, as emoções estéticas etc. Esse desenvolvimento das funções psíquicas superiores configura-se como o próprio desenvolvimento do ser humano, que é compreendido como um indivíduo sócio-histórico-cultural que se constitui como humano na relação com outros seres humanos, de forma mediada por signos, pelos instrumentos e pelo trabalho. Aqui, nos dedicaremos especificamente sobre a mediação dos signos artísticos no desenvolvimento humano e sua implicação no âmbito educativo.

O Signo e seu Papel no Desenvolvimento Humano

Vygotski (2017, p. 61) afirma que “[...] *la organización a base de signo es, por consiguiente, el rasgo diferenciador más importante de todas las funciones psíquicas superiores, [...]*”. Tal mediação, primeiramente, se desenvolve no campo interpsíquico, ou seja, entre duas ou mais pessoas, para depois ser internalizada no campo intrapsíquico, internamente à própria pessoa, e possui caráter social (Vygotski, 2017). Para o autor,

Llegamos, por consiguiente, a la conclusión de que la operación del empleo del signo, que figura al comienzo del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores, tiene obligatoriamente en los primeros momentos el carácter de actividad externa. Al principio, el signo es, por regla general, un estímulo auxiliar externo, un medio externo de autoestimulación. Eso lo condicionan dos causas: en primer lugar, que esta operación procede de la forma colectiva de comportamiento, que pertenece siempre a la esfera de la actividad externa, y, en segundo lugar, a las leyes primitivas de la esfera individual de comportamiento, [...] (Vygotski, 2017, p. 21).

O signo, para Vygotski (2017), possui importante função no desenvolvimento da psique, tendo em vista que medeia o desenvolvimento das funções psíquicas. Ao operarmos com signos, passamos a nos relacionar com processos psíquicos de alta complexidade, e, como elucida Vygotski (2017, p. 69) “[...] abandonamos de hecho el campo de la historia natural de la psique y entramos en la esfera de las formaciones históricas del comportamiento”. Na utilização de signos, cria-se uma nova forma de comportamento psicológico-cultural, que possibilita o auto-domínio de nossa conduta.

Diferentemente dos outros animais, o ser humano possui, além do desenvolvimento natural, um desenvolvimento cultural. No processo de desenvolvimento da psique humana, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é possível que a pessoa se autorregule e, com isso, passe a regular e operar com os signos, de igual modo, como afirma Vygotski (2021, p. 76-77):

O desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamentos que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros.

Vygotski (2021), ao realizar experimentos com crianças, objetivando compreender a gênese, função e estrutura dos signos e seu papel no desenvolvimento humano na ontogênese, propõe tarefas com o uso de alguns deles em atividades práticas para serem realizadas. Nas situações, o autor observa não somente a execução (ou não) da tarefa, mas, as vias escolhidas pelas crianças. Ele afirma que as atividades propostas sempre devem superar as capacidades naturais da criança, caso contrário, ela apenas a realizará usando meios naturais. Por isso, o teórico afirma que, nas experiências realizadas, “A tarefa que se apresenta à criança normalmente supera suas capacidades naturais. Ela é impossível de ser resolvida com um meio primitivo e natural” (Vygotski, 2021, p. 81), assim, ele cita um exemplo em que é proposta à criança a tarefa de memorizar uma quantidade de numerais ou letras, por exemplo, e, diante dela, são disponibilizados materiais neutros, como papéis, alfinetes, barbante etc. Nessa situação, a criança é colocada diante de uma atividade natural, mas a solução exige vias indiretas para realizá-la, ou o uso de instrumentos (Vygotski, 2021). O autor continua:

Se uma criança inventa essa saída, recorre ao auxílio de signos, fazendo nós no barbante, separando as contas, furando ou rasgando o papel etc. Com base na utilização de signos, analisamos essa memorização como caso típico de qualquer meio cultural de comportamento. A criança resolve a tarefa interna com auxílio de meios externos; nisso podemos ver a mais típica peculiaridade do comportamento cultural (Vygotski, 2021, p. 82).

Na situação descrita, o autor exemplifica a utilização dos signos no desenvolvimento da função psíquica superior da memorização, mas, esta se estende às outras funções psicológicas. Desde a mais tenra infância, em nossas experiências cotidianas, utilizamos os signos para a resolução de tarefas, como o exemplo citado na experiência de Vigotski (2021). Os signos são criados pelos seres humanos, e somos nós que damos sentidos a eles por sua mediação, o que permite nossa relação com o mundo, com os outros e conosco. O signo, na Teoria Histórico-Cultural,

[...] forma, assim, um centro estrutural e funcional que determina a composição e o significado relativo de cada processo particular. A introdução do signo com auxílio do qual se realiza qualquer processo de comportamento reestrutura o fluxo das operações psicológicas [...] (Vigotski, 2021, p. 84).

Atuamos por meio do signo em todas as atividades humanas, incluindo as artes, que, para Vigotski, possuem um papel singular, extremamente importante na vida e no desenvolvimento humano. Os signos artísticos são aqueles que constituem as atividades neste campo, as diversas manifestações artísticas possuem, então, diferentes signos. Por exemplo, na música, expressam-se os sons como signos artísticos; na dança, os movimentos; nas artes visuais, as cores; as linhas, os traços, e na literatura a palavra em suas possibilidades de formas e conteúdos.

Cada atividade humana, por meio de seu conjunto de signos específicos, permite o desenvolvimento de um determinado aspecto da psique em sua integralidade. Os signos artísticos, de acordo com Vigotski (2001), possibilitam a consciência sobre nossas emoções, guiando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a constituição do ser humano cultural-histórico-social.

As Artes e os Signos Artísticos na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski

Para Vigotski (2001), as artes são um fenômeno psicológico e assim precisam ser compreendidas. Isso, porque, para ele, o psiquismo do ser social constitui o subsolo comum da atividade artística. Portanto, para estudar as expressões das artes, é preciso entender como isso acontece. Para o autor,

Torna-se inteiramente compreensível o papel específico que cabe à arte como forma ideológica absolutamente peculiar, ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano. E se quisermos elucidar precisamente essa singularidade da arte, aquilo que distingue com seus efeitos dentre outras formas ideológicas, necessitaremos inevitavelmente de uma análise psicológica. Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento (Vigotski, 2001, p. 12).

Vigotski (2001) afirma que o psiquismo de um indivíduo particular é socialmente constituído. De acordo com o teórico, mesmo no movimento mais pessoal e íntimo de cada ser, o psiquismo é social. Para o autor, “[...] os próprios sentimentos que suscitam as obras de artes são socialmente condicionados” (Vigotski, 2001, p. 22) e determinam, indiretamente, a natureza e o efeito da criação artística, que funciona

Como um sistema de estímulos organizado consciente e deliberadamente com vistas a suscitar resposta estética. Ao analisarmos a estrutura dos estímulos, recriaremos a estrutura da resposta [...] assim recriada, a resposta estética será absolutamente impessoal, ou seja, não pertencerá a nenhum indivíduo particular, nem refletirá nenhum processo psíquico individual (Vigotski, 2001, p. 26).

Isso cabe a todas as formas de expressão artística, inclusive as artes populares, pois, as artes criadas pelo povo, pessoas que são donas da técnica de seu ofício, são ricas e profundamente especializadas. Artistas não são autores individuais de suas obras, mas, divulgadores da evolução de técnicas, materiais, formas, temas e procedimentos que foram constituídos ao longo de nossa história e cultura.

A arte, para Vigotski (2001), possui um significado específico no comportamento humano. Ela é, para o autor, uma *técnica social dos sentimentos*, uma *ferramenta das emoções*, uma espécie de *sentimento social prolongado*. Para ele, “[...] a arte não é uma expressão direta da vida, mas uma antítese da vida [...] na arte, supera-se certo aspecto do nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana” (Vigotski, 2001, p. 308).

Em sua obra *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) explica que existem inúmeros acontecimentos que nos chegam cotidianamente. Entretanto, somente uma ínfima parte deles é registrada em nossa consciência. A grande quantidade desses estímulos permanece no campo do inconsciente, atuando, de alguma forma, em nosso comportamento que é uma unidade afeto-intelectiva. Na vivência da atividade artística, abre-se em nós um campo interno, criando a possibilidade da consciência das emoções singulares relacionadas aos estímulos internalizados e, o mais importante, deixando suas marcas na dimensão afetiva. Tal consciência, compreendida por Vigotski como a propriedade que temos para nos autorregularmos, permite, nas vivências perceptivas, expressivas e criadoras em arte, uma equilibração de nós mesmos em relação às nossas emoções no campo de nosso comportamento.

O sistema nervoso lembra um campo de batalha permanente, e nosso comportamento realizado representa apenas uma ínfima parte do que existe em forma de possibilidade, que foi acionado mas não encontra vazão. Como na natureza a parte realizada da vida representa uma parcela ínfima de toda a vida que poderia ter surgido, como cada vida que nasce deve-se a milhões de vidas que não nascem, assim, no nosso sistema nervoso, a parte não realizada supõe a parte menor da realmente contida em nós. Sherington compara o nosso sistema nervoso a um funil

com a boca voltada para o mundo e o bico para a ação. O mundo deságua no homem pela boca larga de um funil através de mil apelos, atrações, uma parte insignificante desses elementos se realiza como se escorresse para fora pelo bico do funil. Compreende-se perfeitamente que essa parte não realizada da vida, que não passou pelo bico estreito do funil, deve ser eliminada de qualquer maneira. O organismo foi colocado em certo equilíbrio com o meio, é necessário regular a balança, como é necessário abrir a válvula na caldeira em que a pressão do vapor supera resistência do seu corpo. E eis que a arte é, parece ser o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos de nosso comportamento (Vigotski, 2001, p. 312).

Mas, como isso é possível? Como a arte pode organizar o nosso comportamento, equilibrando-nos em relação a nós mesmos e ao meio? Como damos sentido à vivência artística, à experiência estética?

Somos uma unidade indivíduo-social. Nossa constituição, enquanto seres humanos, foi estruturada pela internalização de signos, ferramentas e atividades culturais engendradas na história. Em meio às relações com as pessoas, desde o nascimento, fomos e somos apresentados a signos que se referem às coisas do mundo e que o organizam, organizando-nos também. A palavra, o signo linguístico, por exemplo, generaliza o mundo. As artes particularizam as emoções. No caso das artes, são estruturadas em suas formas, materiais e conteúdos (Vigotski, 2001) por meio de signos artísticos. Nesses signos, estão fixados significados e sentidos sociais que foram organizados por suas criadoras e por seus criadores, que são seres sociais. A vivência – menor unidade pessoa-meio, *pereživânie* para Vigotski (2018) – nas artes, em sua expressão, percepção e, ou criação, singulariza o sentimento, de acordo com as experiências de cada pessoa, possibilitando a consciência dos afetos particulares e equilibrando o campo emocional por meio da autorregulação.

Os sentidos atribuídos às vivências artísticas, por mais que seus signos possuam sentidos sociais, partem de experiências sociais, mas não funcionam como uma espécie de contágio de emoções, como afirma Vigotski (2001). As cores, os sons, os materiais artísticos enformados na qualidade de arte, por meio de suas formas, materiais e conteúdos, os significados e sentidos atribuídos a eles, dependem da diversidade das experiências de vida de cada pessoa em relação aos signos artísticos, para que assumam seu sentido próprio, singular, como arte, pois,

A questão não se dá de maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social, ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social, que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externo da arte, que se tornaram instrumento da sociedade [...]. A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do

qual incorpora ao ciclo de vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem com isto, deixar de ser social (Vigotski, 2001, p. 315).

Nas criações musicais, por exemplo (Pederiva, 2009), durante toda a nossa existência somos marcados por sonoridades, ruídos, sons diversos que são enformados intencionalmente por seus criadores por meio de seus conteúdos e materiais sociais em forma de músicas. Entretanto, a depender de cada vivência pessoal com tudo o que constitui a estrutura artística, nesse caso, estrutura musical, os significados e sentidos atribuídos a essa vivência serão singulares, por mais que a intenção de seu criador tenha por base signos musicais sociais compartilhados. Desse modo, a vivência em cada estilo musical, rock, samba, pagode, música instrumental, jazz etc., suas sonoridades, instrumentações, ritmos e melodias, se conectarão nas experiências artísticas singulares com cada pessoa de diferentes modos, organizando seu campo emocional e sua dimensão afetiva. Isso também acontece em relação às cores, às imagens, às performances cênicas em cada arte. A compreensão do efeito estético, portanto, está na própria estrutura artística, que é constituída por meio de signos sociais que são cotidianamente experienciados por seres humanos sociais, e que têm a possibilidade, enquanto tal, do desenvolvimento desta consciência por meio de processos educativos, por um reconhecimento afeto-intelectivo destes signos.

Não é por acaso que, a depender de nossos estados emocionais, buscamos a experiência artística que julgamos adequada ao nosso estado de espírito em determinado momento. Reconhecemos os sentidos e significados sociais dados às criações artísticas porque somos seres sociais, seres artísticos. Músicas com melodias em tons menores para nos referirmos às emoções mais tristes, sons mais graves para a criação de ambientes sonoros mais tensos, por exemplo. O fato é que costumamos nos referir às experiências artísticas como emocionais, do campo do sensível. Entregamo-nos voluntariamente à catarse da experiência artística e, assim, a partir dessa consciência, nos organizamos, realizando a equilíbrio da dimensão emocional. Por isso, as artes são atividades necessárias à vida, singulares em termos psíquicos, e precisam ser incorporadas, não como um ornamento apenas, mas como algo que deve fazer parte dos processos educativos e de desenvolvimento humano. É a isso que Vigotski (2001; 2003) denomina de educação estética, uma experiência educativa em arte, que, como equilibradora da pessoa no mundo por meio da vivência em sua atividade, torna-se, também, terapêutica.

Educação Estética

As vivências estéticas para Vigotski (2003) possuem um significado educativo. Para o autor, a educação é pensada em unidade com a vida. Há uma complexa atividade interna do organismo nas vivências

artísticas, para além dos olhos e dos ouvidos, ou de qualquer um dos órgãos dos sentidos. Essa percepção seria apenas o primeiro passo em uma educação estética, já que

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

Vigotski (2003) compreende que existe uma síntese criadora no psiquismo que vivencia a arte, pois exige que este efetue a reunião e a síntese de elementos dispersos presentes no todo artístico em sua forma, conteúdo e material, organizados como arte. Nessa vivência, a realidade não seria uma mera reprodução efetuada pela criação artística, mas, dificultada, exigindo de nós uma constante tensão, um árduo trabalho da psique, cuja vivência, em termos perceptivos, expressivos e criadores, seria a principal intencionalidade de uma educação estética. A “[...] arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (p. 235). Engloba contradição, repulsa interna, superação e elevação acima desses componentes do ato estético. “É preciso ver o grotesco em toda a sua força, para depois, mediante o riso, elevar-se acima dele” (p. 235).

A lei fundamental da arte exige essa livre combinação de elementos da realidade, essa independência essencial da verdade cotidiana, que na estética, acaba com a fronteira que separa o fantástico da verdade [...] e a realidade da arte implica só a realidade das emoções vinculadas a ela (Vigotski, 2003, p. 142).

O processo consciente sobre as emoções presentes na experiência artística possibilitaria o autodomínio e a superação sobre o sistema de vivências emocionais, promovendo a elevação da psique, a superação das vivências diretas. Vigotski (2003, p. 237) defende que “[...] o sentimento estético deve ser objeto da educação como todos os outros, só que através de formas peculiares”. A educação estética, para o autor, teria como principal trabalho uma educação criadora, que é possibilidade de todas as pessoas, seres humanos culturais, em que este comportamento se encontra presente como potência. Essas possibilidades deveriam ser guiadas e orientadas por meio de processos educativos, para sua manutenção e desenvolvimento. Para ele,

A possibilidade criativa que cada um de nós possui, de se transformar em co-partícipes de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias, é o indicador mais claro de que em cada um de nós existe potencialmente tanto um, Shakespeare quanto um Beethoven (Vigotski, 2003, p. 244).

Assim, compreendemos a educação estética como o conjunto de experiências educativas intencionalmente organizadas no campo das artes, em espaços educativos com o fim de propiciar vivências da dimensão afetiva por meio da percepção, expressão e criação artísticas, de modo colaborativo, relacional, voltado para a descoberta dos materiais, formas e conteúdos.

Entendemos os seres humanos como pessoas que têm condições de se relacionar com as diversas expressões das artes e seus signos artísticos para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, as artes abarcam a dimensão afeto-intelectiva e indivíduo-social, sem qualquer separação entre o campo educativo e/ou terapêutico, porque, assim organizada, ela englobará, mais amplamente, como processo educativo, os dois aspectos, atuando na qualidade de organizadora da vida e, também, como atividade humana equilibradora da dimensão afetiva.

A organização de experiências educativas no campo das artes em que os signos artísticos sejam singularmente potencializados nas vivências estéticas em meio a processos educativos, em termos de uma educação estética, conforme a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski, precisam ser valorizados em seus sentidos e significados, vivenciados por meio de estruturas artísticas em suas formas, materiais e conteúdos, por meio de processos de percepção, expressão e criação artística enraizados na cultura, no diálogo, na vida vivida.

Para tanto, é preciso partir das necessidades relativas às artes das pessoas envolvidas nesse processo, em cada etapa educativa. A seguir, compartilharemos duas experiências educativas e investigativas que corroboram as ideias apresentadas anteriormente. A primeira pesquisa, de Pederiva (2020), intitulada *Musicatuante: desafios e possibilidades*, no âmbito do mestrado profissional na cidade de São Paulo/SP, foi cuidadosa e eticamente realizada e contou com o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes. A segunda pesquisa, de Oliveira (2020), intitulada *Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças*, no âmbito do mestrado acadêmico na cidade Brasília/DF, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. Número do parecer: 3.740.012.

Na formação em arte, por exemplo, a pesquisa qualitativa realizada por Pederiva (2020), por meio de entrevistas, indicou que estes artistas buscam ampliar a sua formação como educadoras e educadores nas áreas do teatro e da música, ampliando suas experiências para além da instituição formadora, em seus currículos fragmentados, intelectualizados e atividades pré-programadas. “[...] artistas multipotenciais sentados à mesa do bar depois de um dia inteiro, explorando possibilidades cênicas e sonoras que eram intrinsecamente relacionadas” (p. 19). Para a autora,

São necessários elos afetivos com os outros para se sentir reconhecido em sua identidade [...] entender um possível lugar no mundo passa por criar as mais diversas relações com o mundo fora de si [...] da comunicação da consci-

ência de uma pessoa com outras consciências (Pederiva, 2020, p. 80).

Nesse contexto, estes artistas educadores em formação, além de se apropriar dos signos culturais que fazem parte de suas atividades, buscam criar diálogos entre áreas e signos e experiências artísticas, como por exemplo, o teatro e a música. Partem das vivências corporais, enraizadas na cultura, das interfaces possíveis, dos sentidos atribuídos às manifestações artísticas, para organizar formas de criação e expressão, tanto na performance artística, quanto da organização de atividades educativas nesta área. Entendem que precisam adentrar no mundo dos sentidos dados aos signos artísticos e que isso acontece na vida cotidiana em meio às relações sociais e práticas culturais que marcam os sentidos dos signos artísticos. E, que, somente dessa forma, se relacionando vivamente com a vida pulsante da arte que foi organizada em suas formas de expressão, que precisa ser vivenciada junto às pessoas, podem efetivamente organizar uma educação estética, em meio a vivências perceptivas, expressivas e criadoras.

Uma educação estética, a partir dessas bases, e nesse sentido, também pode ser organizada na educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Oliveira (2020), por exemplo, realizou um trabalho investigativo com crianças, em uma turma de alfabetização, organizando o ambiente educativo musical escolar com esse fim. Na situação em questão, a pesquisadora-professora convidou as crianças a gravarem sons de seus cotidianos, do amanhecer ao anoitecer, por meio de seus dispositivos eletrônicos. Ou seja, elas gravaram signos sonoros e levaram para o espaço educativo da escola para que fossem compartilhados entre si e organizados pela professora, em rodas de conversas.

O compartilhamento das gravações foi realizado durante encontros educativos com diferentes intencionalidades voltadas para o desenvolvimento da musicalidade, e, por se tratar de um trabalho educativo que emerge das vivências das crianças com sons, signos sonoros, o campo dos afetos permeou toda a organização pedagógica. A professora sempre perguntava às crianças quais sons gravaram, de quais maneiras esses sons poderiam ser expressos, criados corporal-musicalmente, e, sobretudo, como elas se sentiam ao ouvirem aqueles signos, quais significados culturais atribuíram a eles. Sobre isso, Oliveira (2020, p. 39) explica que “[...] não há como prever, tampouco controlar, como um som afetará uma pessoa, porque a vivência de cada pessoa, em cada momento da vida, com diferentes sons, é única”. A autora partilha o processo investigativo, narrando situações vividas com as crianças, ressalta que a maneira como os sons as afetam possuem diferentes sentidos a depender a vivência que cada uma delas possui com aquele som. Por exemplo, o som de um liquidificador afeta de distintas maneiras as crianças, enquanto uma gosta de ouvi-lo porque sente vontade de dançar, outra se sente incomodada porque atrapalha no momento de assistir vídeos e desenhos, por isso, prefere usar um fone de ouvido (Oliveira, 2020).

As vivências com os sons, que são matéria-prima da música, foram centralidade na situação narrada por Oliveira (2020), indicando a possibilidade de organização da educação estética à luz da perspectiva da teoria de Vigotski (2003). Ao organizar o espaço educativo em arte e direcioná-lo para a dimensão dos afetos, não instrumentalizando as artes, nem a compreendo como uma atividade puramente intelectual, a professora possibilitou que as crianças se desenvolvessem tanto musicalmente, quanto afetivo-intelectivamente, em unidade, já que passaram a ter consciência da sua relação com o fenômeno sonoro, como pessoas singulares e como seres culturais que são.

Ao direcionar a atividade educativa com os signos sonoros para o campo dos afetos, professores e professoras possibilitam o desenvolvimento da consciência sobre estes, ou seja, ampliam-se as possibilidades de relacionar-se com os signos, autorregular-se e atuar com/sobre eles. Da mesma maneira, podemos pensar nas outras expressões de arte, não somente no campo da música. E, materializando uma educação genuinamente estética, engendramos uma “[...] educação das potências, dos afetos e intelectos, do diálogo, da arte, das emoções, do desenvolvimento humano uno e integral, e das vivências como essência dos processos educativos” (Oliveira, 2020, p. 169).

Considerações Finais

É possível observar, por meio deste artigo, que a função das artes como atividade educativa precisa ser repensada nesse contexto. As artes na educação não podem ser experienciadas, em termos educativos, apenas como espetáculo, como atividade de rotina, ou por meio dos signos artísticos puramente intelectualizados, como se estes representassem apenas uma tradução de significados estanques, estagnados, individualizados, de uma intelectualidade fria e distante dos sentidos afetivos.

A potencialidade que as atividades artísticas possuem enquanto ferramenta equilibradora das emoções, de autorregulação e de equibração de si é mediada pelos signos artísticos, enquanto expressão e criação. Por isso, é necessária sua vivência enquanto processo educativo. Com base nisso, podemos organizar seus espaços considerando os elementos afetivos que compõem a vivência desta atividade, estruturada por meio de seus signos artísticos, que são emocionais, e que foram internalizados por nós enquanto seres humanos culturais, em relação com as experiências indivíduo-sociais, intelecto-afetivas e pessoa-meio.

Seja por meio da percepção, da expressão ou da criação das artes, os signos artísticos necessitam ser decifrados e vivenciados em sua dimensão emocional, para o aprofundamento da experiência afetiva. Isso requer o diálogo, nos espaços educativos, sobre a experiência cotidiana e singular de cada pessoa socialmente constituída que compõe este espaço, em relação. Requer troca entre pares, convida à colaboração.

Neste lugar, os aspectos educativos e terapêuticos da educação encontram-se e se unem, potencializando-se, adentrando a consciência das emoções singulares e criando condições de possibilidade para

um desenvolvimento artístico integral, de seres sociais, históricos e culturais.

O signo artístico inaugura as nossas emoções culturais. É preciso, assim, reconhecê-los e vivenciá-los de forma consciente por meio de processos educativos organizados para esse fim, para que possamos desenvolver a artisticidade possível em nossa humanidade.

Recebido em 19 de julho de 2021
Aprovado em 7 de dezembro de 2021

Nota

1 O nome Vigotski tem sido transliterado de inúmeras formas no Brasil. Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vygotzky, entre outras. Optamos, durante o texto, trazer o nome do autor de uma só forma: Vigotski, com a letra i no início e no final do nome, como ele mesmo costumava assinar, principalmente fora da Rússia Soviética. Nas referências finais, entretanto, o nome aparecerá de acordo como foi transliterado da língua russa para a língua portuguesa, de acordo com as indicações das edições citadas, que podem ser identificadas no decorrer do texto pelo ano a que se referem.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007.
- MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Ética da Alteridade e o Paradoxo da Hospitalidade ao Outro na Educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016.
- OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo. **Educação Musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- PEDERIVA, Marta Martins. **Muscatuante: desafios e possibilidades**. 2020. 139 f. Trabalho final de Mestrado Profissional, concebido como um livro – Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo, 2020.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A Atividade Musical e a Consciência da Particularidade**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando Não É a Mesma Coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas Sobre os Fundamentos da Pedagogia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas VI**. Madrid: A. Machado Libros S. A., 2017.

Patrícia Pederiva é Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). Coordenadora do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-6671>

E-mail: pat.pederiva@gmail.com

Daiane Oliveira é Mestra em Educação (PPGE) pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural pelo Instituto Saber. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas infâncias, educação, desenvolvimento humano, arte, educação musical e práticas educativas. Membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-0880>

E-mail: daiane.aao@gmail.com

José Valdinei Miranda é Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do CUNTINS (PPGEDUC/UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE). Vice-coordenador e pesquisador do Grupo ANARKHOS - Micropolíticas, Performances e Experimentações Literárias (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1259-8655>

E-mail: jneimiranda@gmail.com

Marta Pederiva é Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE), na Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade de Brasília. Membro do grupo de pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Performances e Experimentações Literárias (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-0743>

E-mail: marta.pederiva@hotmail.com

Editora responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.