



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS ESCOLAS COM ADOLESCENTES

MENINAS: NARRATIVAS E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS.

ANDRESSA URTIGA MOREIRA

Brasília, abril de 2022.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS ESCOLAS *COM* ADOLESCENTES
MENINAS: NARRATIVAS E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS.**

ANDRESSA URTIGA MOREIRA

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Doutora em Psicologia, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, abril de 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM838e Moreira, Andressa Urtiga
Experiência estética nas escolas com adolescentes
meninas: narrativas e constituição de sentidos. / Andressa
Urtiga Moreira; orientador Lúcia Helena Cavasin Zabotto
Pulino. -- Brasília, 2022.
496 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2022

1. Experiência estética. 2. Psicologia da arte. 3.
Narrativa. 4. Adolescência. 5. Educação em e para os
direitos humanos. I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto ,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PESQUISA DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dr.(a) Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (Presidente)

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Jordi García Farrero (Membro)

Universidade de Barcelona – Faculdade de Educação

Prof.(a) Dr.(a) Luciane Maria Schlindwein (Membro)

Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação

Prof. Dr. Nelson Inocência Fernando da Silva (Membro)

Universidade de Brasília – Instituto de Artes

Prof.(a) Dr.(a) Maristela Martins Rossato (Suplente)

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia



Michelle Kingdon

Este livro
foi escrito por uma mulher
que fez a escalada da
Montanha da Vida
removendo pedras
e plantando flores...

Cora Coralina

Sou um branco que é africano;
Um ateu não praticante;
Um poeta que escreve em prosa;
Um homem com nome de mulher;
Um cientista que tem poucas certezas sobre a ciência;
Um escritor em terra de oralidade.

Mia Couto

Dedico este trabalho ao "coração de estudante" das/os adolescentes dessa grande América Latina e às/aos suas/seus professoras/es, eternas/os aprendizes.

Por uma questão de coerência, a presente pesquisa está escrita no feminino (a/o) e em primeira pessoa do singular. A justificativa acerca dessa opção de escrita será desenvolvida, adiante, no transcorrer da própria pesquisa.

Agradecimentos

À minha avó Juraci, *em memória*, e à minha mãe Maria de Fátima. À minha avó Luzia, ao meu pai Rui e às/aos demais familiares – das Minas Gerais, da Paraíba, do Espírito Santo, de Rondônia e de Brasília.

À minha orientadora, prof.^a dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, pelo acompanhar sensível e pela generosidade de ensinar da maneira mais sábia: por meio do próprio exemplo.

À prof.^a dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva, cujo estímulo para prosseguir na vida acadêmica foi fundamental à presente pesquisa.

Aos membros da banca, prof.^o dr.^o Nelson Inocêncio da Silva, prof.^a dr.^a Luciane Schlindwein, prof.^o dr.^o Jordi Farrero e prof.^a dr.^a Maristela Rossato, pela solicitude e pela sensibilidade às circunstâncias sociais/particulares.

Às professoras universitárias, dos tempos de graduação, que nutriram as sementes da arte e da educação: Maria Luíza Pereira, Renata Azambuja, Marília Panitz e Rosana de Castro. E à professora universitária, da pós-graduação, dr.^a Denise Camargo.

Às professoras (nomes omitidos) que compõem a direção, a supervisão e a coordenação escolar, do Centro de Ensino Fundamental (nome omitido), cujo apoio foi primordial para a realização desta pesquisa. Ao professor de artes (nome omitido), pela disponibilidade, e às/aos demais profissionais da escola.

Às adolescentes meninas (nomes omitidos), queridas integrantes desta pesquisa, pelos aprendizados e pelo interesse de cada uma. Pelos olhares, risos, silêncios, diálogos... Pela presença desperta e pela dedicação no compor das narrativas *estéticas* deste trabalho.

Às/aos artistas dos circos, das ruas, das galerias, da internet, dos terreiros, dos palcos, dos livros, dos cinemas... Pelas suas obras e pelo *sacro ofício* diário da arte. Em

especial, ao grupo Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro – ao amigo Tico Magalhães – e à Orquestra Alada Trovão da Mata, pelas portas abertas, desde a antiga Casinha.

Às artistas Júnia Cascaes (do Mulheres Brincantes) e Natália Solorzano (do RodaDa Saia), ao grupo de percussão Filhas de Oyá, às terapeutas Hellen Santana (do Folha Santa Produtos Naturais) e Jéssica Portes (do Mulher Cíclica), pelas sementes do brincar, do aprender e do cuidar *com e entre mulheres*.

Às/aos amigas/os Mônica Kanegae, Daniel Barbosa, Semíramis de Medeiros, Cristiane Coelho, Polianne Haddad, Maíras (de Deus e Machado), Tatis (Jubé e Rossela), Isabela Couto, Sara Seilert, Aracy Roza, Nana Moreno, Alex Oliveira e Isaac Nunes, com gratidão.

Ao casal, Célia e Sérgio Sena, pela presença valiosa, apesar da distância.

À/ao Marina Costa, Raquel Capucci (tradutora) e Fabrício Abreu, pelas parcerias que se estenderam ao mestrado. À Paloma Silva, pelo auxílio com a revisão.

Ao setor administrativo do PGPDE, em especial, à coordenadora, prof^{fa}. dr^a Isabelle Chariglione e às/aos secretárias/os: Maria dos Santos, Tiago Barros e Marcelo Moussallem.

Ao Setor de Afastamento da EAPE/SEEDF, em especial, à funcionária Alzira.

Às/aos integrantes dos grupos virtuais Hablando con Lúcia, Caminhantes, Discentes PGPDE e Lâminas, pelas trocas e pelo companheirismo acadêmico.

À minha gata, Mirna, às plantinhas e às “pedrinhas do quintal” – em termos barrobianos – e às mariposas visitantes, pela pequena presença enormemente reconfortante.

À espiritualidade protetora e fortalecedora. Pois, como versa a loa de capoeira, “maior é Deus, pequeno sou eu” ou, em uma adaptação, maior é a Mãe de Deus, pequena sou eu.

Resumo

A presente pesquisa se aproxima mais de uma obra literária/narrativa e da verdade/legitimidade da arte, do que de uma tese ou da verdade científica moderna. Nesse ato narrativo, busco compreender os sentidos constituídos na/pela experiência *estética com adolescentes meninas*, no contexto escolar. Para tanto, relaciono algumas experiências de vida/profissionais com saberes filosóficos, psicológicos, artísticos e educacionais, constituindo uma pesquisa de caráter interdisciplinar. Ao estabelecer pontes entre diversas áreas do conhecimento humano, evidencio as contribuições de autores como Gadamer, Benjamin, Vigotski, Bakhtin, Freire e Bachelard, além do poeta Manoel de Barros, da contadora de história e psicóloga Estés, e das feministas Diniz, Adichie e Ribeiro. Portanto, os temas principais desta pesquisa – a experiência *estética*, a narrativa, o sentido e a adolescência – são desenvolvidos à luz desse arsenal de referências, no qual destaco a hermenêutica gadameriana e a psicologia histórico-cultural, considerando que ambas as perspectivas teóricas são relevantes para pensar o conceito de experiência *estética*, aqui proposto. Em Gadamer, desenvolvo a ideia de experiência, a partir das noções de verdade e de legitimidade do conhecimento. Já em Vigotski, problematizo o termo *estética*, considerando a relação dialética entre ética e de estética – ato moral/político e ato cultural/histórico. Ademais, proponho um desdobramento da psicologia da arte vigotskiana, sugerindo o conceito de *encatar-se*. Tal conceito, por sua vez, fundamenta as experiências *estéticas* desenvolvidas em campos. A pesquisa de campos, por conseguinte, foi realizada em uma escola pública com estudantes matriculadas no nono ano do Ensino Fundamental. A metodologia – ou o farol que norteou este trabalho – foi desenvolvida a partir de aproximações teóricas entre: as perspectivas narrativistas, a psicologia da arte vigotskiana, a hermenêutica gadameriana e a pesquisa-ação existencial. De modo geral, as experiências

estéticas, com as adolescentes, se desenvolveram por meio da leitura de contos e de imagens, dentro de uma tenda **magenta**. Essas experiências constituíram narrativas e sentidos sobre temas como: assédio/violência, solidão/indiferença social, amizade/família, dentre outros. Compreendo que as experiências suscitadas pelos contos e pelas imagens contribuíram para: o estabelecimento de uma linguagem (simbólica) própria ao grupo, a criação de laços de amizade e o conhecimento da história de vida das estudantes por uma via *poética* – que se difere de questionários, por exemplo. Já a tenda viabilizou um lugar “bonito” e intimista, um “lugar de fora”, dentro do ambiente escolar. Penso que essas experiências – formativas e intimistas –, caminham na contramão de grande parte das experiências *estéticas* educacionais vigentes – com salas de aula superlotadas e depredadas, alta poluição sonora, câmeras de vigilância e constante exposição (necessidade de extroversão), por exemplo. Nesse sentido, esta pesquisa pode servir para encorajar a criação de lugares e de experiências formativas mais intimistas, introspectivas, sensíveis e humanizadoras/emancipadoras. Lugares, estes, onde o tempo ganhe permissão para desacelerar, onde os corpos possam adquirir outras formas/posturas *estéticas*, onde os olhares tenham inspiração para se reinventar e reinventar o próprio mundo; de dentro e de fora das escolas. Onde, afinal, as artes e as ciências se entrelacem e o aprender seja mais espiral do que linha reta.

Palavras-chave: experiência *estética*, psicologia da arte, narrativa, adolescência, educação em e para os direitos humanos.

Abstract

The present research is closer to a literary/narrative work and the truth/legitimacy of art, than to a thesis and modern scientific truth. In this bias, I seek to understand the senses conceived in/by the aesthetic experience with girls, in the school context. To this end, I intertwine life/professional experiences with philosophical, psychological, artistic and educational knowledge, thus constituting an interdisciplinary research. By establishing a connection between different areas of human knowledge, I put emphasis on the contributions from authors such as Gadamer, Benjamin, Vygotsky, Bakhtin, Freire and Bachelard, in addition to the poet Manoel de Barros, the storyteller and psychologist Estés, and the feminists Diniz, Adichie and Ribeiro. Therefore, the main themes of this research – the aesthetical experience, the narrative, the senses and adolescence – are explored based on the framework of those theoretical references, where the role of the relevant Gadamerian hermeneutics and historical-cultural psychology, considering both theoretical perspectives as relevant to address the concept of aesthetic experience, proposed here. From the work of Gadamer, I develop the idea of experience, based on the notions of truth and the legitimacy of knowledge. Based on Vygotsky's concepts, I problematize the term aesthetics, considering the dialectical relations between ethics and aesthetics – moral/political act and cultural/historical act. Furthermore, I propose an exploitation of Vygotskian ideas on the psychology of art, suggesting the concept of *encatharsis* which underpins the aesthetic experiences developed in the field. The field research, in turn, was carried out in a public school with students enrolled in the ninth year of Brazilian elementary school. Methodology – or the lighthouse which guided this work – was based on theoretical approximations between existential action-research, the narrative perspectives, Vygotskian psychology of art and the hermeneutics. In general, the aesthetic experiences with adolescents were

developed from imagens and the reading of stories inside a magenta tent. These aesthetic experiences constituted narratives and meanings on topics such as harassment/violence, loneliness/social indifference, friendship/family, among others. The experiences raised by the stories and the images contributed to the establishment of a (symbolic) language specific to the group; the creation of friendship bonds and knowledge of the students' life story through a poetical approach – which differs from questionnaires, for example. The tent provided a “beautiful” and intimate place, an “outside space” within the school environment. I think these experiences – intimate and educational – go in the opposite direction of the current aesthetic educational experiences – with overcrowded and vandalized classrooms, high noise pollution, surveillance cameras and constant exposure (need for extroversion), for example. In this regard, this research can serve to encourage the creation of places and formative aesthetic experiences that can be more intimate, introspective, sensitive and humanizing/emancipating. These are places where time is allowed to slow down, where bodies can acquire other aesthetic shapes/postures, where looks are inspired to reinvent themselves and the world itself – inside and outside schools. Where, after all, the arts and sciences intertwine, and learning is more like a spiral than a straight line.

Keywords: aesthetic experience, psychology of art, narrative, adolescence, education in and for human rights.

Sumário

0 Apresentação: Criar Pontes Entre Fronteiras	20
1 Conhecimento, Escrita e Leitura	26
1.1 Hermenêutica: Contribuições de Hans-Georg Gadamer	27
1.1.1 <i>Experiência da Verdade e Experiência Estética: Delimitando Conceitos</i>	35
1.2 Escrita e Leitura, Estética e Poética	41
1.2.1 <i>Origens da Arte e da Escrita</i>	52
1.2.2 <i>Formas, Revelações e Omissões: Cultura Visual e Feminismo</i>	55
1.2.3 <i>Escrita Poética e Tom Emocional: contribuições de Paulo Freire</i>	63
1.2.3.1 Poesia Visual e Desenho: Escrever-Ler Nomes e Mundos	69
1.2.4 <i>Escrita e narrativa: contribuições de Walter Benjamin</i>	74
2 Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	79
2.1 Psicologia Histórico-Cultural e Marxismo	81
2.1.1 <i>Bases Gerais da Psicologia Histórico-Cultural</i>	88
2.1.1.1 <i>Escritores da Liberdade, Arte e Inclusão Social: A Linha do Jogo</i>	96
3 Da Catarse à <i>Encatarse</i> : Psicologia da Arte e Diversidade Cultural	100
3.1 Imaginação, Realidade e Arte	105
3.2 Catarse: Breves Considerações Gerais	110
3.3 Psicologia da/e Arte em Vigotski	112
3.3.1 <i>O “Princípio” (Ou Não) da Contradição na/da Obra de Arte</i>	116
3.3.2 <i>O “Princípio” (Ou Não) da Contradição Emocional: A Catarse Vigostkiana</i>	134
3.3.2.1 <i>Uma Catarse Teatral: Estamira – Beira do Mundo, de Beatriz Sayad</i>	137
3.3.2.2 <i>Uma Catarse Pictórica: O Passeio, de Marc Chagall</i>	145
3.3.2.3 <i>Uma Catarse Cirandeira: Lia e a Ilha de Itamaracá</i>	169
3.4 As Catarses: Por Uma Ampliação da Psicologia da Arte Vigostkiana	198
3.4.1 <i>Encatarse: O Antes e O Depois das Catarses Artísticas (O Meio)</i>	208
4 Paulo Freire na Perspectiva da EDH... Ou Sobre a Liberdade	232
4.1 Breves Considerações Poéticas, Filosóficas e Históricas Sobre a Liberdade	233
4.2 EDH: a Liberdade Enquanto Práxis Pedagógica	238
4.2.1 <i>Liberdade e Humanização: Tornar-se Humano</i>	242
5 Arte e Adolescentes Meninas: <i>Os Porquês</i> ou a Delimitação da Pesquisa	255
5.1 Experiências (Extra)Ordinárias: o Início <i>Dos Porquês</i>	256

5.1.1 <i>Primeira Experiência: Artista-Brincante</i>	257
5.1.2 <i>Segunda Experiência: Ler e Tornar-se Mulher Com Outras Mulheres</i>	260
5.2 <i>Adolescência e Pós-Modernidade: os Outros Porquês desta Pesquisa</i>	268
5.2.1 <i>Adolescentes Meninas Entre a Tradição e a (Re)Invenção</i>	275
5.3 <i>Objetivos</i>	280
6. <i>Metodologias e Campos: Uma Pesquisa Fronteiriça na Escola</i>	281
6.1 <i>Aproximações/Pontes Metodológicas</i>	283
6.1.1 <i>O Narrar em Benjamin e as Abordagens Narrativistas</i>	284
6.1.2 <i>Compreensão versus Explicação: Revisitando a Hermenêutica Gadameriana</i>	296
6.1.3 <i>A Pesquisa-Ação (Existencial)</i>	307
7. <i>Compreensão das Narrativas de Campos</i>	322
7.1 <i>Narrativas Sobre os Campos de Pesquisa</i>	323
7.2 <i>Escolha, Escola e Autorização da Pesquisa pela Equipe Gestora</i>	325
7.3 <i>Autorização da Pesquisa pelo Comitê: Chrónos e o 9º G</i>	328
7.3.1 <i>Primeiro Encontro Presencial</i>	330
7.3.2 <i>Segundo Encontro Presencial</i>	336
7.3.3 <i>Terceiro Encontro Presencial</i>	341
7.3.4 <i>Liberação da Pesquisa e Formação do Grupo Final: O ∞ mês 8</i>	344
7.4 <i>A Invenção dos Nomes Fictícios: Começar pelo Descomeço</i>	354
7.5 <i>As Narrativas Suscitadas na/pela Tenda Magenta</i>	371
7.6 <i>As Narrativas Suscitadas pelos Contos e pelas Imagens</i>	389
7.6.1 <i>Os Sapatinhos Vermelhos e Outras Rodas</i>	416
8. <i>Considerações para um Recomeço</i>	444
Referências	449
Apêndices	482

Lista de Imagens

Imagens 1, 2 e 3. <i>Fotogramas</i>	43
Imagens 4 e 5. <i>Cenas do Vídeo “A Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo”</i>	46
Imagem 6. <i>Linhas e Vazio</i>	47
Imagem 7. <i>Rascunhos do poeta Manoel de Barros</i>	51
Imagem 8. <i>Painel: A Escrita e o Livro</i>	54
Imagem 9. <i>Palestra do prof^o. Romão</i>	66
Imagens 10 e 11. <i>Exposição “Não Matarás”</i>	68
Imagem 12. <i>Escola e Poesia Visual</i>	69
Imagem 13. <i>Desenhar o Nome (Vida Maria)</i>	72
Imagem 14. <i>Escrita em Espiral</i>	77
Imagem 15. <i>Tempos Modernos?</i>	84
Imagem 16. <i>A Linha do Jogo</i>	97
Imagem 17. <i>Similitude (A Catedral de Notre Dame)</i>	131
Imagem 18. <i>Estamira – Beira do Mundo</i>	137
Imagem 19. <i>Estamira Gomes de Souza</i>	139
Imagem 20. <i>A Atriz Dani Barros como Estamira</i>	140
Imagem 21. <i>Marc Chagall em Paris</i>	146
Imagem 22. <i>O Passeio</i>	148
Imagens 23 e 24. <i>Yin-Yang e Detalhe da Obra (O Passeio)</i>	149
Imagens 25, 26, 27 e 28. <i>Trouxas, de Fábio Magalhães</i>	153
Imagens 29 e 30. <i>Línguas, de Adiana Varejão</i>	154
Imagem 31. <i>Detalhe da Obra (O Passeio)</i>	156
Imagem 32. <i>Xilogravura, de J. Borges</i>	172
Imagem 33. <i>Antônio Baracho da Silva</i>	174
Imagem 34. <i>Maria Madalena Correa do Nascimento, a Lia de Itamaracá</i>	176
Imagem 35. <i>A Ciranda de Lia a Rodar no Terreiro</i>	184
Imagem 36. <i>Show de Lia de Itamaracá & Banda</i>	191
Imagem 37. <i>Ensaio Teatral do Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro</i>	217
Imagem 38. <i>A Liberdade Tem Forma de Mulher, A Realidade É Outra...</i>	236
Imagem 39. <i>Caliandra por Tassiana Rodrigues</i>	258

Imagem 40. <i>Identidade Visual das Filhas de Oyá</i>	267
Imagem 41. <i>Modelo de Ser Humano Ideal (O Homem Virtruviano)</i>	273
Imagem 42. <i>Jovens, Celulares e “A Ronda Noturna”, de Rembrandt</i>	275
Imagens 43 e 44. <i>O Primeiro Encontro com a Turma das Adolescentes (9º “G”)</i>	336
Imagens 45 e 46. <i>Grupo Virtual UnB/CEF*</i>	345
Imagens 47 e 48. <i>Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas</i>	347
Imagens 49 e 50. <i>Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas</i>	349
Imagens 51, 52, 53, 54 e 55. <i>Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas</i>	352
Imagem 56. <i>Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas</i>	353
Imagem 57. <i>Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas</i>	356
Imagem 58. <i>Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas</i>	357
Imagem 59. <i>Identidade Visual “Secreta”</i>	358
Imagens 60 e 61. <i>A Invenção dos Nomes Fictícios</i>	359
Imagem 62, 63, 64 e 65. <i>A Invenção dos Nomes Fictícios</i>	360
Imagem 66. <i>Identidade Visual “Secreta”</i>	366
Imagem 67 e 68. <i>Identidade Visual “Secreta”</i>	367
Imagem 69. <i>Kamala e Malala</i>	368
Imagens 70, 71 e 72. <i>A Criação/Invenção da Tenda</i>	371
Imagens 73. <i>A Criação/Invenção da Tenda</i>	372
Imagens 74. <i>A Tenda Magenta</i>	373
Imagem 75. <i>Olhar entre Brechas</i>	374
Imagem 76. <i>Meninas Vestem Rosa, Azul e...(Renoir)</i>	375
Imagem 77. <i>A tenda por dentro</i>	376
Imagens 78 e 79. <i>Meninas e Metamorfoses da Tenda Magenta</i>	384
Imagem 80. <i>TV Buddha, de Paik</i>	385
Imagem 81. <i>Ariana, Kamala, Daírla & Almofadas</i>	386
Imagens 82 e 83. <i>Montagem e Desmontagem</i>	387
Imagem 84. <i>Caixa de Fósforo</i>	391
Imagem 85. <i>Pintura Referente ao Conto</i>	392
Imagens 86, 87, 88 e 89. <i>Narrativas/Fotografias Geradas pelas Meninas</i>	400
Imagens 90, 91 e 92. <i>Solidão e Abandono</i>	404
Imagens 93 e 94. <i>A astrônoma Duília de Mello na Universidade de Brasília</i>	411
Imagens 95, 96 e 97. <i>Desenhos das Estudantes Meninas</i>	420

Imagem 98. <i>“Sapatos” e Simbologia</i>	421
Imagem 99. <i>“Diálogo do DNA”, de Shiota</i>	427
Imagem 100. <i>Sapatos Vermelhos e Femicídio (Tuna)</i>	428
Imagem 101. <i>Andar Descalço (Mia Couto)</i>	431
Imagens 102, 103 e 104. <i>Narrativas Geradas pelas Estudantes Meninas</i>	434
Imagens 105, 106, 107 e 108. <i>O Nosso “Sapatinho Feito À Mão”</i>	437
Imagens 109, 110, 111, 112, 113 e 114. <i>Compartilhar Simplicidades</i>	439
Imagens 115, 116, 117, 118, 119 e 120. <i>Saída da Escola, Caminhar e Aprender</i>	441
Imagem 121. <i>Integrando Saberes Estéticos</i>	443

0 Apresentação

Criar Pontes Entre Fronteiras: Dialética, Dialogismo e Dialogação

*Como é que faz pra lavar a roupa?
Vai na fonte, vai na fonte
Como é que faz pra raiar o dia?
No horizonte, no horizonte
Este lugar é uma maravilha
Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte [...]
A ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento...*

(Lenine, 1997)

A *Ponte*, música do artista brasileiro Lenine¹, serve como mote de inspiração para pensar o caráter interdisciplinar desta pesquisa. Segundo Hoff et al. (2007), a interdisciplinaridade requer colaboração – conexão/ponte, em uma releitura – entre disciplinas e áreas do conhecimento, em prol de um tema de investigação ou projeto comum. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar também assume a interdependência entre saberes diversos, diferindo-se de perspectivas mono e multidisciplinares, por exemplo, onde não há relação de dependência (Hoff et al., 2007).

Ainda sobre o tema da interdisciplinaridade, é interessante notar que o geógrafo Milton Santos faz uma crítica às ciências sociais, denunciando uma certa descaracterização dessas ciências em prol de interesses “mais econômicos do que sociais” (Santos, 1988, p.7). Nesse contexto, o geógrafo Santos (1988) argumenta que as ciências deixaram de “pensar globalmente”, tonando-se excessivamente especializadas e monodisciplinares.

Seguindo na contramão das especializações excessivas, nesta pesquisa, busco “pensar globalmente” – considerando a interdisciplinaridade e os “interesses sociais” –,

¹ Nome artístico de Oswaldo Lenine Macedo Pimentel.

mas sem abandonar as motivações particulares que constituem/delimitam a própria pesquisa – assumindo a autoria e a responsabilidade de pesquisadora.

Retomando a letra da canção de Lenine, compreendo que a ponte é uma forma de sair da ilha – de um espaço restrito –, por meio do ato reflexivo ou do pensamento: “*a ponte é até onde vai o meu pensamento*”. Enquanto símbolo da interdisciplinaridade, nesta pesquisa, a ponte também é um meio de sair do espaço restrito de uma área/disciplina – da ilha – e de alcançar outros lugares/territórios, trabalhando entre as fronteiras do saber e do *dessaber*.

Penso que saí da ilha, pela primeira vez, quando resolvi migrar das artes para a psicologia, em 2013, durante a minha trajetória de mestrado. Agora, já no doutorado, a ponte se expandiu, alcançando a área da filosofia e reestabelecendo uma conexão com a educação – especificamente, com a educação em e para os direitos humanos (EDH).

Por meio dessa larga ponte – que conecta a arte, a psicologia, a filosofia, e a EDH –, busco compreender os sentidos constituídos nas/pelas experiências estéticas com adolescentes meninas, no contexto escolar. Para tanto, relaciono essas áreas do conhecimento com algumas experiências profissionais e de vida, almejando atribuir *sentido* à própria pesquisa ou ao ato de pesquisar. Nesse viés, considero que nenhuma pesquisa se constitui na neutralidade e assumo a premissa de que pesquisar é, simultaneamente, um ato estético, ético e político (Zanella & Sais, 2008).

A partir desses esclarecimentos, reflito sobre as noções de dialética, dialogismo e dialogação, propostas por Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Penso que essas noções podem ser consideradas, aqui, bases que sustentam a referida ponte da interdisciplinaridade.

A noção de dialética, em Vigotski, possui várias significações que, por conseguinte, se relacionam tanto com as opções metodológicas quanto com as

proposições teóricas do autor. Para Delari Junior (2011), Vigotski constituiu uma matriz metodológica dialética ao aproximar/tensionar conhecimentos díspares, elaborando novas sínteses teóricas a partir desses saberes. Desse modo, o pesquisador bielorrusso assume *a contradição como fundamento da dialética* (Delari Junior, 2011). Em desdobramentos interpretativos, penso que assumir a contradição ou a dialética requer, em dada medida, um olhar interdisciplinar. Requer estabelecer pontes entre conhecimentos díspares.

A noção bakhtiniana de dialogismo, por conseguinte, se relaciona com a *polifonia*. Segundo a pesquisadora Amorim (2004), “em Bakhtin a polifonia é a marca fundamental da **alteridade**” (p. 50. Grifo próprio). A experiência da alteridade, por sua vez, em um contexto de pesquisa, se efetiva por meio do diálogo entre as múltiplas vozes que constituem a própria pesquisa; as vozes da/o pesquisadora/pesquisador e do seu *outro* (Amorim, 2004). Nesse sentido, o ato de pesquisar – nas ciências sociais e nas demais áreas de humanidades – se constitui, predominantemente, entre sujeito e sujeito *versus* sujeito e objeto, por exemplo. No presente contexto, considero que “o *outro* de pesquisa” ou os *outros* sujeitos são as adolescentes meninas propriamente ditas e as suas vozes. Vozes estas que, neste trabalho, foram transformadas em *narrativas*.

Já a dialogação/diálogo, em Freire (1967), implica *abertura* para o *outro*; para estar e fazer com o *outro*. Trata-se de um exercício pedagógico por excelência, de conscientização e de humanização (Freire, 1967; Furter, 1967). Em desdobramentos interpretativos, a ação de dialogar se difere, radicalmente, de posturas assistencialistas e autoritárias (fechadas), por exemplo, onde se impõem o que se pensa, sem a disposição ou a abertura para ouvir o outro lado da ponte ou as outras vozes/narrativas.

Considerando essas três noções – dialética, dialogismo e dialogação – como bases desta pesquisa, na Primeira Narrativa, discorro sobre *Conhecimento, Escrita e*

Leitura, apoiada em escritoras/es como Hans-Georg Gadamer, Walter Benjamin, Gaston Bachelard, Manoel de Barros, Chimamanda Adichie e Djamilia Ribeiro, além dos referidos Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Nesse contexto, problematizo os processos de legitimação do conhecimento humano, refletindo sobre o conceito de experiência *estética* e sobre a própria *estética* da escrita/leitura deste trabalho – e da escrita/leitura acadêmica, de modo mais amplo. Para tanto, discorro sobre as noções de *ciência moderna*, *logos e verdade* (em Gadamer), *lugar de fala* (em Ribeiro), *história única* (em Adichie), *poética* (em Barros, Bachelard e Freire) e *narrativa* (em Benjamin). Ademais, reflito sobre a noção de escola – como *lugar de gente* (em Freire) e como *gente* propriamente dita (em Pacheco). Durante toda a Primeira Narrativa – e, também, no transcorrer de toda esta pesquisa –, relaciono conhecimentos teóricos com experiências de vida e de profissão.

Já na Segunda Narrativa, reflito sobre o tema *Psicologia do Desenvolvimento e Educação* a partir de uma experiência de estágio docente, pelo Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília (UnB). Nesse narrar, evidencio as contribuições da perspectiva histórico-cultural, proposta por Lev Vigotski, enfatizando a base marxista dessa vertente teórica. Ademais, reflito sobre o conceito de *sentido* e, por fim, discorro sobre a psicologia da arte – de matriz histórico-cultural –, a partir de uma cena/narrativa do filme *Escritores da Liberdade*, assistido no referido contexto de estágio docente.

Na Terceira Narrativa, investigo o conceito de *catarse* (em Vigotski), com ênfase nas noções de diversidade cultural e justiça social. Nesse viés, problematizo o conceito de *experiência estética*, aqui proposto, diferenciando-o do conceito de *vivência estética* – a *catarse* propriamente dita. Para tanto, também problematizo o significado da terminologia russa *perejivanie*. Ademais, narro três experiências catárticas de ordens distintas, a constar: uma *catarse* teatral, vivenciada por meio da obra *Estamira – Beira do Mundo* (de Beatriz Sayad); uma *catarse* pictórica, suscitada pela obra *O Passeio* (de Marc

Chagall) e; uma catarse cirandeira, vivenciada em um show da artista Lia de Itamaracá. A partir dessas narrativas, sugiro a ampliação do conceito de catarse para catarses, no sentido plural do termo, e proponho/desenvolvo o conceito de *encatarse*. Este conceito, por conseguinte, visa a abarcar experiências *estéticas* de ordem medial, que se diferem tanto do apogeu das catarses artísticas quanto do banal/comum das experiências *estéticas* cotidianas. Penso que esse conceito – *encatarse* – faz jus às problemáticas desta pesquisa por se relacionar, sobretudo, com as experiências *estéticas* desenvolvidas na escola, *com* as adolescentes meninas.

Já na Quarta Narrativa, verso sobre as contribuições de Paulo Freire à luz da EDH. Nesse contexto, reflito acerca da diferença entre os termos *com*, *pelo* e *para*, além de discorrer sobre as noções de: liberdade, humanização, práxis, solidariedade e enraizamento cultural. Ao refletir sobre a liberdade, especificamente, retomo a psicologia da arte vigotskiana, focalizando os afetos e os processos de criação. A partir de uma aproximação entre Freire e Vigotski, concebo a liberdade enquanto uma conquista social (Moreira & Pulino, 2021). Conquista, esta, que requer compromisso e solidariedade *conjunta*, em uma adaptação *estética* às ideias freireanas.

Na Quinta Narrativa, discorro sobre o tema da arte e da adolescência, elucidando os porquês de trabalhar *com* adolescentes meninas e com os seguintes elementos *estéticos*: imagens, contos e uma tenda *magenta* – criada, especialmente, para a pesquisa de campos. Nesse percurso, narro algumas experiências como artista-brincante e *com* grupos de mulheres, destacando o papel da obra literária de Clarissa Pinkola Estés. Além disso, discorro sobre a adolescência no limiar da tradição e da invenção/inação cultural, refletindo sobre o corpo *sígnico* da/o adolescente, a partir das contribuições de Lev Vigotski (e colaboradoras/es) e do geógrafo Stuart Aitken. Ademais, delimito os objetivos

desta pesquisa, considerando a noção gadameriana de experiência da verdade e a base materialista, histórica e dialética da psicologia vigotskiana.

Na Sexta Narrativa, desenvolvo os alicerces metodológicos desta pesquisa, problematizando a própria noção de metodologia e de método científico. Nesse contexto, recupero algumas proposições de Hans-Georg Gadamer e de Walter Benjamin. Em Gadamer, considero a noção de compreensão – *versus* explicação/análise –, fundamentando a própria compreensão da pesquisa de campos. Em Benjamin, retomo a ideia de narrativa, relacionando-a com a noção de palavra geradora, em Freire, e com as experiências estéticas desenvolvidas em campos. Discorro, também, sobre a pesquisa-ação existencial, proposta por Barbier, enfatizando as noções de *implicação*, de *multirreferencialidade* e de *sentido*. Ademais, reflito sobre os instrumentos de pesquisa – o diário de campos e o gravador de áudio – e o processo de constituição das narrativas de campos, focalizando a ética em pesquisa.

A Sétima Narrativa diz respeito à *compreensão das narrativas de campos* propriamente dita. Nesse contexto, narro – enquanto ato de compreensão – as experiências estéticas com as adolescentes meninas, considerando: os primeiros contatos com a gestão escolar e com a turma das estudantes; o processo de liberação da pesquisa pelo comitê de ética; a escolha dos nomes fictícios das adolescentes e; as experiências estéticas encatárticas suscitadas na/pela tenda, pelos contos e pelas imagens.

1 Narrativa

Conhecimento, Escrita e Leitura

Início a escrita desta pesquisa refletindo acerca do conhecimento e da própria escrita, considerando que a legitimação dos saberes humanos perpassa o ato de escrever e, simultaneamente, o ato de ler. Penso que essa reflexão é fundamental à compreensão da escrita/leitura do presente trabalho e se relaciona com as problemáticas da experiência *estética* e da narrativa, aqui investigadas. Nesse trajeto, reflito, *a priori*, sobre a noção de conhecimento e, *a posteriori*, discorro acerca da escrita e da leitura.

Para pensar acerca da noção de conhecimento, recorro à hermenêutica entendendo-a, de modo geral, como uma área que investiga o fenômeno da compreensão e da interpretação humana (Gadamer, 1997/1960; Costa, 1999). Em sua origem etimológica, a hermenêutica se reporta ao antigo deus grego Hermes, que tinha a função de comunicar as mensagens de Zeus aos mortais. Hermes era associado à

[...] transmutação – transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender [conhecer e reconhecer]. [...] Os gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita – as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para transmitir aos outros. (Palmer, 1969, p. 24)

Considerando a raiz mitológica da hermenêutica, é notável que a mesma consiste em uma espécie de ponte ou de mediação entre saberes de ordens distintas; os celestiais e os mundanos. Em desdobramentos interpretativos, a hermenêutica pode se assemelhar ao trabalho de uma/um interprete ou tradutora/tradutor, por exemplo, que se empenha para comunicar e mediar saberes múltiplos entre sujeitos falantes das mais diversas línguas.

De modo geral, a investigação hermenêutica possui diversas linhas teóricas e serve às múltiplas áreas do conhecimento, tais como: a filosofia, a teologia, a jurisdição, a psicologia, a arte, dentre outras. Devido a essa abrangência, delimito o estudo da hermenêutica proposta pelo filósofo Hans-Georg Gadamer [Alemanha, 1900-2002], estabelecendo um diálogo entre conhecimento, experiência *estética* e arte; noções caras à presente pesquisa.

1.1 Hermenêutica: Contribuições de Hans-Georg Gadamer

Em sua obra célebre *Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*, Gadamer (1997/1960) elucida que a hermenêutica se faz presente, desde a Antiguidade, na teologia e na jurisdição. Nessa época, contudo, o caráter científico e teórico da própria hermenêutica – ou a busca por esse caráter – não era acentuado (Gadamer, 1997/1960).

Ao estudar a tradição do pensamento filosófico hermenêutico e a sua implicação na institucionalização das ciências humanas e sociais, Costa (1999) argumenta que a hermenêutica científica se desenvolve como uma alternativa à influência do pensamento positivista, entre os séculos XIX e XX. Segundo o autor, o positivismo fundamenta a denominada *ciência moderna*.

Para Santos (1988), “o modelo de racionalidade que preside à **ciência moderna** constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes **basicamente no domínio das ciências naturais**” (p. 48. Grifos próprios). Desse modo, essa antiga noção de ciência – vigorante até os tempos atuais – tem se relacionado, sobretudo, com a chamada área de exatas (Foucault, 2000/1966).

No que diz respeito ao contexto sócio-histórico e geográfico, Medeiros (2010) afirma que a ciência moderna foi forjada na Europa Renascentista. Nessa conjuntura, vários movimentos artísticos-filosóficos-científicos² buscam romper com dadas práticas sociais medievais – como o teocentrismo –, resgatando, ao mesmo tempo, valores da antiga sociedade greco-romana (Medeiros, 2010). Conforme a autora, um dos principais argumentos desses movimentos é o homem³ enquanto *ser racional*: “[...] o Renascimento é caracterizado como uma tendência cultural **laica, racional e científica**” (Medeiros, 2010, p. 1. Grifo próprio).

Por essa via, o *humanismo*, enquanto característica central do Renascimento, concebe o homem como uma “criação privilegiada por Deus” ou como “centro do universo” (Medeiros, 2010, p.1). Nesse contexto histórico, fundamenta-se o argumento do humano enquanto ser distinto dos demais animais, sobretudo, pela sua racionalidade.

A racionalidade, por sua vez, é definida enquanto *capacidade de pensar*. Dessa forma, conceitos como razão, lógica e o próprio pensamento são centrais à ideia de ciências exatas e moderna (Gadamer, 2002/1953-1985; Medeiros, 2010).

Em contrapartida, a hermenêutica filosófica investiga as bases epistemológicas das *ciências humanas*, questionando “em que medida há necessidade ou não de recorrência aos critérios epistemológicos das ciências naturais” (Costa, 1999, p. 55). A partir desse tensionamento epistêmico – entre ciências naturais e humanas –, determinadas terminologias são investigadas, tais como: *explicação* e *compreensão*, por exemplo.

² Arte, ciência e filosofia se articulavam estreitamente, de modo que um único sujeito podia ser considerado pintor, filósofo, matemático, engenheiro, botânico, inventor, arquiteto e poeta, por exemplo. Como é o caso de Leonardo da Vinci, “um ícone do casamento entre artes e ciências” (Dias & Cantarino, 2014, s.p.).

³ Tal afirmação renascentista diz respeito, especificamente, à *razão* como uma característica do *homem*; adulto, branco e europeu, especificamente. Portanto, a *razão* ou a noção de *racionalidade* não se relacionava, na referida época, com a ideia de *humanidade* em sua diversidade; homens, mulheres, crianças, adolescentes, negras/os, indígenas etc. Esse assunto será retomado, adiante, na Quarta Narrativa, onde discorro sobre educação e direitos humanos.

Para Costa (1999), a noção de *explicação* estaria mais articulada às *ciências da natureza*. Pois, os princípios epistêmicos dessas ciências se fundamentam em conexões causais (*explanandum* e *explanans*) e em possibilidades de *afirmações universais*. Já nas *ciências humanas*,

a experiência do mundo social-histórico não se eleva a uma ciência com o processo indutivo das ciências da natureza. [...] E mesmo que em todo conhecimento histórico esteja incluído o emprego da experiência genérica no respectivo objeto de pesquisa – o conhecimento histórico não aspira, no entanto, a abranger o fenômeno concreto como no caso de uma regra geral. [...] [O conhecimento social-histórico] não serve para confirmar uma legalidade, a partir da qual seja possível, numa reversão prática, fazer previsões. Mais do que isso, seu ideal **é compreender o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica**. Nesse particular, pode influir ainda quanta experiência genérica se quiser: **o objetivo não é confirmar nem ampliar essas experiências genéricas, para se chegar ao conhecimento de uma lei**, ou seja, como é que, afinal, se desenvolvem, os povos, este povo, este estado é o que ele se tornou – como pode ter acontecido que agora é assim. Mas que conhecimento é este que compreende [ou interpreta] que algo seja assim [...]. O que significa aqui ciência? (Gadamer, 1997/1960, pp. 40-41. Grifos próprios)

Com base nessas considerações, penso que os termos *regras* e *leis* – que visam à *explicação* – integram uma espécie de gramática científica moderna/positivista, onde os objetivos e objetos de pesquisa são distintos das ciências humanas. Ademais, nas ciências humanas, os objetos de pesquisa são, na realidade, sujeitos propriamente ditos; o outro (Amorim, 2004) e, por vezes, a/o própria/o pesquisadora/pesquisador.

Considerando essas diferenças epistêmicas e gramaticais, penso que as terminologias *compreensão* (*Verstehen*) e *interpretação* – que estão no cerne da própria noção de hermenêutica (Costa, 1999) –, são mais adequadas à presente pesquisa e sinalizam outras formas de se constituir conhecimento (socialmente legitimado), outros saberes e ciências possíveis; como as referidas ciências humanas e sociais. Ademais, reforço que a presente pesquisa integra tanto saberes que vem sendo considerados científicos – como a psicologia histórico-cultural, por exemplo – quanto saberes que ultrapassam a ideia de ciência – como os ensaios filosóficos de Walter Benjamin e os conhecimentos artísticos, aqui investigados.

Além disso, é necessário reconhecer a dificuldade de situar/delimitar a própria ciência e, especialmente, as “novas ciências” – humanas e sociais – emergidas entre os séculos XIX e XX (Foucault, 2000/1966). A busca por validação científica dessas “novas ciências” é notável, por exemplo, na área da psicologia ou das psicologias, no plural. Já que a própria psicologia possui diversas ramificações (Bock et al., 2018), tais como: a psicologia clínica, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a psicologia da arte, a psicologia social e do trabalho etc. Em cada uma dessas ramificações existe, ainda, diversas perspectivas teóricas. Segundo Bock et al. (2018),

as diferentes formas de pensar a Psicologia representam a própria riqueza do ser humano, sua capacidade múltipla de pensar sobre si mesmo e as circunstâncias históricas nas quais a teoria tem sua origem. O mesmo ocorre com as ciências sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política), com Economia, com História, com Geografia. A Filosofia, que não se pretende ser um conhecimento científico, mas que está na base de toda ciência, também apresenta essa característica. E não devemos nos esquecer que a Psicologia tem sua origem na

própria Filosofia e, em função disso, mantém algumas de suas características.
(Diversidade de objetos da psicologia. Para. 3)

Considerando a “múltipla [capacidade do ser humano] de pensar sobre si mesmo e as circunstâncias históricas” diversas que forjam o próprio conhecimento humano – em psicologia e para além –, é prudente reconhecer que a ciência moderna não é o ponto final dos saberes legitimados. Nesse sentido, recuperando a hermenêutica gadameriana, é notável que o filósofo alemão tenha desenvolvido uma teoria que valida e dignifica outras áreas do conhecimento – como a artística e a própria filosofia, por exemplo – e que também tenha se dedicado a compor outras ideias/noções de ciência.

Nesse viés, a filosofia também pode assumir um caráter científico. Contudo, a “concepção da **filosofia como ciência** [em Gadamer], **não condiz com o sentido moderno**, onde a investigação se reduz ao conceito de **método**” (Gedrat, 2008, p. 65. Grifos próprios). Além do conceito de método, reforço que, historicamente, a ciência moderna tem se apoiado na noção de racionalidade/razão. Sobre isso, é interessante notar que Gadamer (2002/1953-1985) rediscute tal noção – de razão –, apoiando-se na área da etimologia.

Em *Verdade e Método II*, o autor esclarece que o fundamento moderno de racionalidade provém da tradução/interpretação do termo *logos*. Essa tradução, por sua vez, parte das contribuições do filósofo grego Aristóteles, desenvolvidas na Antiguidade Clássica. Segundo Gadamer (2002/1953-1985),

é de Aristóteles a definição clássica do **homem como o ser vivo que possui logos**. Na tradição do Ocidente, essa definição foi canonizada com a forma: o **homem é o animal racional**, o ser vivo racional, o ser que se distingue de todos os outros animais pela **capacidade de pensar** [...]. (p. 173. Grifos próprios)

Gadamer, portanto, questiona a canonização da noção aristotélica de *logos* como, estritamente, razão ou pensamento. Nesse sentido, o pesquisador elucida que a palavra *logos*, em Aristóteles, “significa também e sobretudo **linguagem**” (Gadamer, 2002/1953-1985, p. 173. Grifo próprio).

A linguagem, em Aristóteles, diz respeito à capacidade de falar, de “poder tornar visível, pela sua fala, **algo ausente**, de tal modo que também **um outro** possa vê-lo” (p. 173. Grifos próprios). Diferente dos demais animais, o ser humano tem a capacidade de abstrair, de comunicar mutualmente as coisas “ausentes”, de refletir sobre aquilo que já se passou e sobre aquilo que virá – o seu passado e o seu futuro.

Em desdobramentos interpretativos, penso que *logos* também se relaciona com a capacidade de julgar e de deliberar ou, ainda, com a nossa consciência moral. Pois, segundo Gadamer (2002/1953-1985),

apenas aos ~~homens~~ [seres humanos] foi dado ainda o *logos*, para que se informem mutuamente sobre o que é **útil ou prejudicial**, o que é **justo ou injusto** [...]. Isso expõe como característica do ~~homem~~ [ser humano] um sobrepor-se ao atual [ao presente], um sentido para o futuro. (p. 173)

A partir dessas considerações, reforço que a noção de *logos*, atribuída pela ciência moderna, foi descaracterizada, resumindo-se à razão e à lógica matemática pitagórica (Gadamer, 2002/1953-1985). Além disso, para Gadamer, a própria lógica matemática também foi descaracterizada e resumida às chamadas leis imutáveis da natureza:

as leis naturais imutáveis acabaram substituindo os grandes conteúdos da sabedoria grega de inspiração matemática [...]. Está claro que **sob esse modelo [de ciência] as coisas humanas dão pouca margem à capacidade de saber**. A moral e a política, assim como as leis ditadas pelos ~~homens~~ [seres humanos], os

valores que regem sua vida, as instituições que criam os usos que seguimos, tudo isso carece de imutabilidade e, portanto, **não pode reivindicar uma real capacidade de saber, isto é, caráter de saber.** (Gadamer, 2002/1953-1985, p. 370. Grifo próprio)

Nesse contexto sócio-histórico, outras áreas do conhecimento humano – que não se enquadram dentro das referidas ciências naturais e dos seus modelos/métodos de pesquisa – passaram a ser deslegitimadas ou a ter menor valia na chamada cultura ocidental⁴. Nesse sentido, penso que a principal preocupação de Gadamer (1997/1960; 2002/1953-1985) não é apenas estender o conceito de ciência a outras áreas do saber, mas legitimar diferentes *formas de constituição do conhecimento humano* e, por conseguinte, *diferentes conhecimentos humanos*, situando-os, lado a lado, das formas e dos saberes tidos como superiores.

Essas proposições de Gadamer – acerca da ciência e da legitimação do conhecimento – parecem dialogar com as ideias do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos. Ao discorrer sobre uma possível transição da ciência moderna para a pós-moderna, Santos (1988) alega que o ato científico é mais criação do que descoberta. Penso que isso pode aproximar, em dada medida, o saber-fazer artístico do saber-fazer científico, já que a criação é essencial a ambos. Ademais, Santos (1988) afirma que

os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. **A ciência moderna não é a única explicação [ou compreensão/interpretação, em Gadamer] possível da**

⁴ Para Gadamer (2002/1953-1985), a noção de ocidente se relaciona com a noção de ciência moderna. Portanto, a cultura ocidental não diz respeito à divisão geográfica habitual, mas a um modelo social e científico constituído desde o Renascimento que, por sua vez, orientou – e ainda orienta – as práticas/costumes e os saberes de diversas nações.

realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas [...]. (pp. 67-68. Grifo próprio)

Ao considerar uma nova concepção de ciência – a pós-moderna –, Santos (1998) traça algumas características relevantes dessa ciência. Dentre tais características, a diluição das noções de especialização e de disciplinaridade, por exemplo, são relevantes. Para o pesquisador, “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros” (Santos, 1988, p. 65). Nesse sentido, acredito que a presente pesquisa – interdisciplinar – se aproxima da noção de ciência pós-moderna, apesar de ir além da própria ideia de ciência em si, conforme sinalizei.

Os conhecimentos não científicos – “alternativos” –, aqui desenvolvidos, se relacionam, portanto, com as proposições gadamerianas sobre legitimidade e verdade do próprio conhecimento/saber. Nesse sentido, compreendo que a hermenêutica gadameriana nos deixa como legado fundamental a validação dos mais diversos saberes humanos e das mais diversas possibilidades de se constituir conhecimentos relevantes à sociedade – para além do referido modelo e método moderno. Afinal, há múltiplos modos legítimos/verdadeiros de se constituir conhecimentos múltiplos – isto é uma premissa basilar deste trabalho interdisciplinar.

Assim, contrariando o dito “a verdade é uma só”, esta pesquisa assume que “a verdade não é uma só”. São verdades, no sentido plural, que se chocam e que se aproximam, considerando as mais diversas experiências humanas e as circunstâncias políticas e sócio-históricas que forjam cada uma dessas experiências. Nesse viés, também é importante esclarecer que a ideia de verdade, em Gadamer, se distancia radicalmente da concepção de verdade da ciência moderna.

Segundo Gedrat (2008), a noção de conhecimento verdadeiro/legítimo, na ciência moderna, se fundamenta na “observação empírico-científica” (p. 65). Essa fundamentação metodológica – “empírico-científica” – pressupõe, por conseguinte, uma hipótese sobre um dado conhecimento. Hipótese, esta, que deverá ser testada e confirmada, tornando-se uma *tese*.

Nesta pesquisa, no entanto, não há hipótese ou *tese* – no sentido moderno dos termos. Mas, uma busca por conhecimentos legítimos e socialmente válidos. Não se trata, reforço, de explicar e de comprovar/confirmar algo (hipotético), mas de investigar e de compreender determinados temas de estudo, tais como: a experiência estética escolar, a adolescência, a narrativa e a constituição de sentidos. Nesse viés, é possível afirmar que a gramática científica moderna se difere substancialmente da gramática hermenêutica. Essa questão gramatical – terminológica e conceitual – será aprofundada, mais adiante, na Sexta Narrativa, onde discorro sobre aspectos metodológicos da pesquisa de campos. Ademais, cabe-me refletir, ainda, sobre a noção de *experiência*, cara à hermenêutica gadameriana e ao presente trabalho.

1.1.1 Experiência da Verdade e Experiência Estética: Delimitando Conceitos

Em Gadamer (1997/1960), a noção de *experiência da verdade* subsidia a própria ideia de conhecimento e de legitimação do saber. Nesse sentido, o filósofo considera que, para tornar-se verdadeira, uma experiência humana – ou um dado conhecimento – não necessita percorrer o mesmo caminho do método científico moderno, por exemplo. Na realidade, a experiência da verdade extrapola a própria noção de ciência e, desse modo, pode ser aplicada a outras inúmeras formas de experiências humanas, tais como: a experiência da arte, a experiência da filosofia e a experiência da história, em termos do

próprio autor. Nesse sentido, a hermenêutica gadameriana assume uma *perspectiva ontológica* que, por conseguinte, transcende os limites da epistemologia (Gadamer, 1997/1960).

Gadamer (1997/1960) considera que essa perspectiva ontológica se constitui, sobretudo, na/pela linguagem, daí advém a sua máxima filosófica: “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (p. 479). Mas, é importante ressaltar que a própria linguagem assume um caráter peculiar, na filosofia gadameriana.

Segundo Ferrari (2010), a linguagem – em Gadamer – significa, sobretudo, *diálogo* ou *jogo interpelativo*, onde se busca a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Essa ideia de jogo será aprofundada na Terceira Narrativa, em diálogo com as proposições de Lev Vigotski, sobre arte e psicologia. Na Terceira Narrativa, também estabeleço uma distinção entre os conceitos de vivência *estética/artística* (catarse vigotskiana) e de *experiência estética*; conceito central ao presente trabalho e que assume dadas especificidades.

Essas especificidades do conceito de *experiência estética*, aqui proposto, se relacionam tanto com a noção ontológica de experiência – enquanto verdade, em Gadamer – quanto com as proposições do referido pesquisador bielorrusso, Lev Vigotski.

Em Vigotski, *estética* e *ética* são noções indissociáveis (Namura, 2003; Magiolino, 2015). Nesse sentido, a arte – enquanto sinônimo de *estética* – assume um patamar social elevado, sendo considerada uma prática fundamental às grandes transformações políticas e culturais (Vigotski, 1999/1925).

Com base nessas considerações sobre a relação entre o ato *estético* e o ato *ético/político*, destaco, no presente trabalho, o termo *ética* – em itálico –, ao propor uma conceituação específica acerca da terminologia *experiência estética*. Tal conceito, por conseguinte, é central e norteia toda esta pesquisa, reitero.

Ainda sobre o conceito em questão, além das proposições vigotskianas, também recorro às ideias do filósofo Nicolas Bourriaud e da historiadora Maria Amélia Bulhões para refletir sobre a *estética* enquanto uma noção que ultrapassa os limites da arte propriamente dita. Isso, porque, historicamente, arte e *estética* vêm sendo consideradas expressão idênticas e a própria psicologia histórico-cultural tem concebido essas expressões como sinônimas (Moreira, 2015; Moreira & Silva, 2020).

Nesse sentido, compreendo que, apesar de Vigotski (1999/1925; 2009a/1930) defender uma relação estreita entre arte e vida, por exemplo, o próprio pesquisador não problematiza o conceito de *estética* e de arte. Penso que isso diz respeito aos enfoques/limites de pesquisa do referido autor e, também, aos limites históricos e culturais do seu tempo, considerando que essa problematização – da legitimação/deslegitimação da arte –, ainda hoje, é escassa. E que a própria arte se insere em um sistema hegemônico; de manutenção de privilégios socioeconômicos.

Ainda sobre o tema da arte e da *estética*, é notável que, historicamente, a *estética* se origina na filosofia. Ao discorrer acerca da história da *estética*, Suassuna (2005) argumenta que, em sua origem clássica, a *estética* era considerada uma *filosofia do belo*. O belo, por conseguinte, estava associado a arte. Desse modo, a *estética* era um ramo da filosofia que estudava a própria arte (Bayer, 1978; Suassuna, 2005). Nesse contexto, a *estética* não se relacionava, necessariamente, com a ética, por exemplo, tal como se relaciona na psicologia da arte proposta por Vigotski (1999/1925) e colaboradoras/es.

Ao refletir sobre a *estética* e a arte/o belo, o filósofo e poeta Friedrich Schiller relaciona a “apreciação *estética* do belo” (p.18) com a liberdade e a dignidade humana (Silva, 2017). Na obra *A Educação Estética do Homem*, o filósofo alemão argumenta: “defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce” (Schiller, 2002/1794, p. 19).

Ao focalizar a psicologia da arte vigotskiana, compreendo que, apesar de haver uma associação direta entre arte e *estética* – enquanto conceitos sinônimos, reitero –, Vigotski (1999/1925) *não* resume a arte ao belo e à ornamentação da vida, em termos do próprio autor. Na presente pesquisa, além de considerar que a arte transcende a noção de beleza (em Vigotski), compreendo que o campo de estudo da *estética* ultrapassa a própria arte (em Bourriaud).

Portanto, para Bourriaud (2009/1998), a *estética* não deve ser resumida à arte, já que o todo das nossas experiências *estéticas*, sejam elas cotidianas ou *extracotidianas*, ultrapassa as nossas experiências artísticas, reitero. Assim, a vida – com suas formas e rituais múltiplos – é palco das mais diversas experiências *estéticas*, afinal: “[...] a obra de arte não detém o monopólio da forma; ela é apenas um subconjunto na totalidade de formas existentes” (Bourriaud, 2009/1998, p. 26). Por essa via, experiências como: alimentar-se, vestir-se, enterrar os mortos, escrever uma fórmula matemática ou uma canção, ler o Alcorão ou um artigo científico, por exemplo, podem ser consideradas experiências *estéticas*.

Bulhões (1991; 2005), por sua vez, afirma que existem *sistemas da arte* – forjados sócio e historicamente – que rotulam/conceituam, institucionalizam/validam e vendem obras de arte para um público especializado. Esses sistemas, com interesses notadamente econômicos/capitalistas, legitimam o que deve e o que não deve ser considerado artístico. Isso, por conseguinte, tem promovido um reducionismo sobre a noção de arte, ocultando manifestações artísticas de inúmeros povos e culturas que não se enquadram nesses sistemas.

Ademais, as próprias expressões artísticas, que se enquadram nesses sistemas da arte, operam sob uma lógica monetária exploratória. Sobre isso, as proposições do geógrafo britânico David Harvey são pertinentes. Pois, para o pesquisador,

as estrelas da mídia, por exemplo, podem receber altos salários, mas ser **espantosamente exploradas** pelos seus agentes, gravadoras, magnatas da mídia etc. Tal sistema de relações monetárias assimétricas vincula-se à necessidade de mobilizar a criatividade cultural e a inventividade estética não somente na produção de um artefato cultural, mas também em sua **promoção, embalagem e transformação em algum tipo de espetáculo de sucesso**. (Harvey, 2008/1989, p. 312. Grifos próprios)

Portanto, é notável que os sistemas da arte privilegiam dadas formas artísticas, ao mesmo tempo em que as exploram. Desse modo, a indústria cultural – das massas – se torna um tipo de empreendimento que opera sob a lógica da exclusão e do abuso de poder monetário.

Com base nessas considerações, esclareço que tanto a ideia de arte quanto de *estética*, aqui propostas, fogem dessa lógica monetária – capitalista – e são concebidas a partir de noções como diversidade cultural e justiça social. Isso, contudo, será retomado na Terceira e na Quarta Narrativa.

Para as finalidades desta Primeira Narrativa, reforço que *o conceito de experiência estética, aqui proposto, integra tanto as discussões teórico-metodológicas quanto a própria escrita/leitura ou o acabamento estético da presente pesquisa – os elementos verbais, as palavras propriamente ditas, e os não verbais, as cores, os desenhos/formatos das fontes, as imagens, os espaços vazios e preenchidos. Desse modo, considero que o ato teórico/reflexivo é, também, um ato prático/estético.*

Forma e conteúdo são, afinal, “faces de uma mesma moeda” e, portanto, possuem, aqui, igual relevância. Afinal, pesquisar é um ato de criação que integra *estética* e política (Zanella & Sais, 2008). Além de ser um processo contínuo que, portanto, não se finda ao findar de cada tese – ou de cada narrativa, no presente caso.

Nesse viés, compreendo que esta pesquisa acadêmica se aproxima mais de um livro do que de uma tese, mais da verdade da arte e do que da verdade científica moderna. Reiterando as proposições de Santos (1988), penso que esta Narrativa de doutoramento é *mais criação/invenção do que descoberta/exploração*.

Apesar dessa similitude com uma obra literária, enfatizo que as normas de citação e de formatação – referentes à Associação Americana de Psicologia (APA, tradução própria⁵) – foram, de modo geral, preservadas, com exceção dos *títulos introdutórios* de cada narrativa/“capítulo” e das *referências imagéticas*. Isso, porque, a escrita narrativa e *poética* – que perpassa a forma e o conteúdo desta pesquisa –, dispõe de certa liberdade (de licença *poética*) necessária à própria compreensão das problemáticas deste estudo. Ademais, as *imagens*, aqui dispostas, não são consideradas complementos do texto. Portanto, as imagens não possuem caráter ilustrativo ou instrumental, como as *figuras*; referentes às normas da APA. *As imagens são consideradas narrativas em si* que, por sua vez, compõem esta pesquisa, em toda a sua extensão. Por isso, elucidado que, ao referenciar as imagens alterei a terminologia “figura” – **figura 1, figura 2, figura 3 etc.** – para “imagem” – **imagem 1, imagem 2, imagem 3 etc.** –, considerando que o próprio termo “imagem” é relevante a este trabalho – enquanto tema/conteúdo – e que o mesmo integra as bases concretas/materiais da pesquisa de campo. Portanto, seria teoricamente incoerente utilizar a palavra “figura” ao invés de “imagem”, no presente contexto.

Ademais, nas linhas que se seguem, lanço mão de algumas experiências profissionais e de vida para compor, *esteticamente*, as principais problemáticas deste estudo. Essas reflexões versam sobre uma *forma de escrita/leitura* que se relaciona com as contribuições de autores como Manoel de Barros, Gaston Bachelard, Paulo Freire e

⁵ American Psychological Association (APA, 7ª Edição).

Walter Benjamin, além das autoras contemporâneas Débora Diniz, Djamilia Ribeiro e Chimamanda Adichie.

1.2 Escrita e Leitura, *Estética e Poética*

Como alguém que gostava de escrever poesia na juventude, o rigor da escrita acadêmica me pareceu, inicialmente, algo “engessado” ou oposto à liberdade da escrita *poética* e das produções artísticas. Por isso, a minha primeira monografia – de bacharelado em Artes Plásticas –, talvez, tenha sido o texto acadêmico mais difícil que escrevi. A dificuldade, contudo, não se remetia às demandas/responsabilidades de pesquisadora que, certamente, aumentaram. Tampouco, essa dificuldade se relacionava com os conteúdos da própria monografia, que eram acerca das minhas criações artísticas; desenhos e fotogramas com fotografias⁶.

A grande dificuldade era, na realidade, referente à própria escrita acadêmica. Escrita, esta, que penso se relacionar, em certa medida, com a gramática científica moderna, composta por terminologias como: tese, hipótese, explicação, comprovação etc. Assim, mesmo considerando que as artes não são ciências ao pé da letra, a pesquisa e a criação em artes, no contexto acadêmico, ainda se inseria – e se insere – nessa tradição moderna/positivista que, por conseguinte, rege a maior parte dos cursos universitários, de modo genérico.

Considerando que nos tempos de graduação eu não havia alcançado as provocativas de Gadamer e que, tampouco, possuía a consciência crítica de pesquisadora

⁶ O fotograma é uma técnica que utiliza objetos em cima do papel fotossensível para a criação de imagens, sem a necessidade de negativos. Essa técnica foi amplamente utilizada pelas ciências naturais e pelas vanguardas de arte moderna, no início do século XX (Neüsuss, 1998). No que se remete aos meus trabalhos artísticos, além de ter utilizado a técnica do fotograma – a partir da manipulação de rendas e de miçangas em cima do papel fotossensível, por exemplo –, também utilizei negativos fotográficos, simultaneamente. Compondo, desse modo, uma série de fotogramas com fotografias.

que tenho hoje – contraditoriamente, proporcionada pela própria academia – eu tive, enfim, que me adaptar à tal escrita “engessada” dos cursos universitários. Nesse processo de adaptação à escrita acadêmica, elegi dois eixos temático para monografar sobre as minhas obras. O primeiro desses eixos se centrou na parte técnica e histórica do desenho e do fotograma. Já o segundo, se centrou na parte *poética* e filosófica das obras, em suas temáticas, tais como: a *estética* da velhice, o espaço vazio, o preto e o branco (pb) e a banalidade do cotidiano.

A escrita sobre a parte técnica e histórica se desenvolveu sem tamanhas complicações, considerando o chamado rigor acadêmico. Isso, talvez, tenha ocorrido porque as referências técnicas e históricas – como artigos universitários, livros de história da arte, dentre outras – também possuíam esse mesmo rigor de escrita. Já a dimensão *poética* e filosófica foi, na época, a que me causou mais desassossego e a que ainda me causa. Por isso, é justamente acerca dessa dimensão *poética* – da escrita acadêmica – que me dedico, nesta narrativa, considerando, de antemão, a relação indissociável entre o ato de escrever e o ato de ler.

Nos tempos de bacharel, entendia a dimensão *poética* da escrita como as *entrelinhas* do meu próprio trabalho artístico ou como os aspectos particulares (íntimos) que envolviam as minhas obras. Nesse processo de poetizar sobre a *estética* da velhice, recordo-me, por exemplo, dos aprendizados e dos momentos que experienciei com as/os modelos idosas/os que eu fotografava, como a minha avó Luzia, o seu Jair, um dançador de catira, dentre outras/os.

Esses momentos, por conseguinte, eram recheados de prosas sobre assuntos variados. Com a minha avó Luzia, por exemplo, a história da minha família paterna foi revisitada, entre uma foto e outra. Já com o seu Jair, as prosas eram sobre as plantinhas da horta, situada em um espaço religioso que frequentávamos. O senhor dançador de

catira, por sua vez, falou mais em imagens do que em palavras, por meio das suas pisadas no chão de concreto da Universidade de Brasília (UnB), em meio a um pôr-do-sol exuberante.

Todas essas experiências integravam o praticar não apenas da fotografia, mas dos bons encontros, e moldavam as *entrelinhas* da minha monografia; a sua dimensão *poética* e filosófica, conforme narrei. Todavia, essas mesmas *entrelinhas* também promoviam angústia, por serem aspectos difíceis de se inserir nas próprias *linhas* do texto.

Imagens 1, 2 e 3.

Fotogramas



Nota. Moreira, A. (2009). Vó, Seu Jair e Dançador de Catira [Fotogramas com fotografias]. Acervo da pesquisadora.

Assim, no desafio de compor um texto acadêmico e *poético*, recorde-me que inúmeros questionamentos surgiram, dentre os quais: como monografar rigorosamente sobre a relação carinhosa que tenho com a minha avó Luzia? Deveria ou não falar da importância do chá de espinheira santa para o estômago, que aprendi com o seu Jair? O que dizer acerca do senhor dançador de catira? Devo escrever sobre os seus movimentos firmes, a sua botina tirando o som do chão, o seu chapéu que não caía e a sua dignidade de dançarino? E, ainda: teria algum sentido escrever sobre tudo isso? Adiantaria

evidenciar aspectos que as imagens me “diziam” se, para o outro, provavelmente, elas “diriam” outras mil coisas ou, até mesmo, passariam despercebidas? Por que tanta “explicação” para as imagens? Elas não deveriam “falar” por si mesmas? Para que “explicar” a arte, afinal? Enfim, essas eram algumas das indagações fervilhantes que me recordo ter feito. Atualmente, mudaria a ordem da última indagação para: a arte se “explica”?

À luz das proposições gadamerianas, a arte não se explica. Já que a própria ideia de explicação abarca um modelo científico – moderno – que, historicamente, difere/distancia o ato artístico do ato científico. Portanto, considerando a hermenêutica proposta pelo pesquisador alemão, considero que a arte se interpreta ou se compreende, promovendo jogos interpelativos que geram significativas mudanças – subjetivas e objetivas –, a partir da própria experiência com a obra de arte.

Recuperando a narrativa sobre as *entrelinhas*, penso que as inquietudes que experienciei, ainda como estudante de bacharel, são partes dessas significativas mudanças impulsionadas pela arte; enquanto ato criativo em si. Além disso, ao me reportar àquela época, também me imagino como uma estudante na *fase dos porquês*, comuns às crianças.

De fato, naquele tempo, eu era alguém no *criançamento* da escrita acadêmica. Uma estudante cheia de porquês e que buscava estímulo para escrever sobre coisas que, talvez, soassem *desimportantes* em meio às legitimadas pesquisas e teses universitárias. Ao mesmo tempo, eu tinha um bom pretexto para escrever sobre essas *desimportâncias*, afinal, eu era uma estudante de artes. E qual área do conhecimento humano poderia “falar” das coisas *desimportantes*, com tamanha propriedade, senão a própria arte?

A partir desse bom pretexto, busquei amparo na literatura de Manoel de Barros [Brasil, 1916 - 2014], o poeta das *desimportâncias* por excelência, além de Gaston Bachelard [França, 1884 - 1962], que considero um poeta transvestido de filósofo.

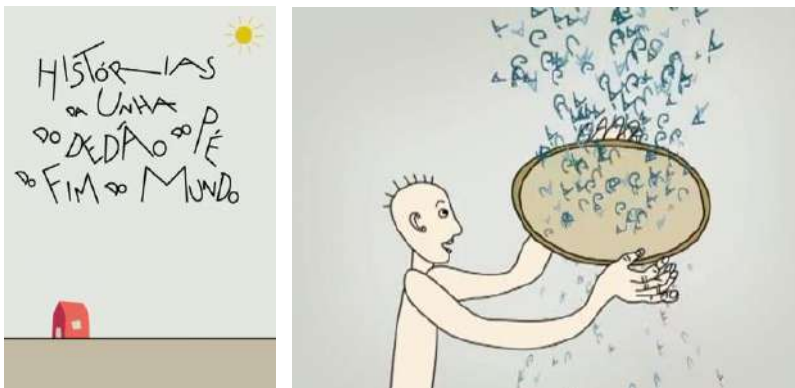
No que diz respeito ao poeta mato-grossense, Manoel de Barros, experienciei uma espécie de reencontro. Pois, havia conhecido a obra do poeta tempos antes da referida diplomação em artes (bacharel). Manoel de Barros é, portanto, um escritor que me acompanhou durante parte significativa da trajetória de graduação, e que continua me acompanhando, perto da cabeceira da cama. Além disso, suspeito que há poetas que nunca se despedem, que nunca se findam. Porém, tudo tem um começo, ou melhor, um *descomeço*, nas palavras do próprio escritor.

Assim, *desconheci* a obra do referido poeta por meio de um emprego como mediadora em uma exposição de artes visuais, no Centro Cultural do Banco do Brasil. A exposição se chamava *Arte para Crianças* (2008/2009) e foi dedicada ao público mirim e à infância que habita em todas/os nós.

Curiosamente, o primeiro contato que tive com a obra de Manoel de Barros não foi por meio dos seus livros, mas de um vídeo/animação intitulado *Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo* (Salles & Roth, 2007), presente na referida exposição. Esse vídeo foi produzido e desenhado pelo curador Evandro Salles e apresenta a obra barrosiana de forma multicolor e lúdica:

Imagens 4 e 5.

Cenas do Vídeo



Notas. Salles, E. (2007). *Imagens recuperadas da animação Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo* [Vídeo]. Filmow e Plataforma do Letramento. <https://filmow.com/historias-da-unha-do-dedao-do-pe-do-fim-do-mundo-t33859/>;
<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-dica-letrada/330/textos-do-escritor-manoel-de-barros-ganham-vida-em-animacao.html>

Por ser considerada uma obra da exposição *Arte para Crianças*, a animação foi tema de estudo, durante a formação das/os mediadores; dentre as/os quais eu me inseria, relembro. No dia em que assistimos a animação, pela primeira vez, recordo-me de ter ficado em um estado de encantamento – tanto pelos poemas, de Barros, quanto pelos desenhos, de Salles. Devido a esse arrebatamento *estético*, fui buscar, na biblioteca da UnB, outras referências do poeta mato-grossense. Dentre essas referências, destaco o *Livro Sobre Nada* que integrou a minha monografia de bacharel, tempos depois.

Já nesses tempos depois, durante a escrita monográfica, penso que o referido livro me auxiliou em dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao encorajamento da própria escrita *poética* – no contexto acadêmico, reforço. Nesse sentido, é interessante notar que a poesia de Barros tem uma espécie de dialeto próprio – o idioleto manotelês, a língua dos tolos e dos idiotas (Cezar, 2008). Esse idioleto, por sua vez, enaltece as *desimportâncias* da vida, versa sobre as coisas simples por meio de um refinamento *poético* que, de tão

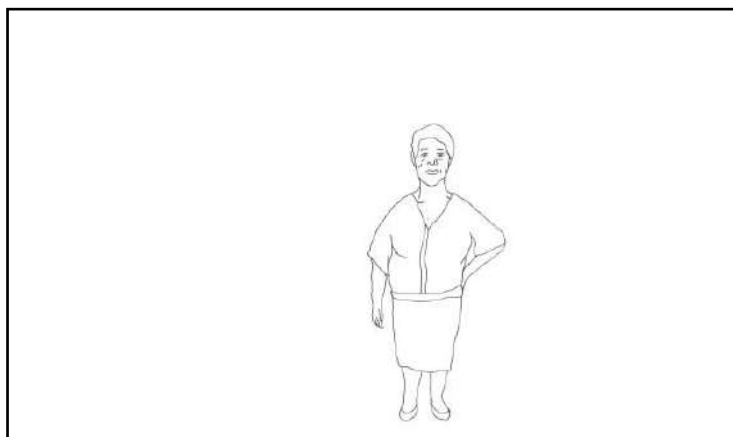
simples, também se torna grandioso. Nesse sentido, considero que ler Barros me deu mais subsídios para integrar teoria e poesia à própria escrita monográfica.

Já o segundo aspecto, diz respeito à relação entre as temáticas dos poemas de Barros – as *desimportâncias* do cotidiano, reitero – e as temáticas dos meus desenhos – o espaço vazio, o pb e a poética do banal/corriqueiro. A imagem, a seguir, versa sobre essa banalidade, apresentando uma cena cotidiana cuja minha avó Luzia está com um braço posicionado na cintura e, ao seu redor, há uma grande quantidade de espaço vazio (em branco):

v a z i o

Imagem 6.

Linhas e Vazio



Nota. Moreira, A. (2008). Vó [Nanquim sobre papel]. Acervo da pesquisadora.

Já no que diz respeito ao poeta pantaneiro, penso, ainda, que o *poetizar sobre o nada* se relaciona com a atenção dada às pequenas coisas, às miudezas, ao que é interiorano e informal como, por exemplo, o quintal de casa, a família e o brejo. O idioleto manoelês, afinal, versa que “**nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso dessaber [...]**” (Barros, 2016/1996, p. 17. Grifo próprio). No fundo, no canto, no detalhe das coisas miúdas, naquilo que se *desconhece* e que é, ao mesmo tempo, um tesouro “riquíssimo” e familiar. Em desdobramentos interpretativos e *poéticos*, penso que essa riqueza – que mora “nos fundos do quintal” – é o nosso próprio *desconhecimento* ou os nossos *dessaberes* sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. É, também, aquilo que podemos saber, que nos dá sede para aprender mais e mais, por *desconhecer* outros mais.

Além disso, penso que olhar para as pequenas coisas/miudezas, nesta pesquisa, implica olhar para as notas de rodapé e as suas minúsculas letras – *deslocadas* e situadas abaixo – que são, via de regra, consideradas escrituras *desimportantes*. Aqui, ao contrário, as notas de rodapé ganham relevância, pois elas são como as formigas e as pedrinhas que Manoel de Barros tanto exaltou. Afinal, (palavra) formiga, em termos do poeta, é maior do que (palavra) Sol, ou ainda, “as pedrinhas do nosso quintal são maiores do que o mundo” (Barros conforme citado em Salles & Roth, 2007, s.p.). Ademais, penso que enaltecer as pequenas coisas implica, no presente contexto, olhar para os *espaços vazios* e os *espaços preenchidos* destas páginas – as suas imagens verbais e não verbais, e o próprio espaço branco da folha (virtual), por exemplo –, além das letras – suas fontes e alterações para o itálico ou para o negrito – e das cores – preto, branco e outras mais, que desafio a/o leitora/leitora a perceber.

Retomando as narrativas da época de bacharelado, relembro que, além de Manoel de Barros, o filósofo francês Bachelard também foi um autor importante, no que

se remete à escrita *poética* da minha monografia. Em *A Chama de uma Vela*, por exemplo, é interessante notar que o escritor versa sobre os detalhes da vida ou sobre os pequenos objetos de um recinto. Dentre esses objetos, encontra-se a própria chama da vela, que dá título à obra.

Nesse sentido, é interessante notar que o filósofo destaca um pequeno elemento – uma breve fagulha de fogo e de luz (a chama) – de outro pequeno elemento – comum e caseiro (a própria vela). Para Bachelard (1989/1961), a chama da vela é um fragmento que testemunha e concretiza a solidão do poeta sonhador que a contempla. Esse poeta, talvez, seja o próprio Bachelard, já que a sua filosofia se entrelaça com a sua poesia.

Na época de bacharel, estudei essa obra para discorrer sobre a *poética* da *luz* e da *sombra*, que envolvia os referidos trabalhos de fotografia com fotograma. De modo geral, o tema *luz e sombra* é recorrente na área fotográfica, mas costuma abranger, com maior frequência, o quesito técnico e não o quesito *poético*.

Atualmente, ao revisitar as obras literárias de Barros e de Bachelard, noto alguns pontos de convergência entre ambas. Esses pontos dizem respeito ao olhar *poético* que os escritores dão às coisas pequenas e corriqueiras – “de casa” ou “do quintal” – como, por exemplo: as pedrinhas, as formigas e uma vela com a sua chama. Coisas e seres encontrados no dia a dia, de forma genérica.

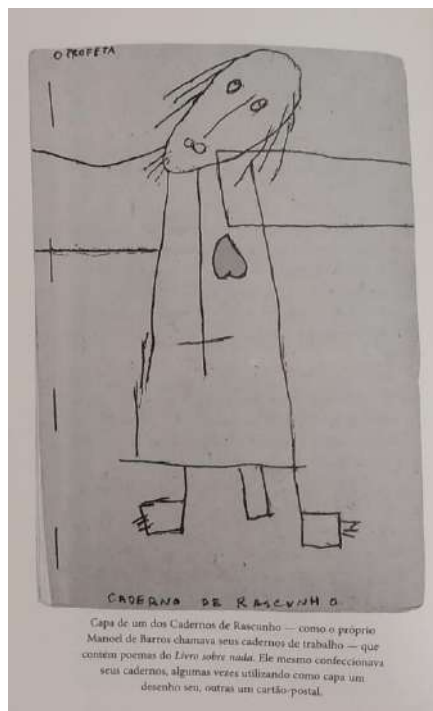
Ademais, penso que ambos os autores discorrem sobre *dessaberes* e *despropósitos*. A título de exemplificação, Bachelard (1989/1961), no início de sua obra, evidencia a falta de rigor metodológico da própria obra, conforme versa o seguinte trecho: “neste pequeno livro, de pura fantasia, **sem a sobrecarga de saber algum, sem nos aprisionarmos na unidade de um método** de investigação [...]” (Bachelard, 1989/1961, p. 9. Grifos próprios). Já Barros (2016/1996), na primeira parte do seu livro – intitulada

Arte de Infantilizar Formigas –, discorre: “as coisas tinham para nós uma **desutilidade poética** [...]” (p. 17. Grifo nosso).

Assim, considero que tanto o poeta francês quanto o brasileiro versam sobre “desutilidades” valiosas à reflexão sobre a escrita *poética* e, por conseguinte, sobre a escrita desta própria pesquisa. Escrita, esta, que se assemelha mais a um livro do que a uma tese ou, ainda, que se aproxima mais da *verdade da arte* do que da *verdade da ciência* “moderna e positivista”, relembro.

Ademais, outro aspecto convergente, entre as obras de Bachelard e de Barros, diz respeito à *imagem*. Bachelard, por exemplo, discorre sobre a importância da criação de imagens mentais – “chamas imaginadas” – na formação de uma/um poetisa/poeta e na filosofia da poética. Para o escritor francês, a simples chama de uma vela pode inflamar a imaginação da/o poetisa/poeta. Nas palavras do próprio escritor: “[...] se o sonhador inflamado fala com a chama, fala consigo mesmo, ei-lo poeta. **Ampliando o mundo**, o destino do mundo, meditando sobre o destino da chama, o sonhador amplia **a linguagem** [...] **o próprio psiquismo se amplia, se eleva**” (Bachelard, 1989/1961, p.12. Grifos próprios). Abrindo um parêntese, é interessante notar como Bachelard relaciona a criação poética com a linguagem e o psiquismo, pois, mais adiante, veremos que a psicologia histórico-cultural também versa sobre esses assuntos – linguagem, arte e o próprio psiquismo humano.

Retomando o tema da imagem, nas obras de Bachelard e de Barros, é curioso perceber que o poeta brasileiro, além de um notável escritor, também é desenhista. Nesse sentido, penso que na *poética* de Manoel de Barros há um constante brincar com as formas verbais e não verbais, com as linhas que compõem tanto os versos dos seus poemas quanto os seus desenhos – “rascunhos”, em termos do próprio Manoel de Barros:

Imagem 7.*Rascunhos do poeta*

Nota. . Barros, M. (2016/1996). *O Profeta [desenho]*. Livro *Sobre Nada*.

Penso que essa reflexão sobre a imagem – verbal e não verbal –, transcende o meu percurso de bacharelado, relacionando-se com a minha licenciatura em artes plásticas/visuais e com o meu trabalho atual de professora na rede pública – pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A seguir, relaciono o *ato de desenhar* com o *ato de escrever*, dando continuidade às problemáticas da experiência estética e, especificamente, da escrita poética desta pesquisa. Para criar essa ponte/diálogo – entre desenho e escrita –, recorro à área da história, refletindo, *a priori*, sobre as origens da arte e da própria escrita. *A posteriori*, evidencio os estudos contemporâneos das autoras feministas Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie, para fundamentar a escrita no feminino (a/o), aqui empregada. Ademais, discorro sobre a escrita poética de Paulo Freire e a escrita narrativa de Walter Benjamin.

1.2.1 Origens da Arte e da Escrita

*Chrónos*logicamente, a arte – o desenho e a pintura, especificamente – está presente na história da humanidade milhares de anos antes do desenvolvimento da escrita. Pesquisas em história (Proença, 2003; Gombrich, 2009/1950) indicam, por exemplo, que o início da arte rupestre – no paleolítico superior – ocorreu entre 15.000 a 30.000 a.C. Já as pesquisas realizadas pela arqueóloga Niède Guidon indicam, por sua vez, que há desenhos/pinturas rupestres feitos há, aproximadamente, 50.000 a.C. (Câmara, 2019). Essas obras de arte pré-históricas se localizam, atualmente, no Parque Nacional da Serra da Capivara – Estado do Piauí/Brasil.

A partir dessas considerações sobre a história da arte, é notável que a história das/os nossas/os antepassadas/os – e das suas inúmeras criações – estejam em constante revisão, reformulando-se a cada novo saber; científico ou para além da ciência. Nesse viés, precisar o surgimento da *arte* e da *escrita* – como o lugar de origem, a sociedade e a época – é algo desafiador e complexo.

Mas, de modo geral, a descoberta da escrita vem sendo situada entre os anos 5.000 a 4.000 a.C. (Marcuschi, 2001; Sousa, s.d.). Segundo o historiador Sousa (s.d.), o surgimento da escrita ocorreu, simultaneamente, em diferentes lugares, tais como: a China, a Mesopotâmia e o Egito. Nesse contexto, é ainda notável que a escrita se desenvolveu por meio de esquemas pictográficos – desenhos/grafias simbólicas – como os hieróglifos, por exemplo.

Para Marcuschi (2001), existe uma pluralidade de formas de escrita que transcendem os alfabetos. O autor argumenta, ainda, que é fundamental considerar o desenvolvimento histórico e social de cada tipo de escrita: “[...] **não há uma escrita única**, sendo necessário sempre ter muito claro a que tipo de escrita nos referimos quando

falamos em ‘escrita’” (Marcuschi, 2001, p. 46. Grifo próprio). Além disso, também é necessário considerar que a escrita está em constante transformação.

Sobre essas transformações da escrita, as pesquisas do neurocientista Ribeiro (2019) são pertinentes. Segundo o autor, existe uma relação estreita entre escrita, consciência, conhecimento e desenvolvimento humano:

a arte de perenizar as histórias, diálogos e normas através de signos gravados em tabletes de argila ou em blocos de pedra parece ter surgido repentinamente na Suméria e no Egito. A invenção da **escrita acelerou ainda mais o processo de conhecimento, mudando o curso da evolução da consciência humana**. A partir desse momento, **a multiplicação de novos signos tornou-se irrefreável**, impulsionando a catraca cultural com tanta força que em menos de 5 mil anos **chegamos aos computadores e à internet**. (Ribeiro, 2019, Poleiro das almas. Para. 11. Grifos próprios).

Atualmente, os computadores e os celulares são meios extremamente requisitados para a escrita, além de possuírem outras notáveis funções, como: de entreter, de estabelecer redes/relações sociais, de realizar pesquisas etc. Ao mesmo tempo, é necessário admitir que as mais avançadas tecnologias computacionais não tornaram antiquado ou inútil o uso de tecnologias mais antigas, como o papel e o lápis ou o caderno e a caneta. A título de exemplificação, destaco os referidos poemas e desenhos de Manoel de Barros, que foram, em sua maioria, realizados em seus “cadernos de rascunho” e, posteriormente, adquiriram formato de livro – impresso e digital.

Ainda sobre a história da escrita, em uma passagem pela Biblioteca Nacional de Brasília, avistei um interessante painel intitulado *A Escrita e o Livro*. Esse painel, por conseguinte, apresenta uma linha *Chrónoslógica* do desenvolvimento da escrita,

abarcando temas como: a arte pré-histórica; a criação dos alfabetos; o surgimento da imprensa e da máquina de escrever e; a invenção do computador e do celular.

Dentre esses múltiplos temas, presentes no painel, as imagens da arte rupestre e dos hieróglifos me despertaram o interesse, por indicarem uma relação histórica entre o desenvolvimento da arte e da escrita – o qual tenho me referido (imagem 8). Nesse sentido, é possível afirmar que a arte teve, e ainda tem, um papel relevante na *reinvenção* da escrita e vice-versa.

Imagem 8.

Painel: A Escrita e o Livro



Nota. Biblioteca Nacional de Brasília, Distrito Federal. Acervo pessoal (2019). Fotografias do painel *A Escrita e o Livro*.

Nesse processo *estético* de *reinvenção*, formas artísticas e escrituras impulsionam novas ideias, promovem emoções e estabelecem múltiplos jogos interpelativos – retomando as proposições gadamerianas. Em suma, não são formas neutras/passivas, mas formas constituídas

nas/pelas tensões e interesses sociais. São signos que omitem e que revelam conteúdos de acordo com as mais variadas conjunturas sócio-históricas.

Nesse sentido, o filósofo Mikhail Bakhtin [Rússia, 1895 – 1975], em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, argumenta que os signos são expressões ideológicas. Para o pesquisador, os signos refletem e refratam o próprio ser e as tramas sociais: “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. [...] O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. [...] Se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, [o signo] irá infalivelmente debilitar-se [...]” (Bakhtin, 2006/1929, pp. 45-46).

Com base nessas considerações – sobre arte e escrita, signo e ideologia – narro, a seguir, uma experiência de licenciatura que me motivou a refletir sobre essas omissões e revelações das formas – e da escrita, especificamente –, a partir das contribuições da cultura visual. Além disso, relaciono tal narrativa com alguns estudos feministas contemporâneos, para justificar a escolha da escrita no feminino “a/o”, utilizada na presente pesquisa.

1.2.2 Formas, Revelações e Omissões: Cultura Visual e Feminismo

Para refletir mais a fundo sobre a relação entre *conteúdo* e *forma*, resgato uma experiência de graduação, como bolsista do Prodocência⁷, durante os anos de 2009 e 2010. Na época, eu integrava o grupo de ensino, pesquisa e extensão universitária *Arte/Fatos: Narrativas da Cultura Visual na Escola* – vinculado ao Instituto de Artes, da UnB. Tal grupo era composto por professoras/es e estudantes de artes visuais, de artes cênicas e de música. De modo geral, o nosso trabalho relacionava a área da *educação em artes* com a *educação em cultura visual* (ECV).

A ECV, por conseguinte, propõe uma reavaliação da noção de arte, focalizando a dimensão social da experiência visual e as experiências visuais corriqueiras; da mídia, das redes sociais, dos trajetos de casa à escola, dentre outras. Desse modo, a ECV move a sua atenção da cultura de elite, para as visualizações do cotidiano (Dias et al., 2012).

⁷ O *Prodocência* é um Programa de Consolidação das Licenciaturas realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal programa focaliza a Educação Básica, visando formar profissionais na carreira docente (Ministério da Educação, 2020).

A partir das contribuições de Mirzoeff, Sardelich (2006) argumenta que a Cultura Visual não deve ser compreendida como uma disciplina, mas como uma estratégia para pensar a vida contemporânea:

a visualização caracteriza o mundo contemporâneo. Essa característica não significa que, necessariamente, conheçamos aquilo que observamos. A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de **converter a cultura visual em um campo de estudo**. (p. 211. Grifo próprio)

Portanto a ECV é uma ramificação da própria Cultura Visual, enquanto campo de estudo contemporâneo. Nesse sentido, a ECV se centra em ações relacionadas com a educação, especificamente.

Retomando a narrativa sobre o grupo *Arte/Fatos*, evidencio que o trabalho de extensão do próprio grupo foi realizado em uma escola pública de Brasília, com estudantes do nono ano, com média de idade entre treze e quinze anos. Essa foi a minha primeira experiência docente com adolescentes. Sobre essa experiência, é curioso notar que as adolescentes meninas, integrantes desta pesquisa, também são estudantes do nono ano, porém, esse assunto será aprofundado na Sétima Narrativa.

No que diz respeito à questão da escrita – suas formas e seus conteúdos –, recordo-me que, durante dados encontros do *Arte/Fatos*, discutíamos sobre a dimensão histórica e ideológica da própria escrita normativa, enfatizando questões como diversidade de gênero, por exemplo. De modo geral, as nossas reuniões giravam em torno dos temas transversais propostos no Currículo em Movimento, que são: educação para a diversidade; cidadania e educação em/para os direitos humanos e; educação para a sustentabilidade (Secretaria de Estado de Educação, 2018).

Considerando esses eixos transversais, recordo-me que algumas/alguns bolsistas se dedicavam às questões ambientais, outras/os às questões de inclusão social/diversidade étnico-cultural e outras/os, ainda, às questões de gênero. Na época, duas bolsistas feministas desenvolviam, também, um projeto, paralelo ao *Arte/Fatos*, que investigava o papel das mulheres nas artes.

Foi em diálogos com essas estudantes que a referida questão do gênero na escrita veio à tona, durante as referidas reuniões. As estudantes problematizavam e comparavam, por exemplo, a forma de escrita normativa vigente (masculina “o/a”) com as formas de escrita que estavam emergindo, sobretudo, nas redes sociais, tais como: o “x” e o “@”, por exemplo.

Na época, entendíamos que as formas alternativas à norma – “x” e “@” – não contemplavam, satisfatoriamente, o todo da problemática *gênero e escrita/linguagem*. Isso, porque a forma “x” parecia anular/zerar quaisquer identidades de gênero, neutralizando a linguagem, fato que nos desagradava. Já a forma “@” nos transmitia a ideia de que o artigo feminino “a” era submergido – “engolido” – pelo artigo masculino “o”. Além disso, a arroba continuava reforçando a lógica binária da escrita normativa (homem e mulher). Portanto, era – e continua sendo – uma forma que não atendia às demais identidades de gênero que, por conseguinte, transcendem a lógica binária. Afinal,

[...] hoje há a **emergência de novas identidades** que visam à garantia de seus direitos fundamentais no âmbito das democracias. Essa assertiva está situada dentro de um projeto de emancipação dos movimentos **de negros/as, mulheres e LGBT [atual LGBTQIA+] por meio da luta pela dignidade, reconhecimento e inclusão participativa nas sociedades** (Delmondez, 2018, 136. Grifos próprios).

Relacionando as discussões da psicóloga Delmondez com a questão da escrita/linguagem, é notável que a inclusão social dessas “novas identidades” requer, também, um olhar mais sensível às formas de escrita e aos seus conteúdos ideológicos. Atualmente, a norma binária (“o/a”) continua sendo ensinada e cobrada nas escolas, nas universidades, nos concursos públicos e nos vestibulares, por exemplo. Portanto, é uma norma de escrita que parece está longe de ser superada. Apesar disso, alguns passos importantes foram dados. Nesse sentido, destaco as contribuições de autoras feministas, para refletir sobre a *reinvenção* da norma vigente.

A pesquisadora Débora Diniz (2013), por exemplo, no prefácio da sua obra *Cartas de uma Orientadora*, insere uma nota sobre a sua opção de escrita:

por uma coerência textual à minha existência, escrevo no feminino. A referência a “orientandas”, “orientadoras”, “professoras” e “autoras” não significa que esta carta não tenha destinatários homens ou que os autores não sejam referências confiáveis à pesquisa. Ao contrário, **exatamente porque o lugar dos homens está tão bem assegurado na pesquisa acadêmica é que arrisquei a transgressão de escrever esta carta no feminino universal.** Não se sinta obrigada a seguir essa regra. Acolherei as escolhas de gênero que fizer no seu texto [...]. (p. 9. Grifos próprios)

Essa opção de Diniz (2013), pela transgressão da norma, é uma referência importante para a presente pesquisa. Contudo, diferente da autora, optei por manter a lógica binária da escrita portuguesa, invertendo a ordem dos artigos – de “o/a” para “a/o”. Essa inversão da ordem busca fazer jus ao papel central das mulheres, neste trabalho. Mulheres, estas, que são a maioria dos corpos que compuseram a presente pesquisa, a constar: orientadora, orientanda, diretora da escola, vice-diretora, supervisora,

coordenadoras e adolescentes *meninas*. Ao mesmo tempo, essa inversão é uma opção mais próxima da norma vigente, fato que facilita a fluência da escrita/leitura do trabalho.

Além disso, optei por tachar o termo “~~homem~~” e substituí-lo por “[humanidade]”, buscando denunciar e, ao mesmo tempo, deslocar o caráter androcêntrico das referências textuais, aqui, utilizadas. Sobre esse caráter androcêntrico na produção do conhecimento acadêmico, as pesquisadoras Bandeira e Almeida (2014) discorrem:

[...] o saber sociológico [dentre outros] é herdeiro de uma perspectiva masculina em relação ao mundo social. E as experiências pautadas por essa ótica, em geral, correspondem ao entendimento que a **capacidade intelectual** em sociedades patriarcais seja **predominantemente masculina**. Essa dita capacidade abarca uma série de implicações, a começar pela **universalização e pseudoneutralidade** de tal **ótica masculina para a coletividade de homens e mulheres**. (p. 14. Grifos próprios)

Nesse sentido, o termo “homem” aqui, só será mantido, quando se remeter, literalmente, a um dado homem e não à humanidade, no sentido universalista do termo. Ademais, também optei pela escrita em primeira pessoa, privilegiando a voz ativa. Essa escolha, contudo, não exclui as diversas e valiosas contribuições dos demais corpos e vozes que constituem esta pesquisa, como as vozes fundamentais da minha orientadora e das adolescentes *meninas*, por exemplo. Mas, é uma escolha que acentua a dimensão da autoria e que visa dá coerência às narrativas profissionais e de vida, aqui desenvolvidas.

Para Oliveira (2015), a escrita em primeira pessoa “imprime a força da subjetividade do sujeito-pesquisador e indica sua contribuição pessoal [...]” (p. 3). Além disso, esse tipo de escrita – em primeira pessoa – enfatiza a responsabilidade e o

comprometimento da/o pesquisadora/pesquisador com a sua própria pesquisa (Oliveira, 2015), afastando quaisquer lastros de neutralidade.

Ademais, penso que essa escolha – por uma voz autoral – se relaciona, em dados aspectos, com as contribuições das autoras feministas Djamila Ribeiro (2019) – sobre lugar de fala – e Chimamanda Adichie (2009; 2015/2012) – sobre histórias unilaterais/únicas. Para Ribeiro (2019), a expressão *lugar de fala* assume relevância no feminismo negro, por marcar/situar a autoria de mulheres negras dentro da normatização hegemônica; branca e masculina. Nesta pesquisa também utilizo essa expressão, lugar de fala, para demarcar o meu papel como mulher latino-americana, dentro dessa mesma normatização hegemônica, que além de branca e androcêntrica, tem privilegiado o hemisfério norte do planeta.

Nesse sentido, os saberes legitimados – as histórias que nos são contadas desde a infância – carregam lastros desses privilégios ou, ainda, são saberes e histórias impostas por aqueles que detém esses mesmos privilégios seculares. São, portanto, histórias unilaterais, que reforçam a segregação social e o racismo, especificamente (Adichie, 2009). Daí a importância de se contar histórias outras, de se estabelecer outros lugares de fala. O feminismo é um desses outros lugares, por exemplo, que incorpora a discussão maior sobre os direitos humanos, assumindo as especificidades de gênero. Dentro do feminismo, há ainda, várias ramificações (Mendes, 2002), como o feminismo negro – em Ribeiro e em Adichie, por exemplo – que, além do gênero, se centra nas questões raciais.

Nesta pesquisa, assumo o feminismo como um lugar de fala que, ao mesmo tempo, denuncia e dialoga com esse legado androcêntrico. Isso, porque temas caros à esta pesquisa – como experiência *estética* e psicologia da arte, por exemplo – ainda são, predominantemente, forjados nessa tradição hegemônica, a qual tenho me referido.

Ainda sobre esse assunto da tradição hegemônica na constituição dos conhecimentos legitimados, penso que as contribuições de Ribeiro (2019) são pertinentes.

Ao refletir sobre o legado de Lélia Gonzalez, a pesquisadora argumenta:

a pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez [...] criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: **quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco**. A consequência dessa hierarquização **legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica**, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim **inviabilizando outras experiências do conhecimento**. (Ribeiro, 2019, Um pouco de história. Para. 16. Grifos próprios)

É nesse sentido que, ao escrever este trabalho, busco evidenciar outras histórias, outras formas de se compor/criar conhecimento acadêmico e socialmente relevante. Conforme argumentei, parte dos diálogos estabelecidos nessas histórias, ainda são com autores/homens que se inserem, de uma forma ou de outra, na tradição hegemônica. Mas, acredito que há, também, brechas e diálogos possíveis com estudos contemporâneos que fogem a essa norma, como as pesquisas das referidas autoras Débora Diniz, Djamilia Ribeiro e Chimamanda Adichie.

Ademais, o feminismo que defendo, aqui, não é um ataque aos homens ou aos brancos, por exemplo. É um feminismo que reconhece a fragilidade e a opressão do próprio opressor, em termos freireanos. E que, sobretudo, reconhece a importância do diálogo e da educação no processo de reparação, justiça e transformação social.

Nesse sentido, estabeleço, a seguir, alguns diálogos com Paulo Freire [Brasil, 1921-1997], autor caro à minha formação profissional, desde a graduação. Penso que

Freire foi uma espécie de escritor-dialogador por excelência, assumindo, inclusive, as suas falhas teóricas. No livro *Pedagogia da Esperança*, por exemplo, o educador reconhece a crítica feminista, direcionada à sua obra, sobre a “marca machista” da sua linguagem. Segundo Freire (1997/1993),

[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. A **superação do discurso machista**, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas [e anticolonialistas]. (p. 36. Grifo próprio)

Freire (1997/1993) também assumiu um certo elitismo na sua linguagem oral, quando ainda era mais jovem, ao conversar com “o povo” – “operários” e “trabalhadores urbanos e rurais”, especificamente. No trecho, a seguir, o autor reflete: “meu erro estava no uso de minha linguagem, de minha sintaxe, sem aproximação com a linguagem dos demais presentes [...]” (p. 13).

Essa postura dialogada de Freire – que reconhece os próprios erros e os corrige, que denuncia dadas injustiças sociais, que se indigna e que faz da esperança um verbo – é marcada por uma escrita crítica e *poética*, simultaneamente. Penso que essa *estética* da escrita freireana pode contribuir à escrita desta pesquisa. Escrita, esta, que, até o presente momento, pode ser considerada *poética*, autoral e feminista, além de outras adjetivações que serão incluídas, adiante. Nesse percurso, enfatizo o *tom emocional* das obras de Paulo Freire, por se tratar de um aspecto caro à *poética* das mesmas.

1.2.3 Escrita Poética e Tom Emocional: Contribuições de Paulo Freire

A minha primeira leitura de Paulo Freire ocorreu em uma disciplina de licenciatura, no ano de 2008. Tal leitura diz respeito à obra *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*, escrita em parceria com o educador estadunidense Ira Shor. O livro em questão apresenta alguns diálogos, entre Freire e Shor, sobre educação e mudança social, abordando noções como educação bancária e mecânica, por exemplo.

Sobre a *estética* do livro, especificamente, conforme mencionei, trata-se de um livro-diálogo e, por isso, o mesmo possui uma escritura informal, um certo tom de conversa ou de prosa, por exemplo. Nessa prosa transcrita, é interessante notar que o *tom emocional* dos próprios autores é evidenciado, conforme o trecho: “[...] a liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. **(rindo)** É um paradoxo, mas é verdade [...]” (Freire & Shor, 1987, p. 115. Grifo próprio).

A acentuação do tom emocional é algo que considero relevante à escrita freireana, algo que é caro à sua própria *poética* de escritor-educador. Nessa *poética* do escrever, Freire (1967; 1989; 1996) refletiu, com dada frequência, sobre a liberdade humana.

Para Teixeira (2019), a liberdade é um “[...] princípio organizador da proposta pedagógica de Paulo Freire” (p. 31), uma noção que subsidia toda a práxis freireana. A ideia de liberdade e de práxis pedagógica serão aprofundadas, adiante, na Quarta Narrativa, a partir da obra *Educação como Prática da Liberdade*. No presente momento, contudo, interessa-me discorrer sobre a liberdade do escritor que ri e que se indigna, que se comove e que *foge da mecanização da sua própria escrita* – refutando uma escrita neutra, passiva e sem voz/fala.

Nesse sentido, penso que Paulo Freire pode ser considerado um escritor-gente *versus* um escritor-mecânico, por exemplo. Isso, porque, na pedagogia freireana, a palavra *gente* adquire um significado de humanização: “me movo como educador, porque primeiro me movo como **gente** [...]” (Freire, 1996, p. 94. Grifo próprio). E, como gente, é possível saber melhor o que já se sabe, tal como aprender o que ainda se desconhece (Freire, 1996) ou, ainda, que se *dessabe* (os *dessaberes* – em termos barrobianos).

Nesse viés, o ato de aprender é, também, um ato humanizador, onde constituímos a nossa autonomia “em respeito à [autonomia] dos outros” (p. 94). Além disso, é um ato que integra, dentre outros aspectos, pensamento, escrita e leitura (Freire, 1997/1993).

Enquanto leitora das obras de Freire, inúmeras vezes, tive a impressão de estar sentada ao seu lado, escutando a sua voz, um tanto regional/nordestina, tal como as vozes da minha família materna. Ao mesmo tempo, Freire têm uma voz global, que se propagou por meio da sua própria escrita ou dos seus livros. Afinal, Paulo Freire é um dos escritores brasileiros mais traduzidos e lidos, ao redor do mundo (Veiga, 2019).

Todo esse vasto alcance da obra de Freire também é fruto dos esforços das/os suas/seus colaboradoras/es, das múltiplas vozes que, até os tempos atuais, dão seguimento ao seu legado⁸. Essas vozes – tal como a voz do próprio Freire –, continuam denunciando as mazelas da realidade social de um Brasil ainda um tanto calado/abafado: as vozes dos oprimidos, em termos freireanos.

Retomando os estudos feministas, é notável que *os oprimidos*, sinalizados por Freire, são compostos por uma quantidade significativa de mulheres; de *oprimidas*. Nesse sentido, cabe-me denunciar, também, que o apagamento das vozes femininas – de pesquisadoras, de cientistas, de artistas, de professoras, de inventoras etc. – ainda é uma

⁸ O Instituto Paulo Freire, por exemplo, é uma dessas múltiplas vozes do legado freireano. Para mais informações ver: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>

dívida histórica mundial, que merece ser explicitada – considerando o meu “lugar de fala”, reforço. Afinal, a inserção das mulheres na academia ainda é algo recente na história da humanidade (Bandeira & Almeida, 2014).

Por isso, ao tratar da escrita *poética* freireana, destaco também o papel das mulheres na manutenção do legado do próprio escritor. Dentre essas mulheres, é notável o papel de Elza Maia Freire – a primeira esposa do escritor – e de Ana Maria Araújo – a segunda esposa –, conhecida como Nita Freire.

Pioneira na educação em artes, no Brasil, Elza Maia, possivelmente, teve grande influência na mudança profissional de Paulo Freire – de advogado para educador (Machado, 2017). Segundo Machado (2017), “Elza foi professora, funcionária pública concursada do estado de Pernambuco [...]” (p.2).

Ao refletir sobre a importância de Elza na obra de Freire, Machado (2017) denuncia o silenciamento das mulheres, de forma genérica, relacionando esse apagamento com a vida pública e privada:

historicamente, as mulheres foram destinadas à vida privada. É comum os adjetivos *amorosa, cuidadora, meiga*, entre outros, para lembrar de alguma mulher. A florzinha rosa atrás da cerquinha branca e em frente a uma casinha parece sair dos livros infantis e nada ter a ver com os dias atuais. Entretanto, ainda hoje, o feminino vive sobre a esfinge do privado seguindo a velha e já conhecida divisão [...]: homens no público e mulheres no privado. O feminino como destino a “outro” e não a si mesma se perde na **sociedade patriarcal que inferioriza e silencia o conhecimento das mulheres**. Talvez, o casamento seja uma das formas mais eficazes que o patriarcado encontrou para manter as mulheres altamente produtivas com o cuidado da casa, dos filhos e filhas, do marido e, de quebra, **ajudar o marido (também de forma altamente**

produtiva) no seu trabalho sem que este leve seu nome. E a história de Elza não foi diferente da história das mulheres. (Machado, 2017, p. 2. Grifos próprios)

Com base nessas considerações, é prudente admitir que há uma dívida, na obra freireana, sobre o papel de Elza Maia. Já que o nome de Elza Maia – e o reconhecimento da sua autoria – se perdeu ou ficou escondido por detrás do nome de Paulo Freire. Contudo, também é necessário admitir que a própria pesquisa de Machado (2017) sinaliza que essa dívida vem sendo amenizada.

Imagem 9.

Palestra do prof. Romão



Nota. Auditório da Faculdade de Educação da UnB. Acervo da pesquisadora. (2019).

Nesse sentido, recordo-me de uma palestra (ver imagem 9), proferida pelo historiador José Eustáquio Romão, onde o papel de Elza Maia também foi evidenciado. Ao discorrer sobre os cinquenta anos de *Pedagogia do Oprimido*, o historiador enfatizou, por exemplo, as contribuições de Elza no

desenvolvimento do chamado “método freireano”; que, na realidade, transcende a própria ideia de método.

Na ocasião, Romão afirmou, ainda, que parte considerável do que Freire desenvolveu – sobre a alfabetização de jovens e adultos – se relaciona com o que ele aprendeu ao observar Elza trabalhando, enquanto professora.

Ademais, Romão acentuou que a escrita de Freire é uma escrita dialogada e que nenhum parágrafo da obra em questão – *Pedagogia do Oprimido* –, foi escrito na solidão

do escritor. Segundo Romão, Freire gostava de discutir, ardentemente, as suas ideias, antes de fixá-las nos livros.

Nita Freire, por sua vez, tem desempenhado um importante papel na manutenção do legado freireano. Nos últimos anos, com o aumento da propagação de *fakenews* sobre a vida e a obra de Freire, Nita tem prestado uma série de esclarecimentos frente à grande mídia e ao governo, por exemplo. Em uma entrevista, publicada na internet, ela profere: “eu me sinto absolutamente ligada à Paulo, então tudo que o atinge eu acho uma profanação e me afeta também. Não apenas como viúva, estudiosa dele, mas também como cidadã consciente me sinto na obrigação de tomar iniciativa [...]” (Bueno, 2006, s.p.).

Em outra entrevista, a viúva de Freire discorre sobre o alcance da obra do pesquisador pernambucano, dentre outros aspectos, enfatizando a beleza da sua linguagem/escrita: “Paulo é um intelectual que descreve as coisas com uma **beleza de linguagem, quase uma poesia, nos encantando** mesmo quando ele está condenando, **denunciando** certas posturas [...]” (Freire conforme citada por Lucena & Lucena, 2019, s.p. Grifos próprios). Nesse sentido, é notável que Paulo Freire foi um educador que realizou, por meio da sua própria escrita, inúmeras denúncias *poéticas* ou inúmeras *poéticas* denunciativas.

Ainda sobre a escrita denunciativa e *poética* de Freire, destaco também a relação entre texto e oralidade. Isso, porque ler Freire – em livros – e ouvir Freire – em vídeos – , por exemplo, são experiências próximas, considerando a escrita dialogada das suas obras.

Penso que essa característica *poética* e dialogada, da obra de Freire, *deforma* a escrita normativa e acadêmica, em dados aspectos, transformando-a mais em poesia do que em tese/dissertação, por exemplo. Penso, ainda, que esse caráter *poético* – que

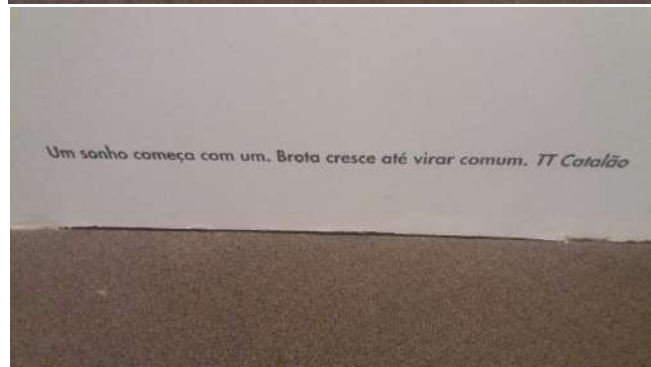
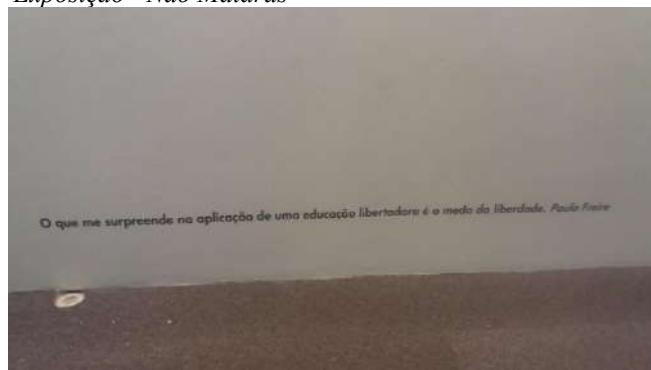
“encanta” – também tem contribuído para um maior acesso e ressonância mundial das ideias do escritor.

Nesse sentido, as ideias/frases de Paulo Freire podem ser encontradas em contextos diversos – que transcendem os livros e o ambiente acadêmico –, tais como: nas redes sociais; nos muros das escolas; nos bilhetes grampeados em bombons, entregues no dia das/os professoras/es, dentre outros. É curioso notar, ainda, que a escrita *poética* de Freire tem alcançado galerias e museus de arte, como no caso da exposição *Não Matarás*, realizada em 2017, no Museu Nacional da República (Distrito Federal).

Ao visitar a exposição em questão, avistei frases de inúmeras personalidades, tais como: TT Catalão, Paul Klee, Chico Buarque, Millôr Fernandes, além do referido Paulo Freire. Essas frases estavam situadas no canto inferior das paredes do museu, conforme as imagens a seguir:

Imagens 10 e 11.

Exposição “Não Matarás”



Nota. Museu Nacional da República [Fotografias]. Acervo da pesquisadora (2017).

A partir desse exemplo, sobre o alcance da *poética* da escrita freireana nas artes visuais, narro, a seguir, algumas experiências como professora de artes, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse narrar, relaciono a leitura – de imagens e “do mundo”, em termos freireanos – com o tema da poesia visual e do desenho.

1.2.3.1 Poesia Visual e Desenho: Escrever-Ler Nomes e Mundos.

Quando ingressei na rede pública de ensino, em 2013, uma das minhas principais preocupações, como professora, era trabalhar as artes visuais integrada à leitura das palavras e, sobretudo, à leitura do mundo – com base na EVC e na pedagogia freireana. Por isso, ainda no meu primeiro ano de trabalho, desenvolvi um projeto relacionado com a poesia visual, compreendendo que a mesma integra leitura, escrita e linguagens visuais múltiplas, além da própria poesia. Esse projeto foi realizado com estudantes adolescentes do CDIS (Correção de Distorção Idade-Série), com uma média de 13 a 15 anos de idade. De modo geral, as/os estudantes enfrentavam uma série de problemas socioeconômicos,

Imagem 12.

Escola e Poesia Visual



Nota. Cartaz desenvolvido por estudantes adolescentes do CDIS. Acervo da pesquisadora (2013).

relacionados à: drogadição, baixa renda familiar, violência simbólica e física, dentre outros.

O trabalho com a poesia visual, nessa conjuntura, foi uma tentativa de relacionar os conteúdos da disciplina de artes com a vida das/os jovens; dentro e fora da escola.

Nesse viés, desenvolvemos algumas atividades que integravam a escuta e a

leitura de letras de músicas que, por conseguinte, se relacionavam à própria realidade

das/os meninas/os. A partir dessas leituras, as/os estudantes desenvolviam desenhos em cartazes (imagem 12). Esses desenhos – poemas visuais – continham formas diversas – verbais e não verbais.

Já no segundo ano de trabalho, passei a dar aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade de ensino cara à Paulo Freire. Essa foi uma mudança relevante por concretizar alguns desejos que eu trazia, desde os tempos de licencianda, quando escolhi monografar sobre as artes visuais no contexto da própria EJA (Moreira, 2011).

Ainda sobre essa experiência, de professora na EJA, recordo-me que a minha primeira turma era a turma da dona Maria das Graças e de tantas outras Marias. Era, também, a turma da Joana e do Erivelton. Turma de gente do Piauí, do Maranhão e do Cerrado. Um sexto ano, denominado pelos numerais 662, mas repleto pelos nomes e pelas histórias de cada estudante. Afinal, como propõe Freire e colaboradoras/es, escola é lugar de gente (Pereira, 2019), e gente é muito mais do que os numerais da turma ou da lista de chamada.

Ademais, escola também é gente propriamente dita. Nesse sentido, Pacheco (2019) argumenta que “**escolas são pessoas** que aprendem umas com as outras, mediadas pelo mundo” (p. 147. Grifo próprio). Portanto, escola não é apenas uma estrutura arquitetônica – que ocupamos em dado período do dia – situada em um endereço específico. Escola é a própria experiência da vida, de forma ampla, é aprendizagem constante.

Nesse sentido, penso que as ideias do pesquisador Farrero (2013; 2015), sobre o caminhar como processo formativo, são pertinentes. Ao sugerir uma pedagogia do caminhar, o autor visa a superar dadas dicotomias como teoria/prática, pensamento/ação e vida/escola, por exemplo, enfatizando a importância do corpo e das múltiplas

experiências *estéticas* que estão em jogo durante o próprio ato de caminhar. Para o pesquisador, a aprendizagem transcende o espaço escolar: “não há dúvida de que existem várias experiências da pedagogia do caminhar que estão impregnadas pelo espírito da desescolarização porque são, sem dúvida, cantos da liberdade e da autonomia individual” (Farrero, 2015. *El pensamiento desescolarizador*. Para. 2. Tradução própria⁹).

Portanto, a escola é o caminhar da vida da gente e é a gente caminhando pelo mundo afora. Escola é lugar e é gente, simultaneamente. Gente que convive não apenas com outras gentes, mas com bichos, plantas, pedras, montanhas, vales, rios e mares – com as árvores e as borboletas dos quintais, de Manoel de Barros. Gente que sente fome e que se sacia, que sente medo e alegria. Gente que fica com dor de cabeça de tanto pensar, gente que tem gente pequena para criar. Gente que sonha, projeta, se frustra, se recompõe e concretiza, conjuntamente. Escola é gente criando laços de amizade, aprendendo traços, rabiscos e riscos. É gente deixando as suas marcas no mundo pelo desenho do seu próprio nome: Maria, Joana, Erivelton e outros tantos.

Com base nessas reflexões *poéticas*, considero, na presente pesquisa, tanto a noção mais tradicional e recorrente de escola – enquanto estrutura/espço físico ou lugar – quanto a noção de escola como gente propriamente dita – que implica pensar nas diversas experiências de aprendizagem, nos nossos múltiplos caminhos e caminhadas e nas relações estabelecidas com os demais seres e objetos do mundo, pela/na dialética natureza e cultura.

Recuperando as narrativas acerca da turma 662, de modo geral, a turma tinha um perfil parecido com o das demais turmas de EJA, no contexto em questão, sendo composta

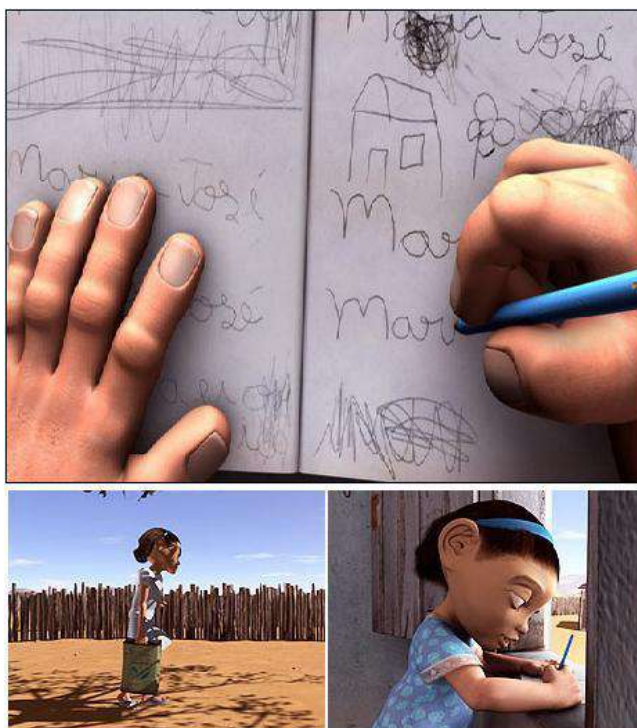
⁹ No cabe duda de que existen varias experiencias de la pedagogía del caminar que están impregnadas por el espíritu de la desescolarización porque son, sin duda, cantos a la libertad y a la autonomía individual.

por estudantes com idade entre dezessete e sessenta anos, aproximadamente. Além disso, a maior parte das/os estudantes não frequentava a escola (enquanto lugar), a mais de cinco anos, devido à necessidade de trabalhar; dentro e/ou fora de casa. Ademais, era notável que a maior parte das/os estudantes tinha dificuldade com a escrita/leitura.

Nesse sentido, visando encorajar a turma a escrever e a ler – as palavras, as imagens e o mundo –, expus, em sala de aula, a obra audiovisual *Vida Maria*, de Ramos (2006). A obra em questão é uma animação que versa sobre a saga da personagem Maria para aprender a escrever/desenhar o próprio nome. Contudo, no contexto em que Maria vive – o árido sertão nordestino –, a necessidade do trabalho braçal (ou do roçado) é maior do que a necessidade da escrita (ou da escola).

Imagem 13.

Desenhar o Nome



Nota. Cenas do vídeo Vida Maria [Arte digital]. Cinema e Educação.

<https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-pedagogia/vida-maria/>

Assim, apesar de Maria desejar aprender a desenhar o seu nome, ela acaba se dedicando aos serviços da roça, abandonando o lápis e o caderno – tal como a sua mãe (Maria), a sua avó (Maria) e a sua bisavó (também Maria) abandonaram, anos antes. Em suma, a animação mostra várias gerações de mulheres – de Marias – que não tiveram a oportunidade de aprender a escrever o próprio nome ou a frequentar a escola, devido às durezas da vida e à necessidade de trabalhar mais com a enxada e com o pilão, do que com os livros (imagem 13).

Durante a exibição do vídeo, as/os estudantes da EJA se identificaram com a vida da personagem Maria, tanto no que diz respeito à dificuldade em dá continuidade aos estudos escolares – à aprender a desenhar o próprio nome – quanto no que se remete ao lugar onde a história se passa (o nordeste) – já grande parte das/as estudantes, tal como a personagem Maria, tinha origem nordestina.

Ainda sobre a obra *Vida Maria*, lembro-me que algumas/ns estudantes demonstraram identificação com a própria obra por meio de lágrimas, por exemplo. Isso sugere que a experiência *estética*, suscitada pelo vídeo, promoveu emoções significativas. Emoções, estas, que abriram espaço para que os conteúdos formais das aulas se entrelaçassem com a própria vida das/os educandas/os, nutrindo de sentidos o ato de aprender a ler/escrever e a desenhar o próprio nome; a criar uma marca própria, uma rubrica, uma assinatura.

Com base nessas narrativas, sobre escrita *poética* e emoções – ou tom emocional –, a seguir, narro algumas experiências de mestrado em psicologia, pela UnB. Essas experiências, por conseguinte, também serão abordas em outras Narrativas desta pesquisa. Nesse sentido, para as finalidades desta Primeira Narrativa, destaco as contribuições de Walter Benjamin [Alemanha, 1892–1940], para refletir sobre a escrita como *narrativa* propriamente dita.

1.2.4 Escrita e Narrativa: Contribuições de Walter Benjamin

De modo geral, durante a trajetória de mestrado, discorri sobre a produção de sentidos na/da constituição da/o brincante no contexto da cultura popular. O termo *produção* fazia jus à matriz marxista da minha pesquisa. O termo *sentido*, por conseguinte, se remetia ao campo emocional/afetivo e sógnico, simultaneamente, e foi concebido à luz da psicologia histórico-cultural. Já o termo *brincante* se remetia às/aos artistas da chamada cultura “popular” – dentre as/os quais eu também me inseria. Ademais, a própria expressão cultura “popular” foi problematizada, considerando as tensões sociais, históricas e políticas que designam o que é “popular” e o que é – o seu suposto oposto – “erudito”.

Na época, argumentei que, historicamente, apesar da psicologia do desenvolvimento ter privilegiado o brincar na infância, o brincar é uma necessidade ontológica que se estende ao longo de toda a vida humana (Moreira, 2015; Moreira & Silva, 2015). Para chegar a essa argumentação, desenvolvi uma pesquisa de campo que contou com vídeo-gravações de alguns ensaios e apresentações teatrais do grupo brasileiro Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro¹⁰. Além disso, realizei três entrevistas narrativas com brincantes/artistas do próprio grupo.

A entrevista narrativa é uma metodologia de pesquisa que requer, de modo geral, um tempo maior, por seu caráter não diretivo, diferenciando-se de modelos de entrevista baseados na díade pergunta-resposta, por exemplo (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Para o filósofo alemão Walter Benjamin (1994/1936), o ato de narrar se aproxima do ato artístico/artesanal, sendo, inúmeras vezes, o próprio ato artístico em si:

¹⁰ O grupo em questão desenvolve uma brincadeira denominada teatro de terreiro, essa brincadeira será retomada na Quarta Narrativa, onde discorro sobre arte, literatura e adolescência.

a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, **é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação**. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. **Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso**. (Benjamin, 1994/1936, p. 205. Grifos próprios)

Nesse artesanato das palavras, os fatos não são transmitidos em uma suposta neutralidade – “o puro em si” –, como nos relatórios ou laudos. Nesse sentido, narrar é uma ação mais descritiva – e *poética* – do que informativa (Benjamin, 1994/1936). Em desdobramentos interpretativos, o narrar é também parte da/o narradora/narrador e da sua extensão no mundo, é parte da sua leitura do mundo e de si mesmo, recuperando as proposições freireanas.

Para o educador brasileiro, a leitura do mundo é uma experiência que transcende a simples decodificação das palavras:

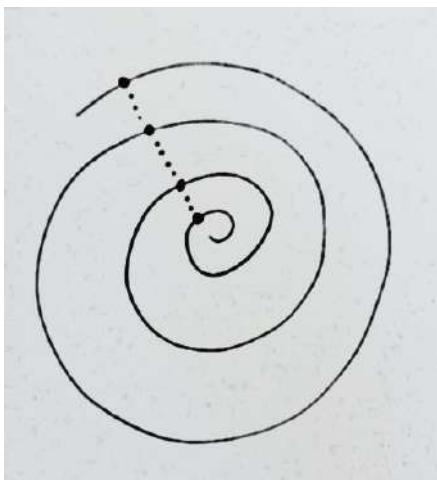
me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância [do ato de ler], [...] dizer algo do processo em que me **inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio**, processo que envolvia uma **compreensão crítica do ato de ler**, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. **A leitura do mundo precede a leitura da palavra**, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. **Linguagem e realidade se prendem dinamicamente**. (Freire, 1989, p. 9. Grifos próprios)

Nesta pesquisa, busco inserir as minhas leituras do mundo e das minhas próprias experiências pela via *poética* da escrita narrativa, além das outras adjetivações já

atribuídas a essa mesma escrita, como escrita feminista e escrita autoral. Nessa composição artesanal do conhecimento sobre a própria experiência *estética*, compreendendo que narrar é uma forma de comunicação moldada em um tempo diferente da fala e da leitura/escrita acelerada do nosso cotidiano.

Para a psicolinguista Emilia Ferrero, a leitura e a escrita têm se tornado cada dia mais rápida e seletiva (Pellegrini, 2001). Nesse sentido, esta pesquisa vai na contramão da rapidez e da seletividade acentuada dos tempos de agora, diferindo-se, por exemplo, das postagens curtas e simultâneas das redes sociais; dos clicks instantâneos. Narrar, como forma de escrita *poética*, aqui proposta, requer as “mãos na argila”, requer modulação, em suma, requer tempo para a criação/invenção do próprio narrar.

Nesse viés, penso que a narrativa também se difere da lógica linear da escrita “ocidental”, aproximando-se mais da *estética* dos referidos hieróglifos, do que da *estética* das tradicionais teses acadêmicas, por exemplo. A escrita narrativa, desta pesquisa, segue outra lógica – outro “*logos/linguagem*” –, que se aproxima das proposições de Gomes (2018) sobre a *escrita em espiral*, por exemplo. Para a autora, na escrita em espiral há uma revisitação/retorno constante daquilo que se escreveu antes, mas a partir de outras perspectivas

Imagem 14.*Escrita em Espiral*

Nota. Espiral [Desenho]. Acervo da pesquisadora (2019).

No presente contexto, dados temas – como experiência *estética*, escola e adolescência – e dadas/os autoras/es – como Adichie, Ribeiro, Freire, Gadamer, Vigotski e o próprio Benjamin – são retomados, mas sempre a partir de um outro olhar/leitura, reforço, de uma outra “compreensão crítica” e *poética*. Assim, a cada outro olhar sobre um dado ponto, esse mesmo ponto se aprofunda e se modifica, em um movimento que, na realidade, nunca se esgota, apesar dos limites desta – e de toda

– pesquisa (imagem 14).

Ademais, é necessário admitir que o ato narrativo, enquanto ato *poético*, pressupõe a existência do *outro*, nunca é, portanto, um ato isolado. Nesse viés, penso que as contribuições de Bakhtin (1997/1979), sobre a *estética* da criação verbal, são cabíveis.

Em Bakhtin, a ideia do outro pode se remeter tanto a um outro-leitora/leitor quanto a um outro de si mesmo; um outro-autora/autor. Pois, a cada nova leitura ou releitura da sua própria obra, a/o autora/autor também se modifica, tornando-se uma outra versão de si mesma/o. Isso se dá devido à extralocalidade/exotopia que a/o escritora/escritor consegue ter da sua própria obra (Bakhtin, 1997/1979), distanciando-se e reaproximando-se dela a partir de um novo olhar/ponto, estabelecendo novos diálogos/pontes.

Nesse sentido, o filósofo argumenta que uma obra sem o outro – ou sem o outro-autor/autora – é uma obra morta, inexistente e inacabada. Já que o *outro-autor* é quem

[...] vai subtrair o herói à **solidariedade em comum** e à **responsabilidade coletiva** e vai engendrará-lo, enquanto novo homem, num novo plano da

existência, onde ele [o herói] não poderia nascer por própria conta e pelas próprias forças, onde ele reveste **uma carne nova** que, para ele mesmo, não é substancial e não existe (Bakhtin, 1997/1979, p. 34-35. Grifos próprios).

Portanto, o filósofo enfatiza que cada herói é fruto de uma “solidariedade em comum” estabelecida com quem o ler e o (re)cria no próprio ato de ler. A vida do herói – e da obra de arte, de forma mais ampla – requer, portanto, uma responsabilidade coletiva, já que a criação não se finda/acaba nas/pelas mãos da/o artista, “do oleiro”.

Assim, nesta pesquisa, busco exercitar a escrita: *poética* e feminista, narrativa e espiralada, autoral e dialética, solidária e responsável. Nesse desafio de escrever e de conhecer, sigo entrelaçando experiências pessoais/profissionais com as temáticas, aqui perseguidas.

Assim, na próxima Narrativa, discorro sobre algumas bases fundamentais da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a partir de uma experiência acadêmica. Nesse narrar, enfatizo as contribuições da psicologia histórico-cultural, por se tratar de uma perspectiva teórica que assume a arte – e a vivência *estética* (a catarse) – como mote fundamental e que, por conseguinte, lança luz ao conceito de experiência *estética*, proposto nesta pesquisa.

2 Narrativa

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Nesta Segunda Narrativa, reflito sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, focalizando uma experiência de mestrado como regente da disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino (DPE) – pelo Instituto de Psicologia da UnB, no ano de 2015. No contexto em questão, a disciplina era obrigatória para vários cursos de licenciatura. Por isso, a minha turma de DPE possuía estudantes de múltiplas áreas, tais como: biologia, música, educação física e letras (espanhol e português).

Essa diversidade de áreas e de estudantes tornou o estudo da psicologia do desenvolvimento bastante interessante. A título de exemplificação, resalto as contribuições das/os estudantes de biologia, acerca do comportamento animal *versus* o comportamento humano. Nesse contexto, as/os estudantes discorreram sobre o brincar dos animais e algumas questões de ordem emocional – que se relacionavam com a própria vida animal. O grupo de educação física, por sua vez, se interessou pelas chamadas práticas alternativas de educação, pelo movimento e pelo desenvolvimento infantil. As/os discentes de letras e de música viram nas pesquisas sobre linguagem e desenvolvimento uma relação mais direta com os seus cursos.

Essas exemplificações servem, aqui, para ressaltar as inúmeras bifurcações da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Afinal, “o desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo da vida. Desta forma, faz interface com diversas áreas do conhecimento como: a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina [...]” (Mota, 2005, p. 106).

Ao estudarmos a psicologia do desenvolvimento, no transcorrer da disciplina de DPE, demos ênfase às teorias da aprendizagem – inatistas e interacionistas – relacionando-as com a área educacional, especificamente. Isso, porque a compreensão dos processos de aprendizagem é uma questão basilar da educação e, por conseguinte, da formação de docentes; de licenciandas/os.

Nesse viés, recordo-me que, ainda nos primeiros dias de aula, disse à turma algo como: *“a noção que a gente tem de ‘como se aprende’ norteia toda a nossa prática educativa. Em outras palavras, a nossa noção sobre a própria aprendizagem conduz o modo como trabalhamos, enquanto professoras/es”*. A partir desse fio argumentativo, refletimos sobre a importância das teorias da aprendizagem no processo de conscientização das ações docentes. Assim, iniciamos as aulas de DPE enfatizando o próprio sentido da disciplina na formação de professoras/es.

Dentre as inúmeras teorias estudadas em DPE, enfatizo, neste recorte de pesquisa, a perspectiva histórico-cultural, proposta por Lev Vigotski [Bielorrússia, 1896-1934] e colaboradoras/es. Tal perspectiva, conforme esclareci, se relaciona diretamente com algumas problemáticas centrais desta pesquisa, como a arte e a experiência *estética*.

Na época da disciplina, a psicologia histórico-cultural foi compreendida como uma teoria interacionista. Contudo, algumas pesquisas (Van Der Veer & Valsiner, 2001/1991; Prestes & Tunes, 2012) têm enfatizado o caráter monista e dialético da obra vigotskiana, sobretudo, pela notável influência da filosofia espinosiana e do marxismo.

Com base nessas considerações, nas linhas que se seguem, discorro sobre a perspectiva histórico-cultural centrada, inicialmente, nas bases marxistas dessa vertente psicológica. Na sequência, reflito sobre algumas noções gerais da psicologia histórico-cultural, tais como consciência, linguagem, significado e sentido. Adiante, focalizo o

tema da arte, recuperando uma experiência da disciplina de PDE, baseada no filme *Escritores da Liberdade*.

2.1 Psicologia Histórico-Cultural e Marxismo

Como sinalizei, Vigotski foi um pesquisador influenciado pelas proposições filosóficas e sociológicas de Karl Marx [Alemanha, 1818–1883]. Para a pesquisadora Schlindwein (2015), apesar de Marx ter discutido/sinalizado o caráter dialético e social da vida humana, “[...] Vigotski trouxe a discussão para a Psicologia” (p. 420). A partir dessas considerações, reflito sobre algumas características centrais da psicologia histórico-cultural, considerando o caráter *materialista*, *histórico* e *dialético* dessa perspectiva teórica.

A ideia de materialismo, em Marx (e em Vigotski), se relaciona, dentre outros aspectos, com as bases metodológicas da sua teoria. Nesse viés, Marx buscou compreender dadas condições e relações sociais centrado na concretude – elemento material – e na historicidade dessas relações – notadamente marcadas pela revolução industrial e pelo avanço do sistema capitalista.

Em sua obra *O Capital* [1867], o autor se apropria do método dialético, em Hegel, invertendo a lógica da estrutura teórica desenvolvida por este pesquisador e elaborando uma nova síntese teórica:

para Hegel, o processo do pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma até em sujeito independente, é o demiurgo do real, enquanto o real não é mais que o fenômeno externo do processo do pensamento. Para mim, vice-versa, o **elemento ideal** não é mais que o **elemento material** transferido e traduzido no

cérebro dos ~~homens~~ [seres humanos]. (Marx, 2011/1867, p. 174. Grifos próprios)

Portanto, reforço que o elemento material ou a materialidade assume centralidade nas investigações do pesquisador alemão. Esse elemento material, por sua vez, pode ser compreendido, em Marx, como uma síntese de múltiplas condições sociais, econômicas, biológicas, históricas e políticas.

Apesar da ênfase atribuída ao elemento material, é ainda notável que Marx desenvolve a sua teoria fundamentado na noção de *dialética*. Dialética, esta, que assume a relação entre a própria materialidade e o elemento ideal; o pensamento, o mental e as ideias. Sobre isso, Marx, em *O Capital*, faz uma comparação entre a aranha, a abelha e o arquiteto, por exemplo. Essa comparação, por conseguinte, é citada por Vigotski (2007/1930-1933), no prefácio do livro *A Formação Social da Mente*:

a aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, **antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente** [...]. (Marx conforme citado por Vigotski, 2007/1930-1933, s.p. Grifo próprio)

Portanto, diferente das demais espécies de animais, o ser humano possui a capacidade de projetar mentalmente uma “caixa de madeira” antes de executá-la ou de concretizá-la, propriamente. Essa mesma “caixa de madeira” – elemento material – viabiliza novas projeções mentais, em uma relação dialética contínua entre material-ideal-material...

Ademais, em Marx, a capacidade de abstrair – de “construir mentalmente”, de imaginar e de projetar – diferencia substancialmente as operações humanas das ações

instintivas dos demais seres. Essas operações humanas, por conseguinte, são marcadas pela noção de *trabalho social*¹¹.

No sistema capitalista, o ser humano deixa de *trabalhar pela necessidade ontológica* de se objetivar no próprio mundo, e passa a *trabalhar pela sua subsistência*, tornando-se produto/mercadoria do próprio sistema e do seu próprio trabalho (Reale & Antiseri, 2005). Portanto, é um sistema exploratório.

Sobre essa relação entre trabalho e exploração, penso que a obra cinematográfica *Tempos Modernos* [1936] é pertinente. Dirigida e encenada pelo artista inglês Charlie Chaplin, a película problematiza as condições sociais de trabalho na chamada modernidade.

Nesse contexto, o termo *moderno* não se relaciona diretamente com a ideia de ciência moderna, forjada desde o Renascimento¹², por exemplo. Mas, é uma terminologia que se remete ao avanço/progresso tecnológico, às máquinas, às indústrias, ao comércio e, afinal, ao capital como centro das atividades humanas.

Na referida obra de Chaplin, o deslumbre gerado pela ideia de modernidade – de avanço e de progresso – é posto em dúvida. Afinal, são, de fato, tempos modernos? A imagem, a seguir, complementa essa arguição:

¹¹ O trabalho social se remete à dimensão ontológica, histórica e cultural dessa atividade – do próprio ato de trabalhar. Para Reale e Antiseri (2005), o trabalho social é antropógeno, portanto, é eminentemente humano. Ao mesmo tempo, **o trabalho social humaniza o humano**. Assim, a noção de trabalho social se distingue da ideia comum de serviço remunerado ou produtivo, por exemplo, sendo a ação ampla do ser humano no seu próprio meio. Nesse sentido, o brincar e a arte também são formas de trabalho social, são parte das nossas ações humanizadoras (Moreira, 2015). Mas, apesar do trabalho social humanizar o humano, em dadas conjunturas históricas e políticas, **o próprio trabalho pode se tornar um modo de alienação ou de desumanização**. Nesse sentido, Marx denuncia os riscos que o sistema capitalista – marcado pela constrição, pela divisão, pela produção e pelo lucro – implica às relações humanas, promovendo o acirramento das desigualdades sociais (Feracine, 2011; Reale & Antiseri, 2005).

¹² Conforme desenvolvi na Primeira Narrativa.

Imagem 15.*Tempos Modernos?*

Nota. Charles Chaplin e Chester Conklin em Tempos Modernos [Cena do filme]. Sul 21.

<https://www.sul21.com.br/noticias/2012/02/os-tempos-modernos-de-chaplin-trabalho-e-alienacao-na-revolucao-industrial/> Acessada em julho 2019.

Segundo Suzuki (2007), o conceito de modernidade se relaciona com o avanço das colonizações e do capitalismo, cuja ideia principal gira em torno de um melhor aproveitamento do tempo. O autor discorre que

no avanço genocida e etnocida da modernidade, constituindo um tempo de intensa barbárie nos espaços de colonização – como na África, na Ásia, na Oceania e na América –, redefine-se a divisão do trabalho, regida pelas regras da sociedade capitalista, cuja matriz está marcada pela busca do **melhor aproveitamento do tempo**. (p. 135. Grifo próprio)

O antropólogo Oliven (2001), por sua vez, sinaliza que o conceito de modernidade é bastante complexo de ser definido. No Brasil, por exemplo, a modernidade tem assumido a ideia de mundo mais adiantado. Por essa via, as diversas culturas

brasileiras são desvalorizadas em detrimento de um ideal de modernidade que se situa fora do próprio país, “tomando-se em seu lugar a **cultura europeia** (ou mais recentemente a **norte-americana**) como modelo de modernidade a ser alcançada” (Oliven, 2001, p.3. Grifos próprios).

Todas essas ideias e fetiches sobre a modernidade, intensificadas entre os séculos XIX e XX, ainda possuem grande ressonância nas sociedades do século atual. No Brasil, especificamente, essas ideias podem ser observadas, por exemplo, no lema da nossa bandeira nacional – “*Ordem e Progresso*” –, normatizada pelas leis 5.700/1971 e 8.421/1992 (Neves, s.d.).

Ainda sobre o contexto brasileiro, recordo-me de algumas experiências informais – conversas com familiares – acerca das migrações populacionais do campo para a cidade (ou da roça para a indústria), em meados do século anterior. Além da transição, mais recente, da máquina de escrever para o computador, por exemplo.

A ideia geral, dessas conversas, era que as máquinas realizariam os trabalhos mais árduos – como o da lavoura e os serviços domésticos – e que, desse modo, teríamos mais tempo para o descanso e o lazer. Poderíamos, enfim, nos dedicar às atividades mais prazerosas da vida. Em desdobramentos interpretativos, a modernidade – e as suas máquinas e robôs – parecia ser sinônimo de felicidade e de satisfação, de verdadeiro “progresso”.

Sem dúvida, mudanças consideráveis aconteceram, como o advento da internet e a evolução dos aparelhos celulares que, atualmente, são imprescindíveis para a grande maioria da população mundial. Mas, a pergunta que emerge, em meio às novas tecnologias, é: somos mais felizes, hoje? Somos mais saudáveis? Estamos mais realizadas/os ou satisfeitas/os?

De fato, ganhamos em expectativa de vida, em transporte/locomoção e em acesso à informação, por exemplo, dentre outros benefícios da modernidade. Em contraponto, o acesso à informação nem sempre condiz com uma boa instrução ou educação. Além disso, as condições de trabalho continuam exploratórias/alienadoras – como Marx denunciou, há mais de um século – e as doenças mentais, por exemplo, avançaram consideravelmente¹³.

Nesses novos tempos exploratórios e pós-modernos¹⁴, não é difícil constatar, pelas grandes mídias, que as referidas noções de modernidade – como progresso, avanço, aproveitamento do tempo etc. – se revestiram em ideias como compras, aquisições, lucros, sucesso e likes. Se revestiram, afinal, nas promissoras vestes do neoliberalismo.

Para o geógrafo estadunidense Aitken (2019), o neoliberalismo “[...] dá poder e liberdade **ao mercado** [pelo emblema do livre comércio], com o argumento de que todas as pessoas saem ganhando” (p. 11. Grifo próprio). É, portanto, uma espécie de modelo social universalista/homogeneizador (Aitken., 2019) e, ao mesmo tempo, privatizador (Sader, 2011).

¹³ Uma matéria publicada pelo site oficial da Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), em 2017, sinaliza que a depressão aumentou cerca de 18% (entre 2005 e 2015), passando a ocupar o primeiro lugar entre as principais causas de doenças no mundo. Aproximadamente, 322 milhões de pessoas possuem esse transtorno mental, sendo a maioria mulheres. Portanto, não é à toa que se tem atribuído à depressão o denotativo de “mal do século”, apesar de ser uma doença diagnosticada desde a antiguidade, mas, com outras denominações – como excesso de bile negra e melancolia (Gonçales & Machado, 2007). Em outro informativo da OPAS/OMS (s.d.), a depressão é colocada como a principal causa de incapacidade em todo o mundo que, em casos graves, pode levar ao suicídio.

¹⁴ Segundo Fehér e Heller (1998/1988), “a **pós-modernidade** não é nem um período histórico nem uma tendência cultural ou política de características bem definidas. Pode-se em vez disso entendê-la como o tempo e o espaço privado-coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplo da modernidade [e da pré-modernidade], **delineados pelos que têm problemas com ela e interrogações a ela relativas [...]**” (p.11. Grifos próprios). Conforme discorri, a presente pesquisa se aproxima mais da ideia de pós-modernidade do que de modernidade e, portanto, “problematiza e interroga” as heranças modernas, como venho sinalizando, desde a Primeira Narrativa.

Ainda sobre as vestes neoliberais e as suas consequências, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han argumenta que, atualmente, estamos em uma época de intensa autoexploração. Para o autor, vivemos

“[...] com a angústia de não estar fazendo tudo o que poderia ser feito”, e se você não é um vencedor, a culpa é sua. “Hoje a pessoa explora a si mesma achando que está se realizando; é a lógica traiçoeira do neoliberalismo que culmina na síndrome de *burnout* [grifo do autor].” [...] É “a alienação de si mesmo”, que no físico se traduz em anorexias ou em compulsão alimentar ou no **consumo exagerado de produtos ou entretenimento**” (Han conforme citado por Geli, 2018, s.p. Grifo próprio).

O filósofo argumenta que, no passado, as pessoas tinham mais consciência de que estavam sendo exploradas. Atualmente, contudo, as lutas sociais se enfraqueceram e o inimigo – que antes era o patrão ou as grandes empresas multinacionais, por exemplo – passou a ser a própria pessoa. Desse modo, se a pessoa não “vence na vida” – fracassa, em termos neoliberais –, a “culpa” é, exclusivamente, dela própria. Portanto, a visão/compreensão ampla, sobre o sistema opressor e os seus agentes, se perdeu e o individualismo opera a todo o vapor.

Além da autoexploração, Han (2015) discorre sobre a exaustão experienciada por grande parte da população mundial. Na obra intitulada *The Burnout Society* o filósofo reflete sobre o esgotamento humano, em uma notável referência à síndrome de burnout. Tal síndrome tem se alastrado, sobretudo, nas grandes cidades e pode ser caracterizada como um distúrbio emocional decorrente do esgotamento profissional e do excesso de trabalho. Além de extrema exaustão, a síndrome de burnout acarreta estresse e debilidades físicas (Ministério da Saúde, 2021).

Com base nessas considerações, é interessante notar que o filósofo relaciona a sociedade do cansaço – the burnout society – com a aceleração e a falta de tempo. Para o pesquisador, “a **aceleração atual** diminui a capacidade de permanecer [de contemplar]: precisamos de **um tempo próprio que o sistema produtivo não nos deixa ter**” (Han conforme citado por Geli, 2018, s.p. Grifos próprios).

Em desdobramentos interpretativos, penso que o esgotamento – emocional e físico – e a falta de “tempo próprio” diminuem a nossa capacidade de se mobilizar pela mudança do “sistema produtivo”. Isso cega, em dada medida, a nossa visão social e nos coloca na condição de produto/mercadoria – como Marx propôs – ou, ainda, de refém do próprio sistema.

Nesse viés, reforço que o trabalho social – no sentido ontológico e humanizador do termo –, tem sido descaracterizado em prol de um sistema alienador, que nos impõe uma rotina de trabalho exaustiva e adoecedora. Desse modo, penso que assumir as bases marxistas da psicologia histórico-cultural implica, também, reconhecer e denunciar as mazelas sociais acirradas pelo capitalismo e das suas múltiplas vestes, visando a um sistema outro de sociedade, respaldado pela justiça social.

Para Vigotski e colaboradoras/es, a projeção e a criação desse sistema outro, mais justo, considera tanto o trabalho – no sentido ontológico e social, reitero – quanto a arte. Com base nessas considerações, a seguir, discorro sobre as bases gerais da psicologia histórico-cultural – enfatizando o próprio trabalho social e a educação – para, mais adiante, refletir acerca da relevância da arte nessa vertente teórica.

2.1.1 Bases Gerais da Psicologia Histórico-Cultural

Para Luria (1991) – um dos principais colaboradores da perspectiva histórico-cultural – as peculiaridades psíquicas e comportamentais do ser humano se relacionam

diretamente com o *trabalho* (social), o emprego de *instrumentos* e a *linguagem*. Ao projetar e criar os próprios instrumentos de trabalho, como um martelo, por exemplo, há uma reorganização complexa do nosso psiquismo – considerando a dialética marxista entre elemento material e elemento ideal ou entre o interno e o externo, em termos vigotskianos. É a partir dessa reorganização psíquica, dialética, que o ser humano desenvolve, enfim, as *atividades conscientes* (Luria, 1991).

Na constituição dessa atividade consciente, o autor destaca o papel fundamental da linguagem, no que diz respeito: à capacidade de discriminar objetos e de conservá-los na memória (“mundo de imagens interiores”); à capacidade de abstrair e de generalizar e; à capacidade de assimilar experiências das gerações passadas (Luria, 1991). Além disso, a psicologia histórico-cultural compreende que a linguagem e o pensamento estão diretamente relacionados: “Vigotski acreditava que o pensamento não é independente da linguagem, nem precede a linguagem [...], [mas que] há uma relação contínua entre ambos [pensamento e linguagem]” (Dastpak et al., 2017, p. 234. Tradução própria¹⁵). A linguagem – em relação dialética com o pensamento – é, portanto, o sistema de *signos* mais importante e complexo da psique (Fontana & Cruz, 1997).

Em termos gerais, a psicologia histórico-cultural concebe que os signos existem na/pela criação de uma relação de representação (Fávero, 2005), que se constitui nas/pelas tramas sociais. Pino (2005), a partir das contribuições de Vigotski, considera que o signo é um *conversor* das significações culturais (o “externo”) pelo sujeito (o “interno”). Essa conversão, por conseguinte, se relaciona diretamente com o conceito de *mediação semiótica*. Segundo o pesquisador, a mediação semiótica é, por excelência, a operação com os signos.

¹⁵ Vygotksy believed that thought is not independent from language, nor does it precede language, [...] there is continuous interaction between them.

Tal operação se forja de maneira complexa, já que os signos assumem diferentes significações, de acordo com as singularidades de cada sujeito. Ao mesmo tempo, os signos também podem assumir significados distintos para um só sujeito, em diferentes circunstâncias da sua jornada de vida. Nesse viés, signos são elementos dinâmicos e históricos (Pino, 2005).

Esses significados particulares, sinalizados por Pino (2005), também podem ser compreendidos como *sentidos* – ou linguagem interior, em termos vigotskianos. Pois,

do ponto de vista semântico, a palavra é constituída pelo significado e sentido.

O significado constitui-se em unidade básica na relação que se estabelece entre o pensamento e a linguagem. Trata-se de uma instância mais estável, que garante a comunicação, por exemplo. O sentido, em contrapartida, possui uma **dupla**

composição afetiva: ao mesmo tempo em que provoca emoções, é conclamado por elas. [...] O sentido remete-se à forma de pensamento e

linguagem interior na consciência de cada pessoa. Agrega-se à face estável representada pelo significado, atribuindo a este, **cor, volume, sabor.** (Para

Schлиндwein, 2015, p. 421. Grifos próprios)

Nesse viés, o sentido se relaciona com a dimensão afetiva/emocional. Ao mesmo tempo, as próprias emoções também se correlacionam com a linguagem, já que “o afetivo se constitui pelo que a linguagem traz de valor, de tons para o interior do sujeito” (Barbosa, 2011, p. 21).

Para Namura (2003), o sentido é uma categoria fundamental da consciência humana – ou da nossa “atividade consciente”, viabilizada pelo trabalho (em Luria). A consciência, por conseguinte, pode ser compreendida como uma “função-chave” do nosso psiquismo ou como aquilo que nos possibilita desenvolver a *consciência da nossa própria consciência* (Fávero, 2005; Ferrari et al., 2010).

Nesse sentido, a consciência se relaciona com a nossa capacidade de *deliberar* – com aspectos de ordem afetivo-volitiva. Isso, porque, durante o nosso processo de desenvolvimento, dirigimos a nossa atenção não apenas às questões relacionadas com a nossa sobrevivência/instinto, mas às situações e aos assuntos que nos *interessam*, que se relacionam com os nossos desejos e escolhas de vida (Fontana & Cruz, 1997).

Essa questão do interesse é enfatizada por Vigotski (s.d./1931), ao tratar do desenvolvimento infantil e da adolescência, por exemplo. Para o pesquisador, o interesse é um aspecto relevante do psiquismo humano, algo que singulariza as nossas experiências objetivas e subjetivas – dialeticamente. Nesse viés, Vigotski (s.d./1931) propõe uma nova teoria dos interesses, unificando correntes psicológicas antagônicas – o idealismo, de Chelpanov, e o fisiologismo, de Pavlov (Ferrari et al., 2010) – e elaborando uma nova síntese teórica:

chegamos ao último momento que distingue a nova teoria dos interesses, a constar, o estabelecimento da sua **dupla natureza objetiva-subjetiva**. Temos que levar em consideração que o debate de como se criam ou não os interesses foi, em grande medida, um debate sobre o que é a força motriz da nossa conduta – a satisfação subjetiva, relacionada com os instintos, a atração interna, ou a atração objetiva dos próprios objetos e das atividades (Vigotski, s.d./1931, p. 7. Grifo próprio. Tradução própria¹⁶).

Para o autor bielorrusso as condutas humanas são norteadas por interesses e escolhas conscientes ou, em desdobramentos interpretativos, pela nossa consciência *estética*; ética e estética, simultaneamente. Mais adiante, na Terceira e Quarta Narrativa,

¹⁶ Llegamos al último momento que distingue la nueva teoría de los intereses, es decir, el establecimiento de su doble naturaleza objetiva-subjetiva. Hemos de tener en cuenta que el debate respecto a si se crean o no los intereses fue, en gran medida, un debate sobre qué es la fuerza motriz de nuestra conducta – la satisfacción subjetiva, relacionada con los instintos, la atracción interna, o la atracción objetiva de los propios objetos y de las actividades.

retomarei essa reflexão sobre ato deliberativo, *estética* e consciência/conscientização. Para as finalidades desta Segunda Narrativa, cabe-me discorrer, ainda, sobre algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para a área educacional.

Segundo Cebulski (2009), historicamente, a educação tem privilegiado questões de ordem cognitiva, negligenciando o papel das emoções nos processos de aprendizagem. Vigotski, contudo, assume que “as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (Vigotski conforme citado por Cebulski, 2009, p. 70). Nesse sentido, é possível afirmar que o pesquisador bielorrusso antecipa/projeta, em dada medida, problemáticas atuais à área escolar, como a questão da inteligência emocional, por exemplo. Afinal, sentidos/emoções, cognição e consciência são aspectos indissociáveis, para o pesquisador bielorrusso.

Outra questão sinalizada por Vigotski e colaboradoras/es – ainda no início do século XX, mas que continua atual – diz respeito à educação inclusiva e, por conseguinte, ao tema da diversidade, caro a esta pesquisa. Nesse sentido, é notável que Vigotski dedicou parte dos seus estudos à antiga área de “defectologia” ou às deficiências intelectuais, contribuindo para a dignificação/humanização e inclusão de crianças estigmatizadas – taxadas de “anormais” –, no ambiente escolar.

Para Leontiev (2011), um dos principais teóricos da psicologia histórico-cultural, inúmeras crianças foram taxadas em uma “categoria dos não desenvolvidos” – dos que não conseguem aprender em um “ritmo ‘normal’, em condições definidas como ‘normais’” (p. 87). Esse olhar taxativo, sobre as crianças “não desenvolvidas” ou “anormais”, se deve, em parte, à concepção de desenvolvimento inatista-maturacionista que, por sua vez, se apoia nas noções de hereditariedade e de maturação.

Essa concepção inatista-maturacionista se difere, consideravelmente, da perspectiva histórico-cultural. Segundo Fontana e Cruz (1997), as teorias inatistas

compreendem que a “hereditariedade pode ser entendida como um conjunto de qualidades ou características que estão fixadas na criança, já no nascimento” (Fontana & Cruz, 1997, p. 11. Grifo próprio). Nesse sentido, a aprendizagem é compreendida a partir de um enfoque biológico que, por sua vez, considera que as nossas características psicológicas também são herdadas (fixadas) geneticamente – tal como o nosso fenótipo, por exemplo. Assim, a “inteligência” – ou “déficit” dela – se dá em decorrência dessa herança.

As consequências dessa visão fixa do desenvolvimento, na área escolar, foram – e ainda são – drásticas, acarretando em uma série de penalizações às\aos estudantes que não se “encaixavam na média” do que era – e do que é – considerado normal à sua faixa etária ou idade biológica/maturacional, por exemplo (Fontana & Cruz, 1997). Isso reforçou, por conseguinte, visões estereotipadas e categóricas, conforme sinalizei, além de impelir uma falsa ideia de que a criança é ou não “inteligente de família/de sangue”, por exemplo.

Na contramão dessas concepções fixas e taxativas, Vigotski assume que “os processos de aprendizado se transformam em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie” (Fontana & Cruz, 1997, p. 64). Ao estudar crianças com patologias, o autor constatou que dadas limitações – previamente diagnosticadas – poderiam ser superadas a partir de *situações de aprendizagem*. Por isso, para esse pesquisador, o campo de pesquisa da psicologia não deveria se limitar aos laboratórios, mas se integrar também com as demais situações do cotidiano da criança (Fontana & Cruz, 1997), como o ambiente familiar, o parquinho e a escola, por exemplo.

Assim, para Vigotski, “[...] o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais [...], dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do **acesso às práticas culturais**” (Fontana e Cruz, 1997, p. 64. Grifo próprio).

Mas, é necessário reforçar que, apesar da ênfase dada às condições sociais, o autor não exclui o aspecto fisiológico/natural do desenvolvimento psíquico. Vigotski é um autor dialético e monista, reforço, que integra e reformula concepções teóricas díspares.

Ademais, cabe-me reforçar, ainda, que dadas problematizações, apontadas pelo autor, ainda são bastante atuais, como a questão da inclusão/diversidade e do acesso as práticas culturais, por exemplo. Atualmente, ao problematizarmos essas questões – sinalizadas por Vigotski, há cerca de um século –, penso ser necessário inserir também o tema das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), considerando que o autor bielorrusso não alcançou o advento da internet e todas mudanças psicossociais ocasionadas desde então – como a autoexploração, o aceleração (da escrita e da leitura, dentre outros fatores), a falta de tempo e o livre comércio neoliberal, conforme discorri.

Para o educador Pacheco (2019),

as **aceleradas mudanças sociais e inovação tecnológica**, face aos dados da pesquisa no campo da neurociência e da inteligência artificial, ou da sutil convergência entre a Teoria da Complexidade e a produção científica radicada no paradigma da comunicação, exigem que **reconheçamos a necessidade de operar profundas e urgentes rupturas paradigmáticas no campo da educação**. (p.13. Grifos próprios)

Relacionando as proposições de Pacheco, com as problemáticas da inclusão e da diversidade, é notável que as transformações tecnológicas complexificaram as relações sociais, sinalizando novos caminhos ou “urgentes rupturas paradigmáticas”. Nesse viés, as novas TICs podem ser tanto “o mocinho” quanto “o algoz” das relações humanas –ora auxiliando nos processos de inclusão e de democratização do ensino, ora acirrando as desigualdades de acesso ao próprio ensino e aprofundando os abismos geracionais entre professoras/es e estudantes, por exemplo.

Portanto, nesse contexto de grandes rupturas/mudanças ainda há muito o que se realizar/criar e reinventar em prol da inclusão e da justiça social, em âmbito escolar. Segundo Cunha e Rossato (2015), genericamente, as escolas ainda concebem os processos de aprendizagem de modo homogeneizado e sob uma perspectiva de nivelamento. A partir das contribuições de Arantes, as pesquisadoras evidenciam que:

as instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, **não têm demonstrado condições de responder ao desafio da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade**, particularmente as sociedades complexas do século XXI.

(Arantes conforme citado por Cunha & Rossato, 2015, p. 653)

Portanto, a inclusão é uma ação desafiadora, sobretudo, para as instituições formativas – como as escolas e as universidades –, considerando o papel e a responsabilidade social que recai sobre as mesmas, no que concerne à formação de cidadãos/cidadãs de direitos e de deveres, de seres mais humanizados. Nesse sentido, o debate sobre as diversidades e as singularidades é primordial (Cunha & Rossato, 2015). Para as pesquisadoras, a inclusão requer “[...] uma mudança de paradigma educacional: o modelo de escola, que **nasceu para atender as elites sociais**, é desafiado a **incluir todos** em seus processos pedagógicos” (Cunha & Rossato, 2015, p. 652. Grifos próprios), sem homogeneizar.

Nesse sentido, penso que garantir o acesso às práticas culturais – sinalizadas por Vigotski e colaboradoras/es –, em sua diversidade, é uma ação necessária. Dentre essas práticas culturais, as experiências artísticas são, notadamente, relevantes e assumem centralidade na psicologia histórico-cultural.

Assim, nas linhas que se seguem, reflito sobre o tema da inclusão/diversidade à luz da psicologia da arte vigotkiana. Para tanto, narro uma experiência de mestrado, com

a referida turma de DPE, focalizando uma cena do filme *Escritores da Liberdade*, dirigido por Richard La Gravenese (2007). O filme, em questão, foi assistido durante uma aula, cujo tema era: desenvolvimento/aprendizagem, inclusão e psicologia histórico-cultural.

2.1.1.1 Escritores da Liberdade, Arte e Inclusão Social: a Linha do Jogo.

Retomando as narrativas de estágio docente, relembro que parte significativa da turma de DPE era composta por discentes de letras (licenciatura) – em outros termos, por futuras/os professoras/es de letras. Assim, o referido filme, *Escritores da Liberdade*, foi pertinente ao contexto da disciplina, considerando que a personagem principal, Erin Gruwell¹⁷, também era professora de letras/inglês.

Na época, estávamos estudando, especificamente, a teoria histórico-cultural, de modo que o filme nos serviu tanto para inspirar as/os futuras/os professoras/es quanto para problematizar questões caras à teoria em questão – como a inclusão social e o acesso às práticas culturais, por exemplo.

Conforme discorri, a perspectiva histórico-cultural tem sinalizado a importância da inclusão social, no contexto escolar, há décadas. Nesse viés, a temática da deficiência tem se sobressaído.

No filme, entretanto, a inclusão social é pensada com ênfase nas relações étnico-raciais e nas lutas de classes – entre sujeitos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente. Gruwell, a personagem principal, é, notadamente, o sujeito favorecido da trama. As/os estudantes, por sua vez, são o outro lado da história, o gueto.

Ao relacionar o filme com a psicologia da arte vigotskiana, enfatizo a cena cuja professora Erin Gruwell propõe uma atividade denominada *A Linha do Jogo*. A seguir,

¹⁷ Interpretada pela atriz Hilary Swank.

narro/interpreto essa cena do filme destacando, também, uma imagem (nº 16) da própria cena:

Imagem 16.

A Linha do Jogo



Nota. Cena do filme Escritores da Liberdade [Filme]. Sessão das Três. <https://sessaodastres.com/2018/09/03/analise-o-jogo-da-linha-em-escritores-da-liberdade/>

Em uma sala de aula, na periferia dos Estados Unidos, a professora de literatura Erin Gruwell traça uma linha vermelha no chão da classe. – Para trás! – ela diz – Trata-se de um jogo! A linha do jogo. Eu vou fazer algumas

perguntas e, se a resposta for afirmativa, vocês devem se aproximar da linha. É simples! – ela conclui. As perguntas da professora Gruwell se relacionavam com a realidade das/os jovens estudantes: – Quantos de vocês têm o novo CD do Snoop Dog? – Quem de vocês conhece alguém que está preso no reformatório? – Quem de vocês já esteve no próprio reformatório, preso? – Quem de vocês sabe onde arrumar drogas? – Fique na linha quem já perdeu algum amigo por causa da violência entre gangues... Ao se aproximarem da linha, a cada pergunta feita, as/os estudantes reconheciam experiências comuns/compatíveis. Após esse jogo de compatibilidades, um silêncio inédito permaneceu na sala de aula da professora Gruwell. Olhares, entre as/os jogadoras/es, comunicavam dores comuns. Certo tempo depois, Gruwell quebra o silêncio, sugerindo uma atividade baseada na história de vida dos estudantes: a escrita de um diário. A trama se desenvolve, então, mostrando as dramáticas condições de vida das/os jovens, por meio

dos seus diários. Entre uma linha e outra das suas escrituras, há uma notável busca pela superação, pela educação e, sobretudo, pela liberdade.

Considerando a cena narrada, é notável que o ato de escrever (um diário) propiciou uma experiência *estética* singular às/aos jovens, respaldada na literatura/arte. A título de exemplificação, na trama, o livro *O Diário de Anne Frank* é mencionado como um mote de inspiração ou, ainda, como um meio de estimular a escrita dos diários. O ato de escrever/ler se torna, portanto, emancipador, como sugere o próprio nome do filme – *Escritores da Liberdade*.

Relacionando o filme com a psicologia da arte – de matriz histórico-cultural –, é interessante perceber que Vigotski (1999/1925) desenvolve a sua teoria respaldando-se, sobretudo, na arte literária – fábula, novela e tragédia, especificamente. Além disso, a liberdade é um tema caro à psicologia da arte, proposta pelo referido autor, e às suas demais proposições teóricas, de modo genérico.

Segundo Namura (2003), a ideia de liberdade é relevante para pensar o conceito de *catarse* e de *sentido*, na obra vigotskiana. Nesse viés, a autora sinaliza que a noção de sentido transcende as problemáticas sobre linguagem.

Ao discorrer sobre *o sentido do sentido*, em Vigotski, Namura (2003) explicita que a *catarse* é uma vivência instauradora de novos sentidos/emoções. Nesse viés, a *catarse* também é compreendida enquanto uma vivência emancipadora que transforma radicalmente o psiquismo humano, viabilizando novas escolhas e condutas *estéticas*. Afinal, “o ser humano é capaz de transformar a natureza e a si mesmo nas relações com o meio, atribuindo um **sentido estético** em sua existência” (Schlindwein et al., 2019, p. 61. Grifo próprio).

Com base nessas considerações, na próxima Narrativa, a reflito sobre o conceito de *catarse* (vivência *estética*), considerando a complexidade do tema e a sua relevância

para o presente trabalho. Nesse percurso, proponho um alargamento do conceito em questão – e, por conseguinte, da própria psicologia da arte vigotskiana –, considerando a diversidade cultural e a justiça social como nortes.

3 Narrativa

Da Catarse à *Encatarse*: Psicologia da Arte e Diversidade Cultural

Na narrativa anterior, discorri sobre alguns dos principais conceitos vigotskianos acerca da psicologia do desenvolvimento – antiga psicologia geral – e as suas possíveis implicações educacionais. De forma ampla, essas pesquisas de Lev Vigotski, acerca da psicologia geral, têm sido mais investigadas se comparadas à área específica da psicologia da arte e da própria arte; crítica de arte. Ao mesmo tempo, é notável que os estudos do autor, referentes às artes, inauguram e alicerceiam a sua teoria histórico-cultural ou a psicologia do *drama*, como vem sendo chamada. Segundo Capucci e Silva (2017),

o entendimento das relações da **teoria vigotskiana com a arte** é imprescindível para compreender a fundo todos os conceitos desenvolvidos sobre a constituição da consciência humana, uma vez que **Vigotski considerava que a nossa consciência se estrutura de forma dramática** – tal como ocorre no teatro. (pp. 418-419. Grifos próprios)

Em consonância com as pesquisas de Capucci e Silva, Delari Junior (2011) afirma que o drama vigotskiano se relaciona tanto com a própria arte – com o drama teatral – quanto com a constituição da psique humana. Afinal, Vigotski (2000/1929) considera que “[...] a dinâmica da personalidade é o drama” (p. 35).

Ao relacionar drama/arte e psiquismo, o pesquisador bielorrusso se afasta da ideia de personalidade “fixa, imutável e fechada” (Magiolino, 2014, p. 50). Por essa via,

o drama do nosso desenvolvimento diz respeito ao caráter dinâmico e conflituoso da nossa própria constituição psicológica que é, simultaneamente, *estética* e histórica¹⁸.

Para Magiolino (2014; 2015), o conceito vigotskiano de drama está associado com as vivências de alteridade. Segundo a pesquisadora, no

processo de “organização dramática do psiquismo”, o sujeito vai se constituindo e suas emoções vão sendo (re)conhecidas e significadas. Esse processo é sempre constituído pela presença de um “outro”, o que dá a dimensão intersubjetiva (social) da constituição desse sujeito e das próprias emoções. Esse outro, porém, **não é [...] apenas o sujeito concreto, [...] o pai, o amante ou ex-namorado, mas o outro internalizado, o social incorporado [...]**. (Magiolino, 2014, p. 57. Grifos próprios)

A partir dessas considerações – sobre a “presença de um outro” e a “dimensão intersubjetiva (social)” da personalidade – retomo à ideia vigotskiana de formação social da psique para pensar, especificamente, o significado da expressão *social*, na referida matriz teórica. Nesse contexto, é notável que o social não é, necessariamente, sinônimo de coletividade ou de multiplicidade de pessoas/corpos.

O social, portanto, não se relaciona apenas com o plano concreto das relações humanas, mas assume um caráter subjetivo e simbólico, “o social incorporado” ou “o outro internalizado”. O conceito de *internalização*, por sua vez, se relaciona com a noção de mediação semiótica, desenvolvida na Narrativa anterior.

Ainda sobre a ideia de social, Vigotski (1999/1925) afirma que é “[...] ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um ~~homem~~ [ser humano] e as suas emoções pessoais”

¹⁸ A noção de historicidade, em Vigotski (2000/1929), envolve tanto o caráter natural/biológico (história da natureza) quanto cultural/social (história dos sentidos). Sobre isso, ver o conceito de *dialética*, desenvolvido na Segunda Narrativa.

(p. 315). Em desdobramentos interpretativos, o social, nesse contexto, é mais *quali* do que *quanti*.

Nesse viés, as relações sociais – concretas e simbólicas, corpóreas e incorporadas/internalizadas – constituem o drama da nossa psique: os muitos outros em cada um de nós, os muitos de nós em cada outro e, ainda, os muitos de nós em nós mesmos. Em suma, o drama vigotskiano se relaciona com os diferentes *papéis sociais* que a pessoa vivencia ou internaliza no transcorrer da própria vida (Delari Junior, 2011).

Para refletir sobre essa questão dos papéis sociais (em Vigotski), penso que a obra literária *A Mocinha do Mercado Central* é um exemplo oportuno. Escrita por Stella Maris Rezende (2011), tal obra versa sobre a trajetória de uma jovem/moça (Maria Campos) que, no desenrolar da trama, incorpora os nomes de outras mulheres ao seu próprio nome.

Ao incluir outros nomes em sua própria nomeação, a personagem também assume dadas características dessas outras mulheres, de acordo com o significado/potencial simbólico de cada nome. Assim, de Zoraida, “mulher cativante e sedutora” (Rezende, 2011, p.17), à Selma, “amiga da paz” (p. 97), Maria Campos se metamorfoseia em muitas outras *de si e em si* mesma. Por fim, de mulher com apenas um nome e um sobrenome, a personagem se torna Selma Gilda Nídia Miriam Simone Teresa Zoraida Maria Campos.

Essas diversas metamorfoses da personagem Maria Campos podem, por sua vez, ser consideradas, aqui, o *social internalizado* em uma *única pessoa*. A Gilda na/da Maria, a Selma na/da Maria, enfim, o caráter singular que Maria incorpora de cada uma dessas outras mulheres, a versão *própria* que ela cria/inventa de cada *outra*, na medida em que também se reinventa.

Saindo do contexto literário/artístico e considerando, então, o drama da vida real, o pesquisador Delari Junior (2000; 2011) relaciona o próprio drama com o *ato de decisão*. Segundo o autor, deliberar é uma ação árdua e conflitante que se configura pela alternância dos papéis sociais assumidos, cotidianamente, por cada sujeito, tal como o papel de: mãe, amiga, professora, de esposa, dentre outros. Nesse sentido, é possível imaginar, por exemplo, uma jovem que, enquanto namorada, quer permanecer na mesma cidade do seu parceiro, mas que, enquanto estudante, deseja cursar uma faculdade em outra região.

Ainda sobre esse assunto do drama e do ato de decisão, é interessante notar como a perspectiva histórico-cultural pode se dialogar, em dados aspectos, com as atuais pesquisas do físico Marcelo Gleiser. Pois, ao refletir sobre a tensão do universo/natureza, o pesquisador relaciona essa tensão natural com a tensão social. Nesse percurso, o pesquisador enfatiza as nossas ações criativas, morais e deliberativas:

o mundo funciona sob tensão; o universo funciona sob tensão; a sociedade, como não poderia deixar de ser, também funciona sob tensão [...]. Todo **ato criativo** é resultado de uma tensão. Toda resolução é resultado de uma tensão. **Toda escolha é resultado de uma tensão** [ou drama, em Vigotski]. Ao passarmos da dimensão cósmica à dimensão humana, os produtos das várias tensões ganham uma **dimensão moral** que não existe na dinâmica do mundo natural. Isso nos une à Natureza, ao mesmo tempo que nos separa dela. Nos une por sermos parte desses ciclos naturais de transformação, por sermos parte da incessante dança de energia que existe em tudo. Nos separa por termos a **capacidade de refletir sobre quem somos e sobre as escolhas que fazemos**. O paradoxo do ~~homem~~ [ser humano] é ser um animal moral. (Gleiser, 2019, Tensão criadora: uma reflexão para um novo século. Para. 4-7. Grifos próprios)

O drama/tensão perpassa, então, as nossas condutas e escolhas *estéticas*, constituindo tanto as decisões aparentemente mais simples/corriqueiras da vida – como as compras de supermercado – quanto as mais complexas – como as escolhas eleitorais, que norteiam os rumos de toda uma nação. Segundo Delari Junior (2000), “[...] há muitas situações cotidianas em que duas ou várias possibilidades para a vida de alguém não podem coexistir tornando-se inevitável que uma delas permaneça, mesmo que de modo volátil ou fugaz [...]” (p. 22).

Nesse jogo de possibilidades/escolhas, a cada passo traçado e a cada sim ou não proferido surgem dúvidas, desejos, alegrias, medos... Nesse sentido, é possível afirmar que na base do nosso psiquismo ou da nossa dramática constituição psicológica encontram-se as *emoções*.

Segundo Magiolino (2013), as emoções estão no cerne de tudo o que dá sentido e significação às nossas experiências e, atualmente, diversas pesquisas têm evidenciado a relevância “da afetividade no funcionamento psicológico e na construção de conhecimentos cognitivo-afetivos” (p. 35). Longe de serem um aspecto irreal/irracional, fantasioso ou temível, que precisa ser “dominado” e “abafado”, as emoções nos orientam e forjam os nossos conhecimentos/compreensões acerca de nós mesmos e do mundo, dando os tons que ditam os rumos das nossas trajetórias.

Historicamente, a emoção tem sido compreendida como como antônimo de razão (Silva et al., 2010). Contudo, para a perspectiva histórico-cultural, certas dicotomias como “corpo/mente, razão/emoção, arte/vida são [...] aspectos indissociáveis” (Moreira, no prelo). Afinal, não deixamos de sentir ou de nos emocionar quando raciocinamos sobre algo. Tampouco, raciocinamos fora da nossa própria experiência corporal, em uma suposta mente deslocada da concretude da matéria. Nesse sentido, cabe-me reforçar que

Vigotski é considerado um autor dialético e monista¹⁹ e que, portanto, dadas separações/fragmentações teóricas não se sustentam, nessa perspectiva psicológica. Por conseguinte, a recorrente dicotomização entre *imaginação* e *realidade* também se esvai.

As noções de imaginação e de realidade, por sua vez, assumem relevância na psicologia histórico-cultural e, especificamente, na psicologia da arte vigotskiana. Como venho sinalizando, as bases gerais do desenvolvimento psicológico, em Vigotski, se fundamentam na própria arte – tal como a ideia de drama, aqui desenvolvida.

A partir dessas considerações, a seguir, discorro sobre o tema da imaginação, da realidade e da arte, relacionando-os, mais adiante, com o conceito de catarse; vivência *estética* (em Vigotski). Ademais, considero que esse assunto pode auxiliar na compreensão da noção de experiência *estética*, cara ao presente estudo.

3.1 Imaginação, Realidade e Arte

Em Vigotski (2009a/1930), o tema da imaginação e da realidade está relacionado com os processos de criação/atos criativos. Nesse viés, o pesquisador pensa os atos criativos – em suas diversas facetas, artísticas ou não –, mais *como regra* do que *como exceção* do psiquismo humano (Moreira & Silva, 2020). Em suma e em dada medida, todos somos seres criativos, todos temos a capacidade de imaginar e de criar.

A ideia de imaginação e de criação *como regra* é, portanto, basilar para a psicologia vigotskiana. Ideia, esta, que considero ser também um aspecto otimista e inclusivo, dessa vertente teórica. Pois, se opõe à noção taxativa de imaginação/criação enquanto atributos fixos e específicos à determinados sujeitos isolados (Moreira & Silva, 2020).

¹⁹ Conforme discorri na Segunda Narrativa.

Esses sujeitos isolados são os chamados gênios, inventores, criadores, visionários, pensadores e heróis da humanidade (Moreira e Silva, 2020). Historicamente, é notável que a maior parte desses sujeitos são, via de regra, homens, brancos e europeus/ocidentais.

Nesse sentido, cabe-me retomar as considerações de Ribeiro (2019), sobre *lugar de fala*, para reforçar que essas nomenclaturas – gênio, herói, inventor, visionário, pensador – são historicamente e dramaticamente forjadas. Portanto, cabe também questionar: gênio em que aspecto e para quem? Herói em que contexto? Por que dados sujeitos são tidos como heróis da humanidade? De toda a humanidade? Por que uma mulher negra heroína, como Dandara, é, ainda, “exceção da exceção” nos livros de história? Por que se sabe menos da vida das mulheres do que das dos homens?...

De fato, o *lugar de fala* que forjou tais sujeitos isolados não era o das mulheres, tampouco o das mulheres negras. Nesse sentido, inúmeras outras falas foram suprimidas para que esses “heróis”, “inventores” e “gênios” ganhassem as capas e as páginas da pretensa “história universal do homem” que, retomando as considerações de Adichie (2009), trata-se de uma história única/unilateral. Além disso, é necessário questionar porque o ato inventivo ou a capacidade de inventar tem sido reconhecida, historicamente, apenas em poucos sujeitos; os ditos “inventores” e “visionários” da humanidade. As demais “pessoas comuns” não possuem, então, a capacidade de inventar? E, ademais, de imaginar, de projetar, de criar e de *reinventar* a si próprias e as suas próprias condições de vida? Não são inventoras?

Na psicologia histórico cultural, a ideia de invenção e de imaginação como regra rompe com essas exceções – sujeitos isolados – e, portanto, pode-se dizer que há inventividade humana, da “pessoa comum” ao “gênio”. Ao pensar a

fantasia/imaginação²⁰ como regra, Vigotski anuncia a própria imaginação enquanto base da liberdade humana, junto à emoção (Sawaia et. al, 2020). De modo que, sem a capacidade de imaginar e de se emocionar, perdemos também a capacidade de projetar o novo e, por conseguinte, de transformar a sociedade (Sawaia et. al, 2020). Nas palavras de Beremiz, personagem da obra literária *O Homem Que Calculava*: “sem [...] a **fantasia** a ciência se abastarda. É ciência morta!” (Tahan, 2019, p. 107. Grifo próprio). E a própria experiência humana, de modo geral, também se abastarda, se atrofia.

Para Vigotski (1999/1925), “[...] **o sentimento e a fantasia** não são dois aspectos separados entre si mas, essencialmente, **o mesmo processo**, e estamos autorizados a considerar **a fantasia como expressão central do psiquismo**” (p. 264. Grifos próprios). Portanto, a fantasia e o sentimento/emoção, além de serem “essencialmente, o mesmo processo”, dizem respeito à uma característica central e *real* da nossa psique.

Nesse viés, dadas concepções genéricas sobre fantasia, emoção e realidade perdem sentido, tais como as que podem ser notadas nas seguintes expressões: “isso é real ou é fantasia?” e “isso é imaginação da sua cabeça ou aconteceu de verdade?”. Nessas frases, a noção de *real* e de *verdade* se vincula a algo concreto (“aconteceu de verdade”), enquanto a ideia de imaginação/fantasia remete-se ao irreal, ao abstrato (“imaginação da cabeça”), ou ainda, à mentira.

Contudo, para a perspectiva histórico-cultural, as coisas visíveis e palpáveis constituem a nossa vida real, tanto quanto as coisas não visíveis e impalpáveis. Nesse sentido, sentimento/emoção e imaginação/fantasia são aspectos da realidade humana, da nossa real constituição psíquica – que é, simultaneamente, concreta e simbólica, como venho discorrendo.

²⁰ Fantasia e imaginação são terminologias sinônimas, em Vigotski (1999/1925; 2009a/1930).

Segundo Rey (2008), “é interessante como Vigotski reconhece [...] o caráter não menos real das emoções que estão na base da fantasia; são fantásticas, mas não por isso menos reais, pois as emoções são expressões tão reais do humano como a visão” (p. 144. Tradução própria)²¹. Nesse viés, fantasia e emoção são expressões psíquicas centrais que forjam as nossas experiências, refletindo-as e refratando-as, já que “há uma dependência mútua entre imaginação e experiência” (Vigotski, 2009a/1930, p. 25). Afinal, a imaginação é tão real quanto a visão. E o próprio ato de ver (ou a experiência de enxergar) constitui a imaginação e, vice-versa, a imaginação constitui o ato de ver²².

Ao pesquisar, especificamente, a relação entre experiência, imaginação e criação, Vigotski (2009a/1930) categoriza duas formas de atividades psíquicas: a *reprodutiva* e a *combinatória*. As atividades reprodutivas se baseiam na repetição/imitação de rastros de antigas impressões ou condutas (Vigotski, 2009a/1930) e são atividades essenciais à nossa aprendizagem, ao longo de toda a vida. Para aprendermos a amarrar cadarço, por exemplo, podemos observar e repetir os gestos de alguém que já saiba amarrá-lo. Nesse ato de repetição²³, internalizamos um dado saber; amarrar cadarço, conforme o exemplo.

Já as atividades combinatórias, como o próprio nome sinaliza, combinam e reelaboram conhecimentos anteriores, promovendo a concretização de novos atos criativos (Vigotski, 2009a/1930). Para o autor, o círculo/ciclo total dessa atividade se encerra em imagens externas. Esse encerramento, por sua vez, “[...] é denominado [...]

²¹ Es interesante como Vigotsky reconoce [...] el carácter no menos real de las emociones que están en la base de la fantasía; son fantásticas, pero no por eso menos reales, pues las emociones son expresiones tan reales de lo humano como la visión [...].

²² Contudo, compreendo que a imaginação *não* se limita à visão ou ao ato de ver; no sentido fisiológico do termo. Caso essa sentença fosse verdadeira, as pessoas com deficiência visual não teriam a capacidade de imaginar e, por conseguinte, de projetar e de inventar.

²³ Que não é um processo passivo ou de transmissão de um novo conhecimento. Em Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem se dão de maneira complexa, ativa e dialética, como discorri na Segunda Narrativa, a partir do conceito de *mediação semiótica*.

imaginação cristalizada ou *encarnada*. [...] As diversas *manifestações inventivas*, entre as quais encontramos a *arte*, são viabilizadas pela objetivação [externalização] de um ciclo imaginativo que se encerra” (Moreira & Silva, 2020, p. 46).

Assim, a expressão artística – ou a cristalização/externalização de um ciclo imaginativo, que dá vida a uma obra de arte propriamente dita –, compõe parte das nossas atividades combinatórias que, por conseguinte, são viabilizadas pela imaginação (Vigotski, 2009a/1930). Mas, além da obra de arte, a antiga invenção da roda, uma nova descoberta científica e a criação de um utensílio doméstico também são exemplos cabíveis à noção de atividade combinatória. Então, o que diferencia a arte das demais criações humanas?

Para Vigotski (1999/1925), as emoções suscitadas pela arte – emoções *estéticas* – se diferem das emoções corriqueiras/comuns. A partir das contribuições de Diderot, o pesquisador afirma que “as emoções da arte são **emoções inteligentes**. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em **imagens da fantasia**” (Vigotski, 1999/1925, p. 267. Grifos próprios). Ao investigar essa temática, das emoções *estéticas*, o autor retoma à noção de *catarse* aristotélica, atribuindo-lhe novas significações teóricas.

A seguir, desenvolvo algumas reflexões sobre o conceito de *catarse*, centrada nas proposições vigotskianas. Inicialmente, evidencio alguns significados genéricos de *catarse* e, tal como Vigotski, recupero e problematizo a noção aristotélica do termo em estudo. Na sequência, discorro sobre a *catarse* vigotskiana, com ênfase no “princípio” da *contradição* – *contradição na/da obra de arte e contradição emocional*. Para tanto, tomo como base o livro *Psicologia da Arte*, que penso ser o principal trabalho²⁴ do autor a

²⁴ Outras obras de Vigotski tratam do tema da arte e da criação, como: *Imaginação e Criação na Infância* e *Psicologia Pedagógica*. No entanto, a ênfase dessas obras não é a *catarse em si*. Além disso, é notável como o autor recupera inúmeras passagens de *Psicologia da Arte*, no capítulo *A Educação Estética* (da obra

respeito da catarse propriamente dita. Adiante, narro três vivências catárticas, a título de exemplificação e de aprofundamento teórico, sugerindo possíveis desdobramentos do conceito vigotskiano, à luz da diversidade cultural e da justiça social. Ademais, desenvolvo o conceito de *encatarse*, resgatando e reelaborando algumas ideias basilares da minha pesquisa de mestrado (Moreira, 2015). Nessa jornada, questiono a legitimação/institucionalização da arte e evidencio as dramáticas relações de poder que, historicamente, têm silenciado e depreciado inúmeras expressões artísticas, tidas como “populares” e/ou inferiores a uma suposta “arte maior”.

3.2 Catarse: Breves Considerações Gerais

O termo *catarse* tem sido empregado em áreas como a medicina e a filosofia, desde a Antiguidade. Segundo Queiroz (2013), a palavra *catarse* é de origem grega (κάθαρσις) e, etimologicamente, se relaciona com as noções de purgação e de purificação. Desse modo, expressões como desintoxicação, limpeza interna, purgante, mênstruo, depuração e alívio da alma são cabíveis à ideia de *catarse* (Almeida, 2010; Queiroz, 2013; Chisté, 2015).

No que diz respeito à filosofia e à *estética*, Aristóteles [Macedônia/Grécia, 384-322 a.C.] emprega uma noção de *catarse* que subsidia, posteriormente, inúmeros estudos sobre essa terminologia (Chisté, 2015), dentre os quais encontram-se as contribuições de Vigotski à psicologia da arte. Ao desenvolver uma noção singular de *catarse*, Vigotski

Psicologia Pedagógica), o que reforça a ideia de que o livro, em questão, é o mais relevante sobre o conceito de *catarse* e sobre a própria psicologia da arte; tendo em vista que o conceito fundamenta a sua teoria. Há também outros escritos, mais breves, como *Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator*, onde a questão das *emoções da atriz e do ator* é investigada “em conexão com sistemas psicológicos mais complexos” (Vigotski, 2009b/1932, p. 21). Além disso, Vigotski desenvolveu alguns escritos como crítico de arte, dentre os quais se destaca *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, que serviu como base para um dos capítulos do referido livro, intitulado com o mesmo nome (Prestes & Tunes, 2012).

(1999/1925) admite que, “apesar da **imprecisão** do seu conteúdo” (p. 270) e de ser um “[...] termo **sem significado definido**” (p. 273. Grifos próprios), o conceito aristotélico é o que mais se aproxima das suas proposições.

Ainda sobre tal imprecisão da catarse aristotélica, vale enfatizar os inúmeros esforços de *tradução* e de *interpretação* desse conceito²⁵, considerando o distanciamento temporal e cultural, desde a antiga atribuição dada pelo filósofo grego. Segundo Souza (1991), tradutor e comentarista da obra aristotélica *Poética*, a escolha do termo purificação – *versus* purgação ou expurgação – promove *em si* implicações quanto à compreensão do conceito de catarse. A partir desse esclarecimento, o tradutor opta pela expressão *purificação*, conforme o trecho:

[é] pois a **tragédia** imitação de uma ação de **caráter elevado**, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, **suscitando o "terror e a piedade**, tem por **efeito a purificação [catarse] dessas emoções"**. (Aristóteles, 1991a/ca. 350 a.C, p. 251. Grifos próprios)

Na citação, o termo purificação/catarse se relaciona diretamente com a tragédia – “imitação de uma ação de caráter elevado” – e com as emoções/paixões – “terror e piedade”. Tais emoções são, por sua vez, purificadas na/pela experiência teatral ou pelo/no efeito catártico dessa experiência.

Ainda sobre a relação entre *emoção* e *catarse*, Souza (1991) aponta algumas interpretações cabíveis aos escritos de Aristóteles, tais como: a) "catarse [operada por...]

²⁵ A partir das contribuições de Halliwell e de Pappas, Duarte (2019) sinaliza que a catarse, na obra de Aristóteles, não é considerada um conceito *em si*. Pois, não há evidências de que o filósofo grego tenha formulado uma teoria da catarse (Duarte, 2019), em sua obra *Poética*. Contudo, neste trabalho, a catarse assume caráter conceitual já que, em Vigotski, ela pode ser pensada enquanto uma categoria teórica – conceito central – da psicologia da arte proposta pelo referido autor.

sobre tais emoções"; b) “catarse [operada] por tais emoções [sobre...]”; c) “catarse [operada] por tais emoções [sobre as mesmas emoções]” e; d) “catarse de tais emoções (= expurgação ou eliminação de tais emoções)” (p. 304).

A partir dessas considerações, a catarse aristotélica ora pode se remeter ao expurgo de dadas emoções/paixões – como uma forma de esvaziamento/limpeza das mesmas –, ora pode significar um processo de sublimação, de ir além ou de superar determinadas emoções suscitadas na/pela tragédia, dentre outras compreensões possíveis. Em meio a essa vastidão de leques interpretativos, Vigotski (1999/1925) utiliza as concepções do filósofo grego para pensar a catarse enquanto um processo psicológico de transformação radical/profunda das nossas emoções, como “[...] a transformação da água em vinho” (p. 340).

Tal processo catártico é primordial à psicologia da arte, desenvolvida pelo pesquisador bielorrusso. Nesse contexto, é notável que a psicologia da arte também dialoga com a arte (*stricto sensu*); crítica/leitura de obras, sobretudo. Portanto, ao refletir acerca da catarse vigotskiana, destaco a interrelação dessas duas áreas do conhecimento humano – arte e psicologia da arte –, constantemente evidenciada pelo autor, no referido livro.

3.3 Psicologia da/e Arte em Vigotski

Dentre os primeiros estudos de arte – que servem como porta de entrada ao pesquisador Vigotski, no campo da psicologia e da própria arte –, encontra-se uma monografia sobre Hamlet, escrita em 1915, quando o autor tinha cerca de 19 anos de idade (Bezerra, 1999). De modo geral, Vigotski possuía um vasto interesse pelas artes e, além de teórico da psicologia, foi professor de literatura, crítico de arte, ator (Pederiva et

al., 2020) e um “[...] assíduo frequentador de teatro” (Wedekin, 2015, p. 177). Mas, apesar das inúmeras contribuições do pesquisador, às áreas da psicologia da/e arte,

sua vida foi curta (morreu jovem, aos 37 anos, de uma tuberculose que o seguiu durante grande parte da vida), porém **intensa, produtiva e marcadamente influenciada por sua paixão pelo teatro**. Vigotski nasceu no dia 17 de novembro de 1896, na pequena cidade de Orsha, localizada na Bielorrússia, mas a maior parte da sua história [...] [se passa na cidade de] Gomel [...]. Na época as duas [cidades] sofriam forte presença judaica, constantemente perseguida [pelo Estado]. (Barros et al., 2011, p. 230. Grifo próprio)

Vigotski era judeu e vivenciou um contexto sócio-histórico turbulento, de transição da antiga Rússia Imperial – Revolução Russa – e de Primeira Guerra Mundial, entre os séculos XIX e XX (Wedekin, 2015). Apesar de todo o drama da conjuntura social de sua época – e de outras tantas épocas, já que a própria experiência humana é dramática, como propõe o autor –, ênfase, nesta narrativa, a sua vida “intensa, produtiva e marcadamente influenciada pelo teatro” e por outras áreas artísticas. Pois, a ressonância das artes, na vida/obra de Vigotski, ultrapassa o teatro e a literatura, alcançando, por exemplo, as vanguardas russas de arte moderna (Wedekin, 2015), em suas múltiplas facetas; pintura, arquitetura, poesia etc. Além disso, o pesquisador também foi editor e comentarista de um periódico dedicado às artes, intitulado *Veresk*, cuja maior parte dos escritos, infelizmente, foi perdida (Wedekin, 2015).

Contudo, apesar do grande interesse de Vigotski pelas artes, em seu sentido mais amplo, é notável a ênfase que o pesquisador dá às áreas da literatura e do teatro, nos seus

estudos de psicologia da/e arte²⁶. Afinal, Vigotski foi crítico de teatro (Pederiva et al., 2020) e professor de literatura e psicologia (Prestes & Tunes, 2012).

Após anos de pesquisa e docência – de 1915 a 1922 –, o pesquisador escreve uma densa obra intitulada *Psicologia da Arte*. Tal obra foi finalizada em 1925 e publicada, postumamente, em 1965, quarenta anos após a sua finalização (Prestes & Tunes, 2012). Esse atraso significativo na publicação e a morte prematura de Vigotski inviabilizou parte significativa dos diálogos/trocas com a comunidade científica da época, sobre o livro.

Conforme discorri, no início desta narrativa, os estudos acerca da psicologia da arte vigotskiana ainda são escassos, se comparados à antiga psicologia geral. E de modo genérico, a própria psicologia da arte é pouco investigada dentre os diversos segmentos da ciência psicológica. Nesse sentido, penso que o livro *Psicologia da Arte* inaugura um terreno baldio²⁷ de pesquisa, onde há muito o que ser investigado. Pois, o próprio Vigotski interrompeu suas pesquisas nessa área, direcionando-se para o tema da psicologia geral.

²⁶ As referências e exemplificações diretas do autor às outras artes – como desenho, pintura, escultura, arquitetura, música etc. – são mínimas, nos textos atualmente disponibilizados, se comparadas ao teatro e à literatura. Isso não significa, contudo, que Vigotski propõe uma psicologia da arte restrita a essas duas áreas artísticas, mas que as têm como base para desenvolver seus estudos. Em *Psicologia Pedagógica*, por exemplo, o autor trata sobre o desenho infantil (Vigotski, 2010). Mas, ainda assim, a maior parte das suas considerações acerca das artes, em tal obra, é sobre literatura.

²⁷ Tendo em vista que, na virada dos séculos XIX-XX, a psicologia estava se constituindo como ciência (Bock et al., 2018). Nesse sentido, é interessante perceber que, no livro, o pesquisador dialoga com distintas áreas do conhecimento humano, para pensar as bases de uma psicologia da arte; materialista, histórica e dialética. Dentre essas áreas, encontram-se a filosofia, a história, a sociologia, a biologia, a psicanálise e a arte propriamente dita. É ainda notável que a psicologia da arte não era uma temática central de investigação, para a maior parte dos autores recorridos por Vigotski, tais como: Tolstói, Shakespeare, Christiansen, Marx, Freud, Darwin, Diderot, Wundt, Platão, Aristóteles, Schopenhauer, Da Vinci, Alighieri, Humboldt, Gógol, Potiebnyá, dentre outros. É nesse contexto que penso o caráter inaugural da referida obra, enquanto abertura de um novo terreno científico. Mas, cabe ainda elucidar que a psicologia da arte, historicamente, se relaciona com a chamada *estética da percepção* e outras áreas como a história e a filosofia (Figueira, 2014). Por isso, temas caros ao que se entendia, na época, por psicologia da arte – como a própria percepção, a emoção *estética*, a criação artística etc. –, são discutidos desde a antiga filosofia grega, ou ainda, desde a antiga *estética* hindu, do século IX (Figueira, 2014), por exemplo. De todo modo, a obra de Vigotski marca uma “reviravolta completa nas concepções tradicionais” (Figueira, 2014, A psicologia da arte e sua contribuição para psicólogos, para. 9) sobre a psicologia da arte, com contribuições bastante originais. Inaugurando, portanto, um terreno baldio de pesquisa que, até os tempos atuais, se encontra pouco habitado/preenchido.

Uma das hipóteses de o autor ter interrompido²⁸ os estudos sobre a psicologia da arte, diz respeito à complexidade/dificuldade da temática *em si*. Complexidade, esta, que impeliu Vigotski a buscar, na psicologia geral, uma base “capaz de dar conta da gênese e natureza das funções simbólicas superiores, **para então aproximar-se [novamente] dos complexíssimos mecanismos da criação artística**” (Rivière conforme citado por Wedekin, 2015, p. 257. Grifo próprio). No entanto, essa reaproximação foi interrompida precocemente – com a morte do pesquisador –, indicando a necessidade de continuidade das suas pesquisas (Wedekin, 2015).

A dificuldade dessa temática de estudo é, ainda, sinalizada pelo próprio Vigotski, na obra/livro em evidência. Ao apontar a necessidade de investigações futuras – de “correções” e “verificações” das suas proposições –, Vigotski (1999/1925) admite, em certa medida, o limite das suas pesquisas: “em termos rigorosos, também **é assunto para inúmeros estudos particulares verificar** a capacidade da **fórmula** que encontramos, assim como encontrar todas as **correções** que naturalmente decorrem dessa verificação” (p. 273. Grifos próprios).

A “fórmula”, encontrada por Vigotski, diz respeito à catarse; enquanto *contradição emocional* vivenciada na/pela reação estética. Para desenvolver essa “fórmula”, o autor parte de outro pressuposto teórico, a constar: o “princípio” da contradição entre *forma e conteúdo* na/da obra de arte. A seguir, discorro sobre tal “princípio”, investigando esses dois aspectos correlatos; a contradição *na/da obra de arte* e a contradição *emocional*. Reforço, de antemão, a densidade/complexidade do tema investigado, o terreno baldio da psicologia da arte e o desafio que é tentar ocupá-lo. A

²⁸ Apesar de ter interrompido as pesquisas sobre a psicologia da arte, a própria arte é uma base importante para a psicologia histórico-cultural ou para a psicologia do drama, como discorri. Desse modo, compreendo que Vigotski não se distanciou totalmente do tema da arte, em suas pesquisas posteriores à obra em foco, mas também não o retomou com a mesma densidade/aprofundamento que imprimiu em *Psicologia da Arte*.

partir desses esclarecimentos, busco compreender o referido “princípio” – “verificá-lo” e “corrigi-lo”, em termos do próprio autor –, dentro do possível e dos limites da presente narrativa.

3.3.1 O “Princípio” (Ou Não) da Contradição na/da Obra de Arte

A catarse vigotskiana diz respeito às emoções suscitadas na/pela *vivência estética*, *ato estético*, *reação estética*, ou ainda, *resposta estética* – expressões utilizadas como sinônimas, no livro *Psicologia da Arte*. Para o autor bielorrusso, todas essas expressões se aludem às experiências artísticas: “no que tange à psicologia da arte, defendida por Vigotski, o conceito de estética diz respeito à [nossa] dimensão *criativa* e *artística*” (Moreira & Silva, 2020, p. 42). Nessa perspectiva, a estética pode ser compreendida, então, como um ramo da psicologia – e não apenas da filosofia, em suas raízes históricas – que estuda a arte e a sua implicação no psiquismo humano (Moreira, 2015).

Mas, *a priori*, elucidado que o conceito de experiência *estética*²⁹, proposto nesta pesquisa, não se resume à noção de vivência estética/catártica (em Vigotski), estendendo-se a outras possibilidades de experiência; para além do que é considerado ou validado como arte e para além da própria catarse. Vivência/ato/resposta/reação estética (em Vigotski) e experiência *estética* são, aqui, conceitos distintos, reitero, apesar de se relacionarem estreitamente. Em suma, toda vivência estética é uma experiência *estética*, mas nem toda experiência *estética* se configura como uma vivência estética; catártica.

²⁹ Diferenciado pela palavra *ética*, em itálico. Tal conceito vem sendo desenvolvido, desde a Primeira Narrativa, a partir das contribuições de Gadamer, de Borriaud e da área da Cultura Visual. E será aprofundado, na presente narrativa, com base na perspectiva histórico-cultural.

Ao conceber a *arte como catarse*, Vigotski (1999/1925) investiga “[...] as leis psicológicas de influxo da [própria] arte sobre o ~~homem~~ [os seres humanos]” (p. 23). Para tanto, o pesquisador se fundamenta nas contribuições de Karl Marx, desenvolvendo as suas análises a partir de uma metodologia materialista, histórica e dialética, conforme discorri na Segunda Narrativa. Para Vigotski (1999/1925), o sentido geral do seu método “[...] pode ser expresso da seguinte **fórmula**: da **forma da obra de arte**, passando pela **análise funcional** dos seus elementos e da estrutura, para a **recriação da resposta estética** e o estabelecimento de suas **leis gerais**” (p. 27. Grifos próprios).

Em busca das “leis gerais” da vivência estética, Vigotski (1999/1925) enfatiza a concretude/materialidade da obra de arte, contrapondo-se, em dados aspectos, às teorias vigorantes em sua época – que ora se centravam na personalidade do artista, ora elegiam, restritamente, as condições sociais da arte. Para o pesquisador bielorrusso, “é necessário **tomar por base** não o autor e o espectador, mas a própria **obra de arte**. É verdade que, por si só, ela **[a obra] não é, de modo algum, objeto da psicologia, e nela o psiquismo como tal não é dado**” (Vigotski, 1999/1925, p. 25. Grifos próprios). A obra *por si*, na realidade, é objeto da própria arte³⁰.

Ao investigar o efeito psicológico da arte, o autor tece uma analogia sobre o ato estético e o ato de tocar piano: “[...] nenhum dos **elementos da obra de arte** é importante em si [para a psicologia da arte]. Não passa de uma **tecla**. O importante é **a reação estética que suscita em nós**” (p. 259. Grifos próprios). Mas, apesar de admitir que os elementos da obra não são o objeto da psicologia da arte, o pesquisador reconhece que é preciso tomá-los como base para compreender a “lei” psicológica de influxo da arte; a

³⁰ Enquanto área legítima do conhecimento humano, conforme argumentei na Primeira Narrativa, a partir da noção de *experiência da verdade* (em Gadamer). Retomarei essa noção, mais adiante, ao pensar o problema da interpretação da obra de arte, na teoria histórico-cultural.

catarse. Para tanto, Vigotski (1999/1925) elege a arte literária – especificamente, a fábula, a novela e a tragédia – com vista a “estudos particulares” (p. 27) sobre a reação psíquica da “tecla” ou da obra.

De modo geral, penso que as considerações do pesquisador, acerca de dadas obras literárias, possuem a forte marca de um Vigotski professor e crítico de arte. Nesse sentido, o autor desenvolve interpretações/leituras especializadas, dentre as quais destaco os seguintes trechos:

- a) “[...] em *A cigarra e a formiga* [fábula], quando mais notória é a **despreocupação** tanto mais intensa e próxima se torna a **morte**” (p. 171). “[...] Verificamos também [que] [...] [no ato final da fábula] – “agora vai e dança” – [...] a mesma palavra “**dança**” significa na mesma passagem simultaneamente ‘**morre**’ e ‘**diverte-te**’.” (p.175. Grifo próprio);
- b) “[...] em um **ritmo de fria serenidade**, Búnin [em *Leve Alento*] nos falou de **um assassinato, de um disparo, de uma paixão**” (p. 271. Grifo próprio) e;
- c) “[...] tomemos como **exemplo** o poema “Se vago ao longo das ruas ruidosas” [de Púchkin]. **Tradicionalmente esse poema se interpreta assim**: em qualquer situação o poeta é perseguido pela ideia de morte, sente-se triste diante disto, mas se reconcilia com a inevitabilidade da morte e acaba tecendo loas à vida jovem. Sob essa interpretação, a última estrofe se contrapõe a todo o poema. **É fácil mostrar que tal interpretação é absolutamente incorreta**. De fato, se o poeta quisesse mostrar que qualquer situação lhe infunde a ideia de morte, evidentemente teria procurado escolher a situação que mais lhe infundisse essa ideia. Como todos os poetas sentimentais, teria procurado nos levar ao cemitério, a ver moribundos no hospital, a suicidas. Basta atentar para a escolha da situação em que essa ideia ocorre a Púchkin para perceber que **toda a estrofe se assenta**

na mais aguda contradição. A ideia da morte o visita em ruas barulhentas, em templos lotados, vale dizer, onde pareceria que ela teria menos espaço, **onde nada lembraria a morte**” (p. 278. Grifos próprios).

Os exemplos supracitados evidenciam a ideia do autor de que “[...] toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, [...] [e] é precisamente através da **forma** que o artista consegue o efeito de **destruir** ou **apagar o conteúdo**” (p. 272. Grifos próprios)³¹. Essa divergência interior, entre *conteúdo* e *forma*, é o que Vigotski (1999/1925) também denomina de “natureza” contraditória na/da obra de arte.

No exemplo “a”, sobre a fábula *A Cigarra e a Formiga*, o autor indica o aspecto contraditório na/da obra, relacionando-o às expressões “despreocupação” (enquanto forma) e “morte” (enquanto conteúdo). Ademais, sobre a mesma fábula, Vigotski associa o significado do termo “dança” (forma) como, simultaneamente, “morre e diverte-te” (conteúdo).

Em desdobramentos interpretativos, acerca do referido exemplo, noto que não há somente uma contradição entre *forma* e *conteúdo*, mas que o próprio conteúdo – “morre e diverte-te” – é contraditório *em si*, indicando uma contradição entre *conteúdo* e *conteúdo*. Já ao tomar apenas uma parte desse *conteúdo contraditório* (“diverte-te”) em relação à *forma* (“dança”) é ainda possível identificar um aspecto *fluido* entre conteúdo e

³¹ Vigotski (1999/1925; 2010/1926) também utiliza a expressão *superar/superação* e *sublimar/sublimação*, além de *apagar* e *destruir*. Acredito que essas distintas expressões dizem respeito à própria dificuldade, histórica, de definição da noção de catarse. Nesse sentido, cabe retomar as considerações de Sousa (1991), sobre a catarse aristotélica que, por sua vez, pode indicar purificação, expurgo, dentre outras ideias. No que diz respeito às proposições vigotskianas, **compreendo que a expressão *superação* – enquanto *superação de dados aspectos do psiquismo* – é a mais cabível ao conceito vigotskiano de catarse**. Pois, tal expressão sinaliza um outro “patamar psíquico” do psiquismo humano, em termos do próprio autor, ou uma reviravolta do/no psiquismo suscitada pelo/no efeito emocional da arte. **Considero, também, que as expressões *apagamento* e *destruição* podem acarretar a falsa ideia de esvaziamento e de anulação emocional**. Já a expressão *sublimação* é utilizada raríssimas vezes, pelo autor. No livro *Psicologia Pedagógica*, por exemplo, Vigotski (2010/1926) se remeta à “[...] sublimação do subconsciente” (Vigotski, 2010, p. 338), em um aparente diálogo com as proposições psicanalíticas sobre sonhos e patologias. De fato, a terminologia *sublimação* é mais comum no ambiente ou na gramática psicanalítica do que na gramática histórico-cultural. Entendo que isso reforça a ideia de que a expressão *superação* é a mais apropriada ao conceito vigotskiano de catarse.

forma. Isso pode sugerir que não há apenas aspectos contraditórios, no exemplo em questão. Contudo, atenho-me a refletir, *a priori*, sobre o “princípio” da contradição na/da obra – entre *forma* e *conteúdo* –, sinalizado pelo pesquisador.

No exemplo “b”, a “natureza” contraditória na/da obra *Leve Alento*, de Búnin, é evidenciada com base na cena final do conto³². Segundo Vigotski (1999/1925), Búnin narra a cena de um “assassinato, disparo, paixão” (conteúdo), em um “ritmo de fria serenidade” (forma). O aspecto contraditório, nesse caso, reside na discordância/choque entre a fria forma e o acalorado/impactante conteúdo. Essa discordância é o que promove, por sua vez, a superação do conteúdo pela maestria da forma (Vigotski, 1999/1925).

Com base nessas exemplificações, sobre a contradição na/da obra, cabe ainda sinalizar a complexidade do conceito de *forma* e de *conteúdo*, na área artística. Sobre isso, Vigotski (1999/1925) argumenta que não há consenso. Porém, o pesquisador admite que é necessário se delimitar, caso a caso, o que se entende por tais terminologias:

[...] é preciso dizer que na literatura especializada não há, até hoje, acordo nem uma terminologia global para a questão. [...] [Mas] seja qual for a interpretação que se dê a essas palavras [forma e conteúdo], **é pelo menos necessário delimitar os dois conceitos**, e com isso concordam decididamente todos. (Vigotski, 1999/1925, p.178. Grifo próprio)

Sobre as delimitações dessas terminologias – *forma* e *conteúdo* –, é interessante notar que, no livro *Psicologia da Arte*, o autor também utiliza os termos *forma* e *material* para se remeter ao mesmo argumento teórico; acerca da superação do *conteúdo* ou do *material* pela *forma*. Isso pode indicar que *material* e *conteúdo* são palavras tidas, por vezes, como similares, nas arguições do autor. Outras vezes, Vigotski (1999/1925)

³² Vigotski concebe a obra de Búnin como novela. Mas, em notas/atualizações do tradutor de *Psicologia da Arte*, tal obra pode ser compreendida enquanto conto (Bezerra, 1999).

concebe o *material* enquanto *stricto sensu*, ao pensar a escultura artística, por exemplo. Nesse caso, o material *stricto sensu* e o conteúdo são, notadamente, terminologias distintas. Isso demonstra parte da complexidade/dificuldade do estudo em questão, a qual venho narrando; o terreno baldio e sinuoso da psicologia da arte.

Considerando essa dificuldade de delimitação da gramática artística, no decorrer do livro, Vigotski sinaliza, caso a caso, o que se entende por forma, por conteúdo e por material. Mas, de modo genérico, o autor também esclarece que forma e material/contéudo não podem ser definidos apenas como aspectos sensoriais ou perceptivos³³, referentes ao que se ouve e ao que se visualiza, por exemplo. Pois,

[...] a forma é a que menos lembra um involucro externo, uma espécie de casca que reveste o fruto. Ao contrário, a **forma** aqui se manifesta como um **princípio ativo de elaboração e superação do material** [ou do **contéudo**] **em suas qualidades triviais e elementares**. No que se refere ao conto e à novela [ou ao conto], a forma e o material costumam ser tomados ao campo de relações, eventos e acontecimentos humanos, e se destacamos o próprio acontecimento que serviu de base a uma narração obtemos o material [contéudo] dessa narração. Se falarmos da ordem e da disposição das partes em que esse material é apresentado ao leitor, de *como* esse material [ou contéudo] foi narrado, estaremos tratando da forma. (Vigotski, 1999/1925, p.178. Grifos próprios)

A noção de forma, portanto, se opõe a uma simples percepção sensorial, sendo concebida enquanto elaboração ativa do material, implicando a sua superação. Em

³³ Baseado nas pesquisas de Köhler, acerca da evolução do psiquismo animal, o autor argumenta que as formas mais elementares de percepção podem ser observadas tanto no psiquismo humano quanto no psiquismo de outros animais: “a percepção das formas [...] é um ato bastante elementar e talvez até secundário no psiquismo animal. [...] Nem de longe qualquer percepção da forma é forçosamente um ato artístico” (Vigotski, 1999/1925, p. 69).

desdobramentos interpretativos, tal ideia de elaboração ativa, em Vigotski, pode se relacionar com a noção de leitura de/do mundo, em Freire (1989), ou ainda, de leitura da obra de arte, em Barbosa (2019). Tendo em vista que o ato de ler, para estas/es autoras/es, é ativo – *versus* mecânico. Portanto, ler diz respeito à contextualização histórico-cultural e à atribuição de sentido subjetivo; aquilo que é caro a cada sujeito, em suas próprias trajetórias e condições de vida.

Ainda sobre a definição de forma e de conteúdo/material, Vigotski (1999/1925) argumenta que esses elementos são correlatos, já que a alteração do material modifica a forma e vice-versa. Retomando o exemplo da escultura artística, sinalizado pelo próprio autor³⁴, é notável que, se feita em *papier mâché* ou em bronze (materiais *stricto sensu*), a escultura tem a sua forma completamente alterada, em função do próprio material: “[...] a forma, em seu **sentido concreto**, não existe fora do **material que ela enforma**” (Vigotski, 1999/1925, p. 69. Grifos próprios).

Vale elucidar que o “material *stricto sensu* ou [o] conteúdo concreto” (p. 68), no caso da escultura, não deve ser comparado ao material literário – enquanto “acontecimento que serviu de base a uma narração” (p. 178). Pois, diz respeito ao próprio *papier mâché* e ao bronze, enquanto elementos palpáveis/concretos que enformam a escultura. Portanto, a noção de material (conteúdo concreto), nas artes plásticas, se distancia da noção de material (acontecimento), na literatura. O acontecimento literário é, por sua vez, o que podemos chamar de tema ou de motivo da obra de arte, enquanto a forma é a disposição/ordem do material. A título de exemplificação, é possível imaginar duas poetisas que versam sobre um mesmo acontecimento – o desabrochar de uma rosa –, porém a forma que cada uma delas imprime ao acontecimento, em seus poemas, é

³⁴ A partir das contribuições de Christiansen.

completamente distinta, já que a própria elaboração psíquica do acontecimento também o é; considerando o seu caráter subjetivo.

Ademais, sobre a forma e o material literário, Vigotski (1999/1925) argumenta que “certas **correlações sonoras** [enquanto forma] são possíveis na **língua** russa [enquanto material], outras, na alemã” (p. 69. Grifos próprios), conforme as especificidades de cada material – que é a própria língua, nesse caso. Um exemplo, cabível ao caso, é a letra musical *Brasil com P*, do rapper Gog³⁵ (2000). Seus versos ecoam:

Pesquisa publicada prova, preferencialmente preto. Pobre, prostituta pra polícia prender. Pare, pense, por quê? Prossigo. Pelas periferias praticam perversidades, parceiros. PM's. Pelos palanques, políticos prometem, prometem. Pura palhaçada. Proveito próprio. Praias, programas, piscinas, palmas. Pra periferia: pânico, pólvora, pá pá pá! Primeira página. Preço pago: pescoço, peitos, pulmões perfurados. Parece pouco? Pedro Paulo. Profissão pedreiro. Passatempo predileto, pandeiro. Pandeiro, parceiro. Preso portando pó, passou pelos piores pesadelos. Presídio, porões, problemas pessoais, psicológicos. Perdeu parceiros, passado, presente, pais, parentes, principais pertences [...].

A aprimorada rima, em língua portuguesa, de *Brasil com P*, expressa uma nítida crítica às exclusões sociais – étnico-raciais – do país; citado no nome da própria música. Tal rima possui correlações sonoras (formas) específicas, constituídas pela letra *p*, que, se traduzida para outros idiomas (materiais), modifica-se substancialmente. Por conseguinte, a reação estética também é alterada. Retomando à alegoria do piano, ao se modificar quaisquer elementos das “teclas” (obras), modifica-se também as respostas

³⁵ Nome artístico de Genival Oliveira Gonçalves.

estéticas ou “as impressões emocionais que surgem como resposta aos toques nas teclas” (Vigotski, 1999/1925, p. 259).

Sobre esse aspecto, da correlação entre forma e conteúdo/material, as proposições vigotskianas permanecem assertivas/atuais. Mas, penso ser necessário investigar, ainda, os pormenores dessa correlação, indicando novas possibilidades de combinações/leituras desses elementos, tais como: o material em relação ao próprio material, a forma em relação à própria forma, parte do material em relação à parte da forma etc. Nesse sentido, também considero importante questionar se o “princípio” da *contradição na/da obra* é uma “lei” ou “natureza” inerente a *toda* obra de arte e, conseqüentemente, a *todo* ato estético/catártico. Afinal, se a contradição é (ou não) uma “[...] **propriedade fundamental** da forma artística e do material” (Vigotski, 1999/1925, p. 273. Grifo próprio) e, ainda, se a contradição é (ou não) a base do processo catártico “[...] que subjaz à estrutura [forma e material] de **toda** obra de arte” (Vigotski, 1999/1925, p. 270. Grifo próprio).

Para refletir sobre essas inquietações, acredito ser relevante pôr em xeque a problemática da *interpretação*, cara à arte e à psicologia. De antemão, questiono: a contradição na/da obra seria, de fato, um “princípio” generalista? Ou trata-se, especificamente, de uma teoria artística (*stricto sensu*), que visa interpretar/ler determinadas obras com ênfase nos seus aspectos dissonantes/contraditórios? Teria, Vigotski, desenvolvido o germinar de uma nova teoria artística (*stricto sensu*) que, por sua vez, alicerçaria a sua teoria psicológica sobre a vivência estética? Essas foram algumas indagações que fiz, ao concluir a leitura do livro *Psicologia da Arte*. Pois, como venho argumentando, tal obra não é apenas sobre psicologia *da* arte, mas sobre psicologia *e* arte; *stricto sensu* ou como área do conhecimento humano em si mesma, que pode ou não se relacionar diretamente com psicologia. Nesse sentido, cabe reforçar que Vigotski era

apaixonado pelo teatro e que trabalhou como crítico e professor de literatura. Essa veia artística do pesquisador é pulsante no referido livro, e acredito que ela também pode subsidiar pesquisas específicas ao campo das artes (*stricto sensu*), ser “desmembrada” da psicologia, em dados aspectos. Portanto, compreendo que, no livro em questão, há indícios de uma nova teoria da arte (crítica e leitura de obras), além de uma evidente teoria psicológica da arte (sobre o influxo emocional da vivência estética).

Ao tratar desses indícios e inquietações, retomo à problemática da interpretação da obra de arte, dos seus elementos estruturais, a partir das colocações de Vigotski (1999/1925), sinalizadas no exemplo/trecho “c”. Nesse exemplo, o autor argumenta que, “tradicionalmente”, a obra *Leve Alento* tem sido interpretada de forma incorreta, por dados críticos de arte: “[...] tal interpretação [da obra] é absolutamente incorreta” (Vigotski, 1999/1925, p. 278). Na sequência, o pesquisador constrói a sua interpretação, indicando uma contradição na/da obra, conforme o trecho: “[...] as ruas barulhentas (forma) [...]. Onde nada lembra a morte (conteúdo)”.

Ainda sobre o exemplo “c”, o pesquisador afirma que a contradição na/da obra promove a superação do conteúdo pela forma artística, viabilizando a catarse; a contradição ou o choque emocional, como venho indicando. Tal contradição emocional será investigada, mais adiante. Por conseguinte, atenho-me a refletir sobre a questão da contradição da/na obra – a contradição estrutural – e o problema da interpretação, com base no exemplo indicado.

Nesse exemplo, apesar de notar uma vasta riqueza nas interpretações vigotskianas, compostas por um nítido crítico de literatura, a colocação “interpretação absolutamente incorreta” promoveu outra dúvida: existe uma “forma mais correta” ou uma única “forma correta” de se interpretar a arte? Retomando as considerações de

Gadamer, desenvolvidas na Primeira Narrativa, compreendo que não. Não há uma única forma “correta” para se interpretar a ciência, tampouco, a arte.

Mas, a despeito da referida colocação gerar dúvidas quanto ao problema da interpretação da arte, sugerindo uma possível unilateralidade do próprio ato interpretativo, no transcorrer do livro, Vigotski (1999/1925) também admite o caráter plural da interpretação – sobretudo, ao pensar o conceito de catarse e o papel da crítica de arte na sociedade, no derradeiro capítulo da obra em questão, intitulado *Arte e Vida*. Os dois trechos subsequentes exemplificam as ideias do pesquisador, acerca da presente problemática: “[...] a apreciação da arte estará sempre na dependência da **interpretação psicológica** que dela fizermos” (p. 303) e; “quem ignora que a obra de arte age de modo **absolutamente diverso** sobre diferentes pessoas e pode acarretar resultados e consequências inteiramente diversas? [...]” (p.322. Grifos próprios).

Tais considerações vigotskianas, acerca da interpretação, reforçam, ainda mais, a dificuldade do tema da psicologia da/e arte. Pois, se por um lado, na maior parte do seu livro, Vigotski busca desenvolver “leis gerais”, “princípios”, “regras” e “fórmulas” psicológicas sobre o ato estético – que se relacionam, diretamente, com a interpretação da estrutura da obra de arte –, por outro lado, os dois últimos capítulos do livro escancaram a necessidade de “correções/ajustes” e de continuidade das suas proposições. Em suma, o problema da interpretação da arte, sinalizado pelo autor, abre uma via investigativa sobre as interpretações que o próprio Vigotski (1999/1925) dá a determinadas obras; ao buscar elaborar o “princípio” da contradição estrutural e emocional.

Com base nessas considerações – e apoiada nas provocativas de Gadamer (Gadamer, 2010/1954-1991), sobre a legitimação do conhecimento e a verdade da arte –

compreendo que a contradição (em Vigotski) não é uma “lei geral”, mas uma possibilidade legítima de interpretar a obra de arte e o seu efeito emocional.

Ainda sobre a questão do ato interpretativo, é interessante notar que algumas arguições de Vigotski (1999/1925) podem dialogar com as ideias de Gadamer (2012/1986), acerca do jogo interpelativo entre o *eu* e o *outro*; falante e ouvinte, leitora e obra etc. Para o filósofo alemão, a interpretação é sempre uma compreensão aproximada e incerta, que se estabelece por meio de questionamentos, tais como: quem sou eu? Quem é você? O que é isso? Do que é feito? De onde vem?...

Ao refletir sobre a arte, enquanto jogo/brincadeira (*spiel*, em alemão), Gadamer (2010/1954-1991) afirma que o jogo da arte “[...] é vinculação e liberdade ao mesmo tempo” (p. 56). Para o filósofo, a liberdade experienciada pela arte não é uma liberdade leviana/instintiva ou “dada ao excesso cego da natureza” (p. 56), mas uma liberdade que penetra a vida social em suas variadas ordens, épocas e contextos culturais. A obra de arte é *algo em jogo* ou *que se joga*, nela está contido o fundamento do próprio jogar – do interpelar e do gesto simbólico (Gadamer, 2010/1954-1991). O jogo da arte pressupõe, portanto, diálogo, interesse e curiosidade pelo *outro* e é, ao mesmo tempo, “[...] um espelho [confrontador] no qual olhamos para nós mesmos [...] no qual olhamos como somos, como poderíamos ser, o que acontece conosco” (p. 56), um espelho onde o *eu* (e o *outro*) se ressignifica.

No que diz respeito à poesia e ao jogo interpelativo, por exemplo, Gadamer (2012/1986) afirma que interpretar um poema não é entender, com exatidão, o que o poeta quis dizer com a sua obra, pois a própria exatidão é impossível de ser alcançada; em quaisquer atos interpretativos. O que se alcança, em Gadamer (2010/1954-1991), é fruto de um “esforço interpretativo” (p. 4), de compreensões verdadeiras/legítimas, mas não exatas. Desse modo, a interpretação de um poema transcende as vivências singulares de

quem o compôs – os sentimentos e as experiências do poeta –, e se configura como uma aproximação de ideias (jogo), relação entre *eu* e *outro* (Gadamer, 2012/1986). *Outro*, este, que, no referido poema, não se trata de um outro humano – o poeta/escritor (o criador) propriamente dito –, mas do seu instrumento/lastro – a própria obra (a criação) –, em relação ao *eu* daquela/e que o lê. No transcorrer de cada jogo, portanto, a identidade do *eu* e do *outro* é alterada, por se tratar de uma *identidade dinâmica* (Gadamer, 2012/1986).

Já para Vigotski (1999/1925),

os processos do pensamento, que o discurso do outro suscita em nós [o eu], nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem com o falante [o outro]. Ao ouvir e compreender o discurso do outro, qualquer um de nós apercebe-se de suas palavras e de seu significado, e **o sentido do discurso será sempre, para cada um, nem mais nem menos subjetivo que o sentido de uma obra de arte.** (p. 49. Grifo próprio)

Ao aproximar ambos os teóricos, entendo que o sentido de uma obra de arte e, mais precisamente, de um ato estético (em Vigotski), diz respeito à experiência de verdade (em Gadamer). Portanto, supera noções como certo/errado, correto/incorreto ou melhor/pior. Ao mesmo tempo, é necessário admitir que nenhum *ato estético* ou *experiência da verdade* escapa à condição ética do humano; à condição *estética*, como venho indicando. De modo que, as múltiplas experiências da verdade com a arte, no fundo, coexistem dramaticamente. E o horizonte da interpretação – da própria arte e dos demais temas do conhecimento humano – é também o horizonte das lutas sociais; científicas, políticas, econômicas, étnico-raciais, religiosas, dentre outras. Como sinaliza Delari Junior (2000), a partir de Foucault: “nosso modo de interpretar qualquer obra, não se reduz a um movimento contemplativo, mas se dá como um trabalho que transforma a própria obra, ‘**rompendo-a a golpes de martelo**’ [...]” (p.19. Grifo próprio).

Retomando o conto *Leve Alento*, exemplo “c”, acredito que a interpretação de Vigotski não é a “mais correta”, em detrimento das interpretações de outros críticos, mas que é uma experiência da verdade do próprio autor com o conto, pelo jogo interpelativo entre *eu* e *outro*, ou ainda, pelo seu “golpe de martelo”. Golpe que, por sua vez, visa a um determinado fim: o estabelecimento de um “princípio” ou “lei” psicológica de influxo da arte (Vigotski, 1999/1925, p.23), anunciado desde o primeiro capítulo de sua obra.

Também é notável que, em meio aos horizontes de interpretações e de lutas sociais, Vigotski (1999/1925) faz “correções” a dadas compreensões “incorretas”, buscando evidenciar a riqueza de alguns escritos literários, por vezes, negligenciados pelos especialistas de sua época/cultura. Nesse sentido, as arguições do autor parecem ter um propósito inclusivo e o “princípio” da contradição na/da obra, no fundo, sinaliza o valor estrutural desses escritos. Isso pode ser percebido, por exemplo, no trecho em que Vigotski (1999/1925) discorre sobre as *Novelas de Biélkin*, de Púchkin: “há tempos estas [novelas] **vêm sendo tratadas como obras mais fúteis [...]**” (p. 279. Grifo próprio). Ao indicar o “princípio” da contradição, operante na estrutura das novelas, o pesquisador se opõe ao “tratamento fútil” atribuído às mesmas, por dados críticos, sugerindo uma leitura mais profunda; do “núcleo” e não apenas da “crosta”, em termos vigotskianos.

Apesar da dimensão ética que o “princípio” da *contradição na/da obra* adquire, na teoria do autor bielorrusso, julgo ser necessário, às finalidades desta narrativa, questionar o seu caráter “universal”; a ideia de que ele se aplica a toda e qualquer estrutura artística, em todo e qualquer contexto social. Nesse caminho, articulo o “princípio” da contradição à pluralidade do ato interpretativo, considerando as temáticas da diversidade cultural e da justiça social como nortes, reforço.

Dessa maneira, venho sugerindo, pelo exemplo “a”, que uma obra pode conter elementos contraditórios, mas também dados elementos fluídos. A partir do mesmo

exemplo, também sugeri que a contradição não se estabelece, necessariamente, entre *forma* e *conteúdo/material*, podendo se dá entre *forma* e *forma* ou entre *conteúdo* e *conteúdo*; apesar da correlação desses elementos.

Para fundamentar tais sugestões, tomo outro exemplo citado por Vigotski (1999/1925), a constar: as esculturas da Catedral Nossa Senhora de Paris³⁶. Nesse caso, o autor indica que a contradição se estabelece pelas “imagens terríveis e deformadas de monstros” situadas ao lado de “esplêndidas quimeras” (p. 301). Portanto, em desdobramentos interpretativos, a contradição se dá entre a *forma* (terrível e deformada de monstros) e a *forma* (de esplêndidas quimeras) que, conseqüentemente, gera uma contradição entre os *conteúdos* (terror e esplendor). Já ao focalizar a forma e o material *stricto sensu*, das esculturas da catedral, penso ser possível identificar, ainda, uma contradição entre as formas – orgânicas e sinuosas das quimeras – e o material – o concreto cru, duro e pesado – que as enformam. Ao observar às formas orgânicas e sinuosas dessas obras, também noto elementos fluídos entre *forma* e *forma*, que dizem respeito ao traço do seu criador; o artista e arquiteto francês Eugène Viollet-le-Duc [1814-1879]. Esses elementos fluídos são visíveis na composição das asas das quimeras e animais retratados, promovendo uma espécie de unidade/similitude entre as obras, como pode ser observado na imagem a seguir:

³⁶ Com mais de oitocentos anos de história, desde o início da sua construção (em 1163), recentemente, a gótica Catedral Nossa Senhora de Paris sofreu um grave incêndio que comprometeu diversas das suas obras e parte significativa da sua estrutura arquitetônica. Oelze, S. (15 de abril de 2020). *Notre-Dame, um ano após o incêndio*. [DW Europa]. <https://www.dw.com/pt-br/notre-dame-um-ano-ap%C3%B3s-o-inc%C3%AAndio/a-53126476>

Imagem 17.*Similitude*

*Nota. O traço do arquiteto e escultor Viollet-le-Duc. Faixada da Catedral Nossa Senhora de Paris [Fotografia editada]. B9.
<https://www.b9.com.br/107253/cinzas-podem-ser-usadas-para-refazer-gargulas-de-notre-dame-em-3d/>*

A partir dessas considerações, é possível argumentar que o “princípio” da *contradição na/da obra* não vigora apenas na dissonância entre forma e conteúdo, mas também na dissonância ou choque entre forma/forma e conteúdo/contéudo. Além disso, também é possível identificar aspectos *fluidos*, por meio das múltiplas relações entre os elementos da obra, tornando-a uma obra *híbrida*; com dados aspectos contraditórios/destoantes³⁷ e outros fluidos/harmônicos (ver imagem 17).

Ademais, em uma sugestão de “correção/ajuste” das proposições vigotskianas – de que “a mesma fórmula [princípio da contradição entre forma e conteúdo] se **aplica a todas as outras artes** e não só à poesia” (Vigotski, 1999/1925, p. 298. Grifo próprio) –, compreendo que as possibilidades interpretativas (as verdades) sobre a obra de arte vão além da “fórmula” ou do “princípio” em questão. No núcleo dessa reflexão, compreendo

³⁷ Compreendo que o aspecto contraditório, se investigado pontualmente, também, é híbrido em si. Já que a contradição assume elementos opostos ou, ainda, polos antagônicos de elementos estruturais da obra. No entanto, o que sugiro com a ideia de obra híbrida, neste recorte de pesquisa, é que uma obra pode ser constituída não apenas por choque de elementos (contradição), como propôs Vigotski (1999/1925), mas também por harmonia ou similitude entre os mesmos.

também que dadas terminologias vigotskianas, como “aplicar princípios” e “leis gerais”³⁸ à obra de arte, destoam-se da *estética* desta pesquisa. Nesse sentido, penso que a expressão “natureza” – *contraditória da/na obra* –, por exemplo, remete-se à gramática científica moderna – problematizada na Primeira Narrativa – e pode ser compreendida, equivocadamente, como “universalista” ou “origem”; enquanto algo que constitui toda obra artística.

Por isso, em uma sugestão ou “ajuste” das terminologias do pesquisador bielorrusso, considero a *contradição* como uma possibilidade de *ler/interpretar* obras de arte, dentre outras³⁹ cabíveis, e não como um “princípio”, “natureza” ou “lei”, reforço. Nesse viés, também reitero que a ideia de *contradição* (em Vigotski) fundamenta uma dentre muitas possibilidades de leitura da obra de arte, a partir dos elementos/aspectos contraditórios da obra em si. Além disso, conforme venho narrando, nem todos os

³⁸ Acerca das expressões *lei*, *natureza*, *fórmula* e *princípio*, na obra *Psicologia da Arte*, penso que o autor as emprega por dois motivos. O primeiro, diz respeito às ciências de sua época que, de modo geral, se respaldavam em uma gramática científica oriunda da chamada área de exatas (ciências naturais), como argumentei na Primeira Narrativa. O segundo aspecto se relaciona com a formação em direito/advocacia, do pesquisador, cuja terminologia *lei*, por exemplo, é recorrente à própria área jurídica. Vigotski se formou em duas universidades, concomitantemente, na Universidade de Moscou, em advocacia, e na Universidade Popular Chaniavski, em História e Filosofia (Prestes & Tunes, 2017). Assim, apesar de o pesquisador utilizar dadas terminologias positivistas/modernas, cabe-me *reenfatizar* que a sua perspectiva teórica é marxista – dialética, histórica e cultural – e espinosiana – monista. Portanto, a psicologia histórico-cultural não deve ser enquadrada nas perspectivas científicas positivistas. Nesse sentido, compreendo que as proposições vigotskianas não pretendem ser, de modo algum, “universais”, no sentido de *lei* atribuído pela “ciência moderna”, por exemplo. Tampouco se tratam de leis “fixas”, sobre a obra de arte ou sobre quaisquer outros temas de estudo do autor. Por mais que alguns trechos, do referido livro, possam indicar uma certa pretensão à “universalidade”, como na afirmação: “[...] a mesma fórmula se aplica a todas as outras artes” (p. 298), compreendo que a obra/vida de Lev Vigotski, alinhada aos seus ideais éticos e políticos, desmancha essa possível pretensão ao “universal”. Isso é perceptível no último capítulo do livro investigado, quando o autor discorre sobre o papel social da arte, tornando mais evidente as suas implicações éticas. Mas, ainda assim, penso ser necessário substituir tais expressões – *lei*, *regra*, *fórmula*, *princípio*, *natureza* (da obra de arte), dentre outras – já que elas podem abrir brechas para compreensões universalistas sobre a experiência artística – vivência estética (em Vigotski) –, já que, historicamente essas expressões/terminologias pertencem a uma gramática científica moderna/positivista, reitero.

³⁹ No Brasil, uma das teorias mais difundidas, que versa sobre a questão da leitura/interpretação da arte, é a Abordagem Triangular, por exemplo. Sistematizada por Ana Mae Barbosa, essa abordagem foi concebida nos anos oitenta e buscava um diálogo entre a arte, a educação e a pós-modernidade (Arriaga, 2019). Para Barbosa (2019), a Abordagem Triangular prioriza uma leitura de obra em contexto, que produza sentidos. Além dessa abordagem, outro exemplo cabível, é a semiótica – que não foi criada, especificamente, para o campo artístico, mas tem sido adaptada para finalidades de compreensão da arte. Mais adiante, discorrerei sobre a semiótica, proposta por Charles Peirce.

aspectos estruturais de uma obra de arte se contradizem, necessariamente. Por isso, sugiro incluir – à psicologia da arte vigotskiana – a leitura de elementos fluídos, sinalizando o caráter híbrido de dadas composições artísticas e, desse modo, abrindo as possibilidades de interpretação das próprias composições artísticas, para além do choque/dissonância entre os seus elementos.

Ademais, compreendo que essa possibilidade de leitura/interpretação, aqui sugerida, faz parte do horizonte teórico da própria teoria e crítica artística e que, portanto, não diz respeito à psicologia da arte, restritamente. Isso, porque, na obra, “o psiquismo como tal não é dado” (Vigotski, 1999/1925, p. 25). Ao mesmo tempo, sem a obra (a “tecla”) o efeito psíquico, da vivência estética, não é alcançado.

É ainda notável que, em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999/1925) enfatiza a relevância das artes na vida social, sinalizando as suas qualidades estruturais (contraditórias) e buscando, na obra *em si*, uma base adequada para pensar o psiquismo, sem perder de vista o valor intrínseco à própria obra. Em outros termos, sem instrumentalizar ou utilizar a arte como um mero “ornamento” da vida e da ciência psicológica, especificamente.

A partir dessas considerações, penso que Vigotski nos deixa, como legado, não apenas as bases de uma nova psicologia da arte (teoria psicológica) – inaugurando um terreno baldio de pesquisa – mas, também, uma possível teoria da arte propriamente dita, apontando possibilidades específicas de leitura/interpretação/crítica da obra. Entendo, ainda, que esse legado, de um Vigotski crítico e teórico de arte, merece ser notado e desenvolvido pelas/os suas/seus colaboradoras/es, enquanto um campo relativamente autônomo de pesquisa; portanto, que não se vincula à psicologia, necessariamente, reitero.

Essa nova teoria da arte pode, por exemplo, dar ênfase à leitura/interpretação dos elementos contraditórios da obra e, também, dos seus elementos fluídos; como sugeri, pela ideia de obra híbrida⁴⁰. Evidenciando, assim, as múltiplas relações cabíveis entre *forma e conteúdo*, *conteúdo e conteúdo*, *material e material*, e sinalizando o que se compreende por cada elemento, caso a caso. A partir dessas correlações, penso que essa (sugerida) teoria da arte vigotskiana pode vir a fornecer outras possibilidades de leitura de obra, em contextos educacionais e para além.

Contudo, o desenvolvimento dessa possível teoria da arte histórico-cultural não cabe às finalidades desta pesquisa. Já que o motivo mais relevante dos sugeridos “ajustes” – do “princípio” (ou não) da *contradição na/da obra* – é, afinal, articular esses “ajustes” aos conceitos de catarse – *contradição emocional/vivência estética* – e de experiência estética, caros à presente pesquisa. Para tanto, busco percorrer caminhos semelhantes aos que Vigotski traçou em *Psicologia da Arte*, a constar: da investigação concreta da obra de arte à investigação do seu efeito catártico, ou ainda, da investigação sobre a *contradição (ou não) na/da obra* à investigação da *contradição (ou não) emocional*.

3.3.2 O “Princípio” (Ou Não) da Contradição Emocional: A Catarse Vigotskiana

Ao pensar a *catarse* como uma vivência estética, Vigotski (1999/1925) relaciona o “princípio” da *contradição na/da obra* – entre forma e conteúdo – com o *efeito*

⁴⁰ A noção de hibridismo tem sido bastante recorrente nas artes, sobretudo, na chamada arte contemporânea. Em uma pesquisa acerca dessa temática, Capelatto et al. (2015) sinaliza que há diversas significações sobre o híbrido. Tais significações podem indicar *autoria híbrida*, *técnicas híbridas*, dentre outras atribuições. Nesse contexto, da arte contemporânea, o hibridismo também diz respeito a uma obra que nunca está concluída/acabada ou que está em constante transformação. Além disso, as/os autoras/es relacionam o hibridismo com a exclusividade/unicidade de uma obra: “o híbrido é uno, uma espécie singular. Ele herdou signos de diferentes progenitores e os mesclou de forma a se tornar uma unidade sem iguais” (p. 300). Portanto, a noção de hibridismo assume várias facetas. Mas, conforme argumentei, nesta pesquisa, entendo por *obra híbrida* aquela que possui elementos estruturais contraditórios (em choque) e fluídos (em harmonia).

emocional suscitado pela própria obra (“a tecla”). Para o pesquisador, é devido à “contradição lógica” (p. 173), presente na estrutura da obra de arte (forma e conteúdo), que as emoções *estéticas* também se desenvolvem em sentidos contraditórios/opostos.

Sobre essa contradição lógica, a título de exemplificação, na fábula *A Galinha e a Raposa*, Vigotski (1999/1925) sinaliza que “quanto mais forte é o elogio, mais forte é a zombaria; o elogio e a zombaria estão contidos numa mesma frase [...] que unifica em um todo esses dois sentidos opostos” (p.173). Ao constatar essa contradição, presente na estrutura da obra (fábula), o pesquisador alega ainda que “a emoção do leitor da fábula é, em seu fundamento, **uma emoção de sentimentos opostos** que se desenvolve com a mesma intensidade e em completa contiguidade” (Vigotski, 1999/1925, p. 170. Grifo próprio). Portanto, reforço que o “princípio” da contradição diz respeito tanto à estrutura da “tecla” quanto ao seu efeito emocional (a catarse) – “uma emoção de sentimentos opostos” (p. 170)⁴¹.

Mas, como venho propondo, o “princípio” da *contradição na/da obra* diz respeito a um modo de *interpretar/ler* obras de arte – ou a uma possível teoria da arte vigotskiana – e, portanto, não deve ser compreendido enquanto “princípio”, “lei” ou “natureza” propriamente dita. Ademais, também venho sugerindo o acréscimo das noções de *fluidez* e de *hibridismo* à leitura vigotskiana; baseada na contradição da obra.

Nesse viés, ao relacionar a *contradição na/da obra* – e os seus possíveis desdobramentos, fluidez e hibridismo – com a *contradição emocional* (catarse vigotskiana), reflito: toda catarse diz respeito às emoções/sentimentos que se

⁴¹ Apesar de Vigotski (1999/1925) não definir, conceitualmente, o que vem a ser um *sentimento* ou uma *emoção*, é interessante notar, no trecho “emoção de sentimentos opostos”, a articulação que o pesquisador faz entre ambas as terminologias. Em desdobramentos interpretativos, o referido trecho sugere uma possível distinção entre sentimento e emoção. Porém, genericamente, no livro *Psicologia da Arte*, o autor utiliza essas terminologias como sinônimas, ao tratar do tema da catarse. Isso pode ser observado pela semelhança entre os seguintes trechos: “[...] [na catarse] a **emoção** [...] se desenvolve em dois sentidos opostos [...]” (p. 270. Grifo próprio) e “[...] [a catarse] encerra dois **sentimentos** opostos [...]” (p. 278. Grifo próprio), por exemplo.

desenvolvem em sentidos contraditórios? Como alegria e tristeza, coragem e medo... Toda catarse promove um curto-circuito/choque ou uma oposição de emoções que se estabelecem, simultaneamente, em direções distintas? Como argumenta Vigotski (1999/1925), em diversos trechos⁴² do livro *Psicologia da Arte*.

Para refletir sobre essa problemática desafiadora – do referido terreno baldio –, a seguir, narro três exemplos de experiências estéticas catárticas, que vivenciei no decorrer da minha trajetória pelo uni(di)verso das artes. Nesse narrar, enfatizo as minhas experiências enquanto público/plateia ou leitora; no sentido empregado por Freire e por Barbosa, ao termo *leitura* (do mundo e da obra de arte). Busco, dessa maneira, relacionar as “teclas” com os seus efeitos emocionais – a elaboração ativa, em Vigotski –, evidenciando três vivências estéticas díspares, a constar: uma *peça teatral*, uma *pintura* e uma *ciranda*.

⁴² Sobre a fábula *A Cigarra e a Formiga*: “já dissemos uma vez que a mesma palavra “dança” significa na mesma passagem **simultânea** “morte” e ‘diverte-te’, estamos diante da catástrofe, daquele **curto-circuito dos sentimentos de que falamos o tempo todo** (Vigotski, 1999/1925, p. 175. Grifos próprios).

Sobre a obra *Leve Alento*: “[...] no fim das contas conduz o assassinato aquilo que o tempo todo desviou dele, e assim a catástrofe atinge seu ponto supremo de **contradição**, de **curto-circuito** da direção oposta das duas correntes” (Vigotski, 1999/1925, p. 237. Grifos próprios).

Sobre a catarse: “**toda obra de arte** – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma **contradição emocional** [...] [que] provoca seu **curto-circuito** e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isso nos aproximamos [...] **do conceito de catarse** [apesar da sua imprecisão], que Aristóteles tomou como base para a explicação da tragédia [...]” (Vigotski, 1999/1925, p. 269. Grifos próprios).

Ainda sobre a catarse: “achamos que a base desse processo é a **natureza contraditória** que subjaz à **estrutura de toda obra de arte**. [...] *A lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito*” (Vigotski, 1999/1925, p. 270. Grifos próprios).

3.3.2.1 Uma Catarse Teatral: Estamira – Beira do Mundo, de Beatriz Sayad.

Imagem 18.

Estamira – Beira do Mundo



Nota. A atriz Dani Barros em Estamira – Beira do Mundo [Fotografia]. Botequim Cultural. <http://botequimcultural.com.br/critica-estamira-beira-do-mundo/>

A peça *Estamira – Beira do Mundo*, dirigida por Beatriz Sayad e encenada por Daniele Barros (Dani Barros), é um monólogo inspirado no documentário brasileiro *Estamira*, de Marcos Prado (2004). O documentário versa sobre a vida de uma catadora de lixo do aterro Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro, cujo nome é o próprio título da obra (Santos & Fux, 2011).

Apesar de ter sido diagnosticada com esquizofrenia, os discursos de Estamira possuem uma “sensata crítica à sociedade de consumo e à humanidade e também aos fanáticos, aos ‘espertos ao contrário’, aos ‘poderosos ao contrário’ [termos utilizados pela própria catadora]” (Penkala, 2009, p.139). No documentário, Estamira esclarece que a sua missão no mundo, além de ser ela própria, é de revelar a verdade (Santos & Flux, 2011), mas não uma suposta verdade de paraíso além da morte, por exemplo. A verdade

de Estamira é a verdade pós-moderna do lixo (Penkala, 2009), da concretude dos resíduos intragáveis, das coisas e dos seres descartáveis dos tempos de agora.

Para Tavares (2009), “Estamira é uma ficção de si própria, uma personagem inventada para resolver os problemas de uma pessoa real [...], para equilibrar os pratos de uma balança (a existência emocional e social da mulher chamada Estamira) claramente desfavorável” (p. 258). Sobre essa vida desfavorável da catadora de lixo, Martins (2016) descreve que Estamira, quando criança, foi estuprada pelo seu próprio avô, tal como a sua mãe, outrora, também fora. Aos doze anos, Estamira foi levada à Goiás Velho, pelo mesmo avô/estuprador, para trabalhar forçadamente em um bordel, onde foi prostituta por cerca de cinco anos.

No referido documentário de Prado, Estamira Gomes de Souza [Brasil, 1941-2011] diz que “cresceu adulto”, ao discorrer sobre os abusos sofridos por ela mesma e pelas crianças, Brasil afora:

o Brasil está descomprimido, está muito imoral. Está muito perverso. Homem, padres, pastores, fazendo sem-vergonhice com meninos, pai fazendo sem-vergonhice com filho. Eu tenho dó da criança porque a criança é inocente. Isso é o cúmulo do absurdo, já tira totalmente a lucidez da criança, a criança já nasce adulto, **como eu cresci adulto**. (Souza conforme citada por Martins, 2016, p.1. Grifo próprio).

Imagem 19.*Estamira Gomes de Souza*

Nota. Estamira [Fotografia]. Ibermedia Digital. <https://ibermediadigital.com/ibermedia-television/estamira-quase-dez-anos-depois>

Na obra teatral, a atriz Dani Barros utiliza falas/narrativas de Estamira – presentes no documentário –, intercalando-as com narrativas sobre a sua própria vida e, especificamente, sobre a relação com a sua mãe, Maria Helena (falecida em 2003). É curioso notar que a mãe de Dani Barros, tal como Estamira, também foi diagnosticada com problemas de saúde mental (Monteiro, 2016). Em entrevista dada ao periódico *Gazeta do Povo*, a atriz conta que identificou várias semelhanças entre Estamira e a sua própria mãe, tais como: “*a boca seca do remédio [e] a família que não sabe lidar*” (Rump, 2013, s.p.).

A partir dessa contextualização, penso que a referida peça pode ser compreendida como um conjunto de biografias retratadas no/pelo corpo de uma só pessoa, a atriz. Isso, porque, em uma dramática alternância de papéis da arte e da vida, Dani Barros ora é Estamira, outrora é Maria Helena e, em um breve transcorrer de tempo,

é também um *outro* (a personagem) de *si mesma*; devido ao caráter autobiográfico que a peça adquire, em dadas cenas.

Imagem 20.

A Atriz Dani Barros como Estamira



Nota. Cenário e figurino ressoam o plástico da plástica sociedade “pós e moderna” [Fotografia]. Botequim Cultural. <http://botequimcultural.com.br/critica-estamira-beira-do-mundo/>⁴³

Quando me posicionei nos últimos acentos do Teatro Eva Herz⁴⁴, para ver essa tríade de mulheres encarnadas em uma só, não possuía ideia da relação visceral e familiar entre o drama teatral e o drama da vida da atriz que o encenava. Mas, tinha algumas lembranças do documentário de Prado, que assistira em sala de aula, anos antes; quando cursava licenciatura em artes. Lembro-me, também, que o documentário foi outra catarse

⁴⁴ Teatro localizado na Livraria Cultura, do Shopping Iguatemi (Brasília/DF). A peça *Estamira – Beira do Mundo* fez parte do Festival Cena Contemporânea, de 2012.

– cinematográfica – de inquietar o pensamento por meio das perspicazes narrativas da catadora de lixo sobre “os poderosos e espertos ao contrário”. *Estamira – Beira do Mundo* (a peça), por sua vez, foi uma vivência *estética* de risos e lágrimas, lágrimas de risos, risos de tensão... Um verdadeiro “acerto de contas”⁴⁵ com a sociedade. Sociedade, esta, que cria Estamiras e outras tantas pessoas às beiras dos lixões a céu aberto, dos bordeis repletos de crianças-adultas e dos manicômios abandonados pelas famílias e pelo resto do mundo.

Nesse dramático “acerto de contas”, as emoções *estéticas*, que vivenciei na/pela peça, de modo geral, se relacionam com as proposições vigotskianas sobre a *catarse*; enquanto choque de emoções simultaneamente contraditórias, suscitadas pela contradição estrutural da obra de arte – entre forma/conteúdo. A título de exemplificação, destaco uma cena cuja atriz, com maestria, cantava uma “musiquinha” de *forma* engraçada em meio ao pesado *conteúdo* da peça – loucura, lixo, indiferença social etc. –, provocando-me risos nervosos. Ainda acerca desse exemplo, ressalto as considerações de Vigotski (1999/1925) sobre a *catarse do riso*, ao tratar da estrutura da comédia a partir da noção de *duplicidade*.

Para o pesquisador, “[...] é patente a divisão entre espectador e personagem da comédia: a personagem cômica não ri, mas chora, enquanto o espectador ri” (p. 295). Apesar da peça em questão não ser classificada como comédia, nos seus momentos cômicos – notados pelos risos coletivos – compreendo que a duplicidade se relacionava, principalmente, com a densa temática e a forma irônica de tratá-la; tragicômica.

Além disso, compreendo que no teatro, genericamente, um riso pode ser desencadeado tanto pela relação direta entre público e artista/obra quanto pela relação público e público. Nesse sentido, lembro-me dos risos coletivos da plateia, no transcorrer

⁴⁵ Em termos proferidos pela atriz Dani Barros (conforme citada por Bartholo, 2016).

da peça, como uma espécie de contágio. De modo que, nem todo riso era, necessariamente, referente a algo que a atriz realizava no palco e que todas as pessoas consideravam engraçado, por exemplo, mas uma extensão de um *riso maior* do próprio público; um riso-reflexo do riso dos outros.

Em termos alegóricos, penso que as emoções estéticas, vivenciadas em *Estamira – Beira do Mundo*, eram sincronizadas/orquestradas pela atriz/obra (como regente) e também pelo público (como musicistas). Pois, em tal ato estético – de caráter coletivo – a minha vivência emocional, enquanto musicista, se constituiu tanto por meio do vínculo direto com a regente quanto por meio do vínculo com as/os demais musicistas. E penso que havia, ainda, um vínculo maior, entre todas as pessoas envolvidas (a orquestra). Vínculo, este, que viabilizou uma catarse coletiva⁴⁶. Nesse sentido, apesar de Vigotski (1999/1925) se opor à ideia de *arte apenas como contágio*, é notável que as emoções, vivenciadas durante o espetáculo, contagiaram a todas/os. Mas, não é o contágio por si só que viabilizou a catarse, reforço.

Como venho discorrendo, na perspectiva histórico-cultural, as emoções estéticas se diferem das emoções corriqueiras ou do “sentimento comum” (Vigotski, 1999/1925, p.304). Em desdobramentos interpretativos, penso que o contágio emocional pode vigorar

⁴⁶ Compreendo que, em dada medida, a noção de catarse coletiva está presente desde os postulados aristotélicos, sobre a tragédia teatral. Segundo Almeida (2010), “Aristóteles estudou o comportamento da **plateia** do espetáculo, concluindo que a tragédia só se completaria como arte se conseguisse mobilizar as reservas afetivas do **público**, provocando o exorcismo [purificação/expurgo] **coletivo**” (p.77. Grifos próprios). Vigotski (1999/1925), por sua vez, não trata do conceito de *catarse coletiva*, diretamente. No entanto, há algumas considerações sobre arte e coletividade, na obra *Psicologia da Arte*, quando o autor discorre, por exemplo, acerca da “música militar”, a partir das considerações de Ovsianiko-Kulikovski. Para Vigotski (1999/1925), o papel da música militar não é o de suscitar emoções bélicas, senão “[...] permitir a descarga [psíquica] necessária [...] [para] afastar o medo e como que abrir caminho para a bravura” (p. 314) coletiva e social. Nesse sentido, considero importante reiterar que a ideia de que *social*, em Vigotski, não diz respeito, estritamente, ao *coletivo*. Em desdobramentos interpretativos, considero, ainda, que **toda catarse vigotskiana é social, mas nem toda catarse vigotskiana é coletiva**. Assim, ao utilizar o termo *catarse coletiva*, neste recorte de pesquisa, remeto-me tanto ao coletivo de pessoas que compartilham uma dada vivência estética (o *quantitativo*, agregação de pessoas) quanto às especificidades dessa vivência (a *qualidade*). Ademais, sinalizo que, no livro *Psicologia da Arte*, o autor versa sobre o *efeito social* da arte, que será desenvolvido, mais adiante.

em ambas as experiências; catárticas e comuns. Nesse sentido, pode-se rir do riso que alguém emitiu dentro de um ônibus, por exemplo. Porém, essa expressão emocional – rir do riso do outro –, nem de longe deve ser considerada uma catarse vigotskiana ou uma vivência artística, apesar de ser uma experiência *estética* contagiante.

Já no que diz respeito à *Estamira – Beira do Mundo*, por se tratar de uma vivência artística, penso que o riso contagiante da plateia era, na referida ocasião da peça, um elemento da catarse coletiva. Pois, sem esse riso contagiante – ou sem o contágio propriamente dito – a *qualidade* dessa catarse seria alterada significativamente. Já que, nessa vivência coletiva, o caráter contagiante da obra foi relevante, apesar de não ter sido o núcleo ou o cerne da catarse.

Ademais, compreendo que, em várias vivências/catarses coletivas, além da catarse vivenciada em *Estamira – Beira do Mundo*, o contágio é relevante. Sobre isso, os shows/musicais são um exemplo oportuno e, nesse contexto, é possível imaginar uma pessoa cantando uma música e, em um piscar de olhos, várias outras cantando com ela. E, por conseguinte, o próprio cantar coletivo, a união estrondosa das vozes, tem o poder de promover uma catarse colossal.

Desse modo, considero que uma boa medida de contágio é quase indispensável para a catarse coletiva. Pois, sem essa boa medida, a vivência estética e a própria arte podem se tornar – emocionalmente – frias.

Contudo, o fato de uma determinada obra de arte nos contagiar coletivamente não significa que todas as pessoas reunidas irão responder – emocionalmente – da mesma forma, nem que todas as pessoas vivenciarão a catarse propriamente dita. Tampouco, significa que apenas o contágio é suficiente à catarse coletiva, já que é possível estarmos em meio à multidão simplesmente “seguindo a boiada”, se enchendo de alegria/tristeza e nada além.

Para ser catártica (vivência *estética*) propriamente dita, a experiência com a arte tem que dá uma reviravolta no nosso psiquismo, tem que transformar “a água em vinho”, em termos vigotskianos. Em desdobramentos interpretativos, na e pela catarse, a arte “[...] nos diz [algo como]: ‘tu precisas mudar a tua vida’.” (Gadamer, 2010/1954-1991, p. 9), ressoando nas mais diversas camadas das nossas experiências, indo além do próprio ato *estético* (catártico), impulsionando novas formas de ser – e de tornar-se –, novas condutas e escolhas, novos papéis e vida social (Vigotski, 1999/1925; Namura, 2003). Essa relação entre arte e transformação social será retomada, mais adiante. Por conseguinte, recupero a catarse teatral, vivenciada em *Estamira – Beira do Mundo*.

Na ocasião, relembro que, além dos risos nervosos ou dos risos coletivos das/os “musicistas” (plateia), em dados momentos da peça, as emoções que vivenciei não eram, simultaneamente, contraditórias – em um sentido de oposição/choque –, mas emoções, relativamente, semelhantes – que me faziam prender a respiração por um curto tempo de indignação e, simultaneamente, chorar, por comoção/lamento, por exemplo. Portanto, essas emoções seguiam uma via ou *sentido similar* (fluido) que diz respeito à tensão, à indignação, ao lamento, à tristeza e ao choro suscitado pela obra teatral em questão.

Aliás, recordo-me que *Estamira – Beira do Mundo* foi a vivência *estética* em que avistei o maior número de pessoas chorando ou com os olhos lacrimejados, engolindo as próprias lágrimas. Nesse sentido, considero que o referido “acerto de contas”, proposto pela atriz, foi bem sucedido. E a minha derradeira sensação – impacto emocional – foi de certa vergonha: vergonha dos lixões a céu aberto, vergonha dos manicômios e da brutalidade humana, vergonha da própria raça humana, vergonha por também ser humana... Contudo, essas vergonhas plurais não eram paralisantes, ao contrário, eram vergonhas que alertavam, inquietavam, conscientizavam e mobilizavam. Isso, porque, *Estamira – Beira do Mundo* colocou em xeque – e no palco da arte – várias problemáticas

socias que ficam às sombras das narrativas hegemônicas ou das histórias únicas, retomando as contribuições de Chimamanda Adichie (2009). Afinal, a catadora de lixo Estamira Gomes de Souza é, de fato, a própria beira do mundo, como indica o título da peça.

Quando as luzes se acenderam e as palmas ecoaram junto às lágrimas unânimes do público, dirigi o olhar às pessoas próximas, constatando que as nossas audíveis respirações, seguidas da curta expressão verbal “é!”, resumiam o impacto da peça. Por fim, já na fila do banheiro feminino, um silêncio, compartilhado por mulheres anônimas, era quebrado apenas pelo breve emitir do “é!”, deixando claro que, naquele momento, nos entendíamos perfeitamente – por mais desconhecidas que fôssemos umas às outras e por mais mínimas que fossem as palavras trocadas entre nós. Em toda a minha vida, essa foi, até então, a fila de banheiro feminino mais silenciosa que frequentei. Silêncios verbais, lágrimas declaradas, suspiros gritantes e o breve “é!”, *Estamira – Beira do Mundo* foi, sem dúvida, uma catarse arrebatadora.

3.3.2.2 Uma Catarse Pictórica: O Passeio, de Marc Chagall.

“Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam...”

Michael Foucault (2000/1966, p. 12)

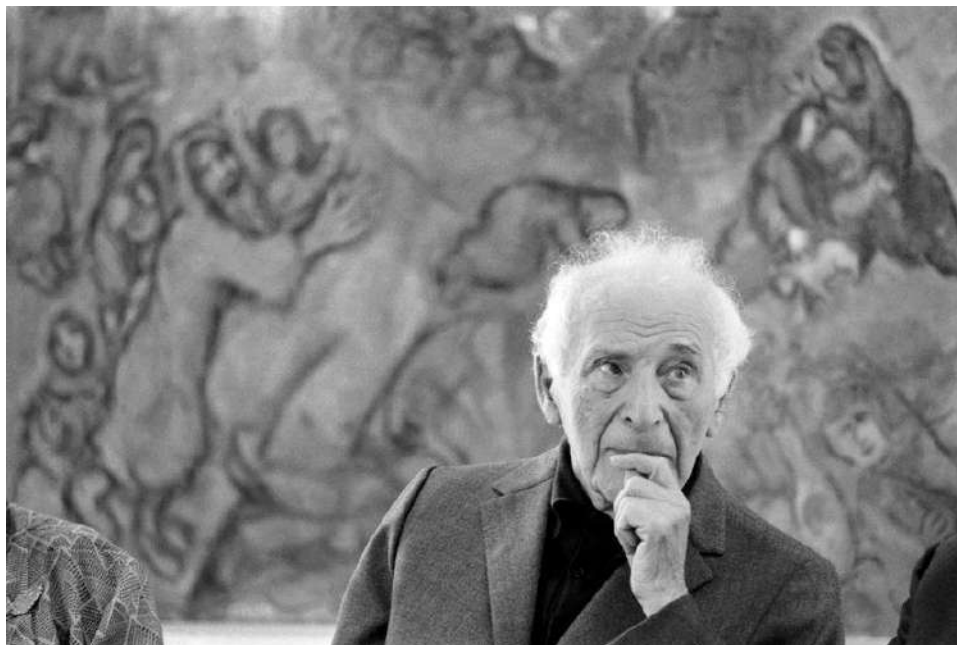
Marc Chagall viveu por quase cem anos [1887-1985] e foi um artista plástico judio que testemunhou as duas grandes guerras mundiais (Harshaw, 2004). Apesar de ter nascido na Bielorrússia, Chagall também possuía identidade cultural francesa e, ao longo

de sua vida, residiu em diversos lugares, tais como: Nova Iorque, Berlin, Paris, Palestina e Israel. Parte das suas inúmeras mudanças de moradia ocorreram devido às perseguições sofridas pelas comunidades judaicas, durante as guerras (Harshaw, 2004).

Portanto, Marc Chagall viveu em um período sócio-histórico turbulento e revolucionário, presenciando a mesma virada de século que marcou a dramática, “produtiva e curta” vida de Lev Vigotski. E, tal como Vigotski, o artista vivenciou a eclosão das chamadas vanguardas de arte moderna. Segundo Harshaw (2004), as obras de Chagall possuíam as marcas do fauvismo, do surrealismo, do expressionismo, dentre outros movimentos vanguardistas, e eram criadas a partir de diversas técnicas – como pintura, gravura, vitral etc.

Imagem 21.

Marc Chagall em Paris



Nota. AFP (1976). Le peintre Marc Chagall, en 1976, avec dans le fond l'une de ses peintures, à Paris [Uma fotografia de Marc Chagall, em 1976, com uma de suas pinturas ao fundo, em Paris] [Fotografia]. France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/interview-de-marc-chagall-a-propos-de-gogol-1ere-diffusion-01011952>

Além dessas marcas modernistas, a intensa vida afetiva do artista era tematizada, constantemente, em suas obras. Dentre as principais relações amorosas de Chagall, destacam-se o namoro com Virginia Haggard, entre 1945-1952, e os seus dois casamentos; o primeiro, com Bella Rosenfeld – conhecida como Berta –, entre 1915-1944, e o segundo, com Valentina Brodsky, entre 1952-1985 (Harshaw, 2004).

A obra *O Passeio (The Promenade)* é fruto da relação do artista com Bella. Composta em 1918, atualmente, a pintura pertence ao Russian Museum, situado em São Petersburgo. Na obra, Chagall e Bella são representados em uma atmosfera romântica, colorida por semblantes de satisfação e de alegria. A forte e inusitada embriaguez das cores – *a la* fauvismo⁴⁷ – compõe as verdes construções (casas) da imagem e o chão, cujos os pés de Chagall se sobrepõem. Por conseguinte, as diversas nuances de verde, do chão, se entrelaçam com as construções, ou seria o contrário? O verde das construções se entrelaça e dá vida ao chão...

⁴⁷ A expressão *fauvismo* deriva da palavra francesa *fauves* e significa *feras* (Silveira, 2010). Ao remeter-se às chamadas vanguardas de arte moderna, Nogueira (2013) afirma que, antes do fauvismo, “[...] as cores eram aplicadas da forma como pareciam na natureza: a grama era verde, a árvore tinha o caule marrom e as folhas verdes, as peles dos modelos eram representadas em tons rosados ou amarronzados, o céu era azul e as nuvens brancas ou cinzentas etc.” (p. 2716). Já no fauvismo, os elementos – da natureza e cultural – passam a ser retratados com cores que não lhes são características, como uma manga de cor azul ou um cavalo de cor rosa-choque, por exemplo.

Imagem 22.*O Passeio*

Nota. Óleo sobre tela, 169,6 x 163,4 cm. Chagall, M. (1918). *The Promenade* [Pintura]. Saia Com Arte.
<https://www.saiacomarte.com/obra/o-passeio/>

Ao relacionar as considerações de Vigotski (1999/1925) – acerca do “princípio” da contradição na/da obra –, com a pintura de Chagall, compreendo que há uma explícita contradição entre *conteúdo* e *conteúdo*, indicada pelo motivo *céu* e *terra* – ou pelo voo surrealista de Bella (nas nuvens) em relação aos pés cubistas de Chagall (no verde chão).

Bella voa em tom magenta. O seu braço, estendido, é como a asa aberta de um pássaro, indicando as alturas do infinito céu, apesar do espaço limítrofe do quadro, que demarca a própria pintura; as bordas. Mas, há, também, o pássaro que Chagall segura em uma de suas mãos, direcionada ao chão. Entre um braço que mira o céu e outro que mira o chão, há braços que se encontram pelo toque, suave e encaixado, das mãos do casal. Percebo que esse toque das mãos apaixonadas é como uma espécie de “yin-yang”, composto pela similitude da cor, que forma as mãos do próprio casal, e pela variação de cor das suas vestes; Chagall, em preto, e Bella, em magenta. Além do formato sinuoso das próprias mãos:

Imagens 23 e 24.

Yin-Yang e Detalhe da Obra



*Nota. Yin-yang [Imagem digital editada]. Pinterest.
<https://br.pinterest.com/pin/334321972309947652/>*

Atrás das mãos que se tocam há, também, o profundo céu esbranquiçado, com leves nuances de bege e de cinza. Céu, este, que sugere certa geometria, tal como o chão e as construções/casas *a la* cubismo (ver imagem 22).

Chão e casas, desse modo, se *confundem* na unidade das formas geométricas e da cor verde que, ora representa a grama de uma montanha, ora representa o concreto/estrutura das casas. Assim, formas *orgânicas* e *inorgânicas* se entrelaçam na paisagem, indicando uma possível contradição entre *forma e forma*.

A cor, rosa claro, de uma das construções/casas (à direita da referida imagem) a torna quase fantasmagórica, translúcida e semelhante à tonalidade do céu e à cor do vestido de Bella. No sinuoso horizonte, a *perspectiva* – profundidade/tridimensionalidade – da obra é reforçada por meio das minúsculas habitações e de um pequeno animal pastando. Essas formas minúsculas se contrastam, por sua vez, com a grandeza do casal (à frente).

A partir dessas considerações *poéticas*, recupero as proposições de Vigotski (1999/1925), impressas na obra *Psicologia da Arte*, enfatizando o tema da *perspectiva*; na pintura e no desenho/gráfico, especificamente.

Ao discorrer sobre a “~~lei da~~” *contradição*, com base nas contribuições de Christiansen, o pesquisador argumenta que

[...] enquanto a **pintura destrói** a natureza plena do **quadro** [do material *stricto sensu*] e **nos obriga a ver tudo o que está na superfície em forma espacialmente invertida**, o **desenho**, ao representar até mesmo o **espaço tridimensional, conserva ao mesmo tempo o caráter pleno da folha** [2D] em que é produzido. Desse modo a impressão que nos fica do desenho é sempre **dual** [contraditória]. Por um lado, percebemos o espaço tridimensional [3D] nele representado e, por outro, percebemos o jogo de linhas na superfície, e é exatamente nessa duplicidade [ora 2D, ora 3D] que consiste a peculiaridade do gráfico como arte. (Vigotski 1999/1925, p. 300. Grifos próprios)

O pesquisador enfatiza, portanto, que a pintura “~~destrói~~” (supera) a nossa percepção do material *stricto sensu*; da tela crua/vazia e bidimensional. Já sobre o gráfico/desenho (no papel), apesar poder transmitir uma noção/ideia de profundidade (perspectiva/tridimensionalidade), “conserva o caráter pleno da folha [bidimensional]”. De todo modo, em Vigotski (1999/1925), tanto a pintura quanto o gráfico possuem aspectos contraditórios; seja pela superação do material *stricto sensu*, em decorrência daquilo que é representado na pintura (as formas), seja pela ambivalência/dualidade entre o que está desenhando, tridimensionalmente, e a própria folha ou o suporte bidimensional (material *stricto sensu*).

Ao relacionar as considerações de Vigotski (1999/1925) com a obra *O Passeio*, noto que o preenchimento completo da tela (material *stricto sensu*), pelas formas criadas com as tintas, supera a percepção da própria tela, nos indicando uma atmosfera romântica, como venho narrando. Além disso, a tridimensionalidade e o movimento/ondulação – sugerido pelas formas da pintura – superam o caráter bidimensional (chapado) e monocromático da tela (crua/em branco), nos fazendo esquecer o próprio material da tela e adentrar na imagem; no seu motivo/tema (passeio, amor, encontro, piquenique etc).

Contudo, é oportuno elucidar que, atualmente, a *pintura* – como técnica artística – vem sendo pensada e concebida, na chamada arte contemporânea, por meio de diferentes suportes e instrumentos, incluindo-se o próprio corpo humano⁴⁸, por exemplo.

⁴⁸ Sobre o papel do corpo, na arte contemporânea, a *body art* é um exemplo cabível. Para Siega (2020), a *body art* é uma “[...] tendência estética que ganha força nos anos 1970, [cujo] corpo é suporte material da criação artística, forma de linguagem que se expressa através de performance e de modificações corporais tais como pintura, tatuagens, piercings, lacerações, implantes etc.” (p. 5). Nesse percurso, há inúmeras possibilidades de investigação sobre o próprio corpo, as suas potencialidades e limitações. O corpo pode, por exemplo, se revestir em suporte para a pintura ou se tornar uma espécie de pincel sobre a tela. Isso pode ser notado em algumas obras do francês Yves Klein, por exemplo. Para Coutinho (2005), o corpo performático, na/*da body art*, reclama o seu “[...] lugar de conhecimento e de produção de sentido” (p. 39). Contudo, compreendo ser necessário enfatizar que a objetificação do corpo da mulher, nesse cenário artístico – e em tantos outros –, não passa mais despercebida e que, nesse sentido, diversas artistas mulheres têm ocupado a *body art* como espaço de enfrentamento/questionamento e militância social. As obras da artista italiana Vanessa Beecroft, por exemplo, fazem jus a esses enfrentamentos, colocando em xeque e problematizando as diversas formas de submissão social das mulheres (Vieira, 2010).

Portanto, atualmente, a noção de pintura transcende à tela e ao pincel ou o sentido tradicional do termo pintura artística. E mesmo considerando a maneira tradicional de se pintar – com pinceladas de tinta sobre uma tela –, compreendo que algumas obras contemporâneas fogem, em dados aspectos, ao “~~princípio~~” da *contradição* na/da pintura, indicado por Vigotski (1999/1925). Isso, porque não há, em dadas obras, uma superação completa do material *stricto sensu* – ou “~~o apagamento~~” (a superação) do material pela maestria da forma, em termos do próprio autor. De modo que a estrutura material (basilar da tela⁴⁹) é incorporada à forma/motivo da própria pintura.

Um exemplo cabível, sobre esse assunto, é o trabalho do artista Fábio Magalhães. Em suas pinturas, o artista mantém o esbranquiçado chapado da tela (material *stricto sensu*), em meio às formas tridimensionais, retratadas no próprio material – aproximando-se, assim, mais da ideia de *gráfico* do que de *pintura* (em Vigotski). Além disso, a obra é exposta sem molduras, fato que reforça a concretude do material *stricto sensu* (a tela) em meio às formas pintadas na própria tela. Em outros termos, as obras de Magalhães não promovem a superação “do material pela maestria da forma”, como a obra *O Passeio* promove, por exemplo. Em Magalhães, a tela – ou o material – é parte notável da própria forma; do que está pintado – “visceralmente” – na tela (ver imagens 25, 26, 27 e 28).

⁴⁹ A estrutura basilar da tela, geralmente, contém uma camada de tinta branca sobre a tela crua.

Imagens 25, 26, 27 e 28.

Trouxas, de Fábio Magalhães



Nota. As Trouxas evidenciam a tela (o material) em meio à canifícia de tintas (as formas). Magalhães, F. (2013). Trouxas III [Pinturas superiores] e Sem Título [Pinturas inferiores]. <https://newronio.espm.br/as-pertubadoras-pinturas-de-fabio-magalhaes/>; https://www.researchgate.net/figure/Visitantes-observam-a-tela-Trouxas-III-Alusivo-ao-Artur-Barrio-de-Fabio-Magalhaes_fig2_327762309; <http://subversos.com.br/tag/fabio-magalhaes/>; <http://fabiomagalhaes.com.br/portifolio.pdf>

Nesse sentido, compreendo que as obras de Magalhães apresentam aspectos híbridos, já que as mesmas não superam o material por completo. Desse modo, ora visualizo a concretude do material *stricto sensu* (a tela), ora supero o próprio material, visualizando as *Trouxas* que, por conseguinte, parecem “saltar” da tela, fazendo-me “esquecer” da própria tela, pela ilusão tridimensional.

Outros exemplos, cabíveis à arte/pintura contemporânea, são algumas das obras – também viscerais, intituladas *Línguas* – da artista Adriana Varejão. Essas obras

viscerais aparentam ter um sangue escoado pela tela, fato que supera o espaço da própria tela; material basilar. O sangue de tintas, por sua vez, parece rasgar os inorgânicos “azulejos” portugueses – pintados/representados na tela.

No que diz respeito à temática das obras, Prestes (2016) elucida que as *Línguas*, de Varejão, denunciam os violentos processos de colonização das Américas:

Imagens 29 e 30.

Línguas, de Adriana Varejão



Nota. Tela: na parede e/ou no chão? Varejão, A. (1998). Língua com padrão sinuoso e Língua com padrão em flor [Óleo sobre tela e poliuretano em suporte de madeira e alumínio]. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4909/lingua-com-padroo-sinuoso>; <http://www.artnet.com/artists/adriana-varej%C3%A3o/l%C3%ADngua-com-padr%C3%A3o-de-flor-eSI7tyiCCqR6jtvC7NFmIA2>

Interpretando as *Línguas* de Varejão, compreendo que, ao contrário da referida obra de Chagall – cujo mote/tema é alcançado pela ilusão de profundidade/perspectiva, promovida pela pintura –, em Varejão, o tema salta aos olhos, é uma grande língua de sangue que se lança/estende, literalmente, ao chão da galeria. Desse modo, penso que as obras de Varejão possuem uma tridimensionalidade invertida; para fora do quadro.

Relacionando as *Línguas* com a ideia de contradição, em Vigotski, considero que o aspecto contraditório nas/das obras em questão se estabelece pela dissonância entre elementos aparentemente orgânicos (as *formas* das línguas) e inorgânicos (as *formas* dos azulejos). Ademais, nesse caso, tal como em *O passeio*, também é possível perceber uma superação do *material* pela *forma*, já que a tela e os demais materiais são “apagados” (superados) pelas formas dos azulejos e das línguas ensanguentadas. De todo modo, a contradição, notada na obra de Varejão, não vigora no mesmo padrão de pintura, atribuído por Vigotski (1999/1925); no sentido tradicional do termo pintura (tinta sobre tela).

Além da contradição, também percebo um aspecto *fluido* entre as línguas ensanguentadas (formas) e o tema (conteúdo) da obra; a violência colonial. Nesse caso, compreendo que a *forma* e o *conteúdo* apontam/fluem para uma mesma direção: sangue, violência, rasgo, dor etc. Considerando essa fluidez pontual, da/na obra de Varejão, também compreendo que, nesse caso, não há choque/contraste entre a *forma* (*stricto senso*) e o conteúdo ou, ainda, entre o acabamento final da obra (fator estético) e a sua temática (fator ético).

As obras de Magalhães e de Varejão ampliam, portanto, a noção tradicional de pintura artística e, por meio desses exemplos, é notável que a “lei” da *contradição na/da obra*, tal como concebida por Vigotski (1999/1925), pode ou *não* vigorar – ou, ainda, vigorar parcialmente. Isso, por conseguinte, sinaliza uma necessidade de “ajustes” teóricos, no campo da psicologia da arte vigotskiana. Ajustes, estes, que considerem tanto as transformações da arte, nos tempos atuais, quanto as peculiaridades de cada obra (caso a caso). Como venho propondo, é possível identificar aspectos fluidos ou convergentes na relação entre forma/material, forma/forma e material/material, por exemplo. Nesse contexto, a obra de arte pode se constituir hibridamente, assumindo a *contradição* em dados aspectos e a *fluência* em outros.

Retomando as narrativas sobre a pintura *O Passeio*, como indiquei, a noção vigotskiana de contradição – na pintura artística – é condizente no que se remete à superação do material (*stricto sensu*) pela “maestria” da forma. Ao mesmo tempo, na pintura em questão, também noto que há uma fluidez no próprio *tema/conteúdo* composto pela atmosfera romântica e colorida da pintura. Esse tema, por conseguinte, diz respeito ao amor, à paixão ou ao próprio romance entre Chagall e Bella, como discorri. Nesse sentido, é ainda notável que temas ambíguos⁵⁰ – como amor e ódio, guerra e paz, elogio e zombaria, por exemplo – não se aplicam à obra em questão.

Já as *formas* da pintura de Chagall são marcadas por traços geométricos; cubistas, reitero. Em meio às geometrias da pintura, uma planta roxa-esverdeada se sobressai. Alguns centímetros abaixo dessa planta, a cor vermelha eclode sobre o chão, representando uma manta florida e ondulada/sinuosa, tal como o próprio chão sinuoso, mas em uma escala/tamanho menor. Acima desse tecido sinuoso, uma taça e uma garrafa descansam em pleno equilíbrio:

Imagem 31.

Detalhe da Obra



Nota. As ondulações do tecido e do verde chão versus o equilíbrio da garrafa e da taça.

⁵⁰ Tais como observados na obra literária *A Cigarra e a Formiga*, discorrida anteriormente.

A cor do líquido da garrafa, por conseguinte, parece saltar para a boca de Chagall e desenhar o seu sorriso. De modo geral, percebo essa cena como um *deleite*, uma imagem dionisíaca cuja satisfação a dois está em apogeu ou, ainda, como um passeio romântico – remetendo-me ao título da obra –, onde nada é capaz de remover a perfeição do encaixe das mãos dos enamorados (em “yin-yang”, imagens 23 e 24), eternizado pelas próprias mãos do artista apaixonado.

Quando vivenciei a catarse pictórica, por meio da pintura em questão, compreendo que existiam lastros de deleite emocional, mobilizados pelas características fluídas da obra, as quais venho narrando. Era o ano de 2009 e a obra, *O Passeio*, estava exposta no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), em Brasília/DF. A pintura fazia parte da exposição *Vanguardas Russas*, que contou com artistas como Maliévitch, Kandinsky, Tátlin, além de Chagall, dentre outros (em sua maioria, homens).

Na época, eu estava cursando o último ano de bacharelado em artes plásticas, monografando sobre os meus próprios trabalhos artísticos, como discorri na Primeira Narrativa. Um requisito, do curso em questão, se relacionava com a ampliação das referências artísticas e imagéticas das/os cursistas, por exemplo, dentre outros requisitos que transcendiam o fazer técnico. Nesse sentido, idas e vindas aos museus e às galerias de artes, tais como o CCBB, era uma constante da/na vida acadêmica, de forma genérica, já que esses espaços funcionavam como campos de pesquisa que ampliavam e aprimoravam as referências *estéticas* das/os estudantes.

Durante essas idas e vindas aos campos, os *nossos olhares estudantis eram treinados* e os nossos conhecimentos – de ordem não verbal, sobretudo – eram expandidos e aprimorados. Isso, por conseguinte, reverberava tanto nas nossas criações/composições artísticas – “cristalizadas”, em termos vigotskianos – quanto nos nossos conhecimentos de ordem verbal; as teorias acerca da própria arte e teorias afins. Dentre esses

conhecimentos teóricos, estudados durante a minha graduação, encontra-se a semiótica, por exemplo.

Para narrar o efeito catártico suscitado pela obra *O Passeio*, dou ênfase à semiótica proposta por Charles Sanders Peirce [Estados Unidos, 1839-1914]. Isso, porque considero que o efeito emocional dessa vivência pode se relacionar, em dada medida, com as noções pierceanas de *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. Ademais, compreendo que o efeito catártico em questão foi, consideravelmente, destoante do efeito suscitado por outras obras e imagens – visualizadas durante as minhas idas e vindas às galerias de artes, quando ainda era estudante de graduação. Em outros termos, não foi apenas um treino do olhar, mas um *jogo de corpo inteiro*.

Segundo Santaella (1983), a semiótica possui várias ramificações, mas, de modo geral, ela é compreendida como uma “ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como **fenômeno de produção de significação e sentido**” (p. 13. Grifo próprio). Nesse viés, as artes são compreendidas como linguagens (fenômeno) – para além das línguas – que constituem significados e sentidos específicos.

Ao investigar a semiótica pierceana, Santaella (1983) argumenta que é necessário desenvolver três faculdades para se compreender dados fenômenos, à luz dessa ciência. Tais faculdades, por conseguinte, são: “1) a capacidade contemplativa, isto é, abrir as janelas do espírito e ver o que está diante dos olhos; 2) saber **distinguir, discriminar resolutamente** diferenças nessas observações; 3) ser capaz de **generalizar** as observações em classes ou categorias abrangentes” (p. 33. Grifos próprios).

Compreendo que essas faculdades pierceanas se aproximam da noção de ciência moderna, desenvolvida na Primeira Narrativa, cujas generalizações e discriminações são uma característica, por exemplo. Afinal, Charles Peirce é considerado um dos pais do

pragmatismo⁵¹, ao lado de Willian James e John Dewey. Para Pierce, “a verdade é o fim de uma investigação, uma opinião que todos os cientistas deverão concordar [consenso] e que persiste o suficiente com o decorrer do tempo” (Vercesi, 2016, p. 55).

Nesse sentido, reitero que a semiótica pierceana pode ser “enquadrada” como ciência positivista/moderna. Contudo, a própria ideia de positivismo e, também, de pragmatismo é questionada por algumas/ns estudiosas/os da semiótica pierceana.

Segundo Haak (2001), o pragmatismo proposto por Pierce não era *antimetafísico*, como o positivismo de Comte, mas almejava a reformulação da própria metafísica, “[...] substituindo o velho e falido enfoque apriorístico por uma metafísica científica reformada” (p. 22. Tradução própria⁵²). Santaella (1983), por sua vez, considera que a metafísica é resultante, e não antecedente, da filosofia pierceana. Nesse viés, Pierce defende a ideia de que “vivemos em um mundo de forças que atuam sobre nós, sendo essas forças, e não as transformações lógicas do nosso próprio pensamento, que determinam em que devemos por fim acreditar” (Pierce conforme citado em Santaella, 1983, p. 29).

Para Santaella (1983), a lógica filosófica/científica, proposta por Pierce, visa “ampliar o poder da razão” (Santaella, 1983, p. 41), admitindo-se que

o que chamamos de racionalidade sofre, a todo momento, a influência de interferências fora do nosso controle. As interferências são internas, isto é, as que vem das profundezas do nosso mundo interior, e externas, as que dizem respeito às forças objetivas que atuam sobre nós. Essas forças vão desde o nível das percepções que, pelo simples fato de estarmos vivos, nos inundam a todo

⁵¹ O pensamento filosófico pragmático é comumente colocado em divergência ao marxismo, sendo aquele mais voltado à dimensão simbólica-situacional e este mais relacionado aos aspectos político-econômicos. Contudo, Mendonça e Reis (2015) contestam essa ideia a partir do estudo da obra de Hook, “que pensa as relações históricas e conceituais entre a teoria crítica [marxista] e o pragmatismo” (p. 248), por exemplo.

⁵² [...] Sustituyendo el viejo y fallido enfoque apriorístico por una metafísica científica reformada.

instante, até o nível das relações **interpessoais, subjetivas**, ou seja, as relações de amizade, vizinhança, amor, ódio etc., encontrando ainda as forças sociais que atuam sobre nós: as condições reais da nossa existência social, isto é, as relações de **classes sociais** que variam de acordo com as **determinações históricas** [...].”

(Santaella, 1983, p. 42. Grifos próprios)

Desse modo, a ideia de racionalidade/razão, em Pierce, não é algo restritamente objetivo e, portanto, também diz respeito aos aspectos subjetivos da experiência humana, integrando o todo da nossa consciência (Santaella, 1983). Para a referida autora, a semiótica pierceana não deve ser compreendida como uma ciência aplicada, mas como uma *lógica* que pode subsidiar outras ciências – e os demais conhecimentos humanos, como as artes, por exemplo – acerca de dados fenômenos: “a fenomenologia ou doutrina das categorias tem por função desenredar a emaranhada meada daquilo que, em qualquer sentido, aparece, ou seja, fazer a análise de todas as experiências é **a primeira tarefa que a filosofia tem de se submeter**” (Pierce conforme citado por Santaella, 1983, p. 33. Grifo próprio). Portanto, reforço que a teoria pierceana pode ser compreendida, principalmente, como um legado filosófico/lógico, uma lupa para se desenredar dados fenômenos.

Em Pierce, “**fenômeno** é tudo aquilo que aparece **à mente [ou à consciência]**, corresponda a algo **real** [mundo externo] ou **não** [mundo interno]” (Santaella, 1983, p. 33. Grifos próprios). Nesse contexto, é interessante perceber que a noção de realidade pierceana é distinta da noção de realidade vigotskiana. Pois, conforme discorri, em Vigotski, o “mundo interno” – da imaginação e da fantasia – constitui a realidade humana. Já para Pierce, a realidade ou o real é “precisamente aquilo que *é* de modo independente das nossas fantasias” (Santaella, 1983, p. 29). Mas, tanto a realidade quando a própria fantasia constitui a consciência humana.

Em suas pesquisas, Pierce buscou compreender, sobretudo, os modos como dados fenômenos “aparecem à consciência” (p. 42) e, especificamente, “os modos de operação do pensamento-signo” (p. 42). Esses modos, por sua vez, são categorizados como *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*; noções caras à presente narrativa, conforme elucidei.

A *primeiridade* se relaciona com a consciência imediata, com a “[...] pura **qualidade do ser e do sentir**” (p. 43. Grifo próprio), a “consciência *in totum* de uma presentidade” (Santaella, 1983, p. 44), indivisível e não analisável. Nesse viés, a consciência imediata pode ser compreendida como um sentimento que dá “matiz”, “sabor”, “originalidade” e “tom” à experiência humana, e que abarca uma dimensão espontânea e fugidia: “pare para pensar [sobre esse sentimento] e ele já voou” (p. 45).

Ao discorrer sobre a noção de *primeiridade*, Santaella (1983) faz, ainda, alusão ao “frescor” das vivências das crianças na mais terna infância. Contudo, isso não significa que, ao nos tornarmos adultos/os, por exemplo, perdemos a nossa consciência imediata. Isso, porque o mundo está “prenhe” de instantes ou de sensações fugazes e saborosas que constituem a nossa consciência imediata (Santaella, 1983).

Ademais, a consciência em *primeiridade*, para Pierce, é qualidade de sentimento – um quase-signo – que requer disponibilidade e abertura (Santaella, 1983). Qualquer tentativa de imprimir uma característica/julgamento a essa consciência já é um ato secundário da própria consciência. Isso pode ser perceptível, por exemplo, na expressão: *Que cheiro bom!* Tal expressão diz respeito a uma consciência constituída por signos (palavras), a partir de um quase-signo ou de um sentimento mobilizado pelo “cheiro bom”.

A *secundidade* é, portanto, um ato de significação pelo signo/linguagem. Além disso, ela diz respeito à nossa existência em si ou à consciência mais reativa e factual:

“existir é estar numa relação, tomar um lugar na infinita miríade das determinações do universo, resistir e reagir, ocupar um tempo e um espaço particulares, confrontar-se com outros corpos [...]. A factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material” (Santaella, 1983, p. 47). A secundidade é a sensação e a (re)ação a um sentimento ou, ainda, a “comoção do eu para com um estímulo”.

Essa reação se conecta, portanto, com a primeiridade, a partir de uma “interação dialógica, ao nível da ação” do ser humano com o seu meio, trata-se das nossas “respostas sógnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis [...] pegadas, rastros de nossa existência” (p.50). A secundidade é, afinal, uma externalização sobre algo que nos acomete.

Já a terceiridade diz respeito à “camada de inteligibilidade”, é aquilo que nos possibilita interpretar e representar o mundo (interno e externo). A terceiridade é, portanto, o “pensamento em signos” ou o pensamento “simbólico” (p. 51) e se correlaciona, por conseguinte, com a primeiridade e a secundidade, em um todo complexo. Assim, “esses três possíveis estados da mente não podem ser entendidos como dados estanques” (p. 53). Nesse viés, Santaella (1983) argumenta que, tudo aquilo que se “produz na consciência, tem caráter de signo” (p.53), de modo que, mesmo os elementos “quase-sógnicos” ou os “signos não genuínos” possuem lastros do próprio signo; em sua forma mais “genuína”/simbólica.

Para Pierce a noção de signo é levada até as últimas consequências (Santaella, 1983). Isso, porque, em seu sentido triádico – que contempla sentimento, reação e interpretação –, *o signo é a base da nossa consciência/linguagem* (Santaella, 1983). Em outros termos, “para conhecer e se conhecer o ~~homem~~ [ser humano] se faz signo e só interpreta esse signo traduzindo-o em outros signos” (Santaella, 1983, p.52).

Nesse viés, é interessante notar que a noção pierceana de signo pode dialogar, em dados aspectos, com as considerações de Lev Vigotski sobre pensamento/linguagem, já que o autor bielorrusso entende a linguagem como o sistema de signos mais complexo e relevante do psiquismo, conforme discorri na Segunda Narrativa. É ainda possível, nesse trajeto, recuperar a máxima gadameriana – “o ser que pode ser compreendido é linguagem” –, por exemplo, para reforçar o papel central do signo; seja na constituição da consciência humana (em Vigotski e em Pierce), seja na compreensão e na legitimação do conhecimento humano (em Gadamer). E é ainda possível retomar as contribuições bakhtinianas, sobre o signo ideológico, por exemplo, situando o próprio signo na arena das lutas de classes.

De toda forma, neste recorte de narrativa, enfatizo as categorias pierceanas sobre os modos de operação do pensamento-signo para, afinal, narrar a minha reação *estética* em *O Passeio*. De antemão, relembro que tais categorias são: primeiridade (sentimento/qualidade), secundidade (reação/relação) e terceiridade (interpretação/representação).

Apesar dessas categorias não poderem ser compreendidas isoladamente, proponho, aqui, a separação das mesmas pra fins didáticos e *poéticos* que contemplam a narrativa da catarse pictórica em questão. Ademais, relembro que, na época em que vivenciei essa catarse, as visitas às galerias e aos centros culturais eram parte fundamental do meu aprimoramento estudantil.

Em meio a essas inúmeras visitas, compreendo que, na época, eu estava vivenciando um excesso de terceiridade – de interpretação/inteligibilidade – no lidar com as obras, de modo geral. Era como se a primeiridade – “o frescor de um sentimento” – se esvaísse diante de uma sobrecarga de críticas e questionamentos acerca das obras artísticas, tais como: quem compôs esse quadro? Em qual contexto histórico? Qual é a

técnica? Quais foram os materiais utilizados? Em que fase da vida da/o artista essa obra foi criada? Fase rosa? Fase azul? É sobre arte e política? É sobre arte e loucura? É sobre arte, política e loucura? Ou é sobre natureza? Sobre a fé? Qual fé? Possui contraste ou semelhança de cores? É uma obra “popular”? “Erudita”? O que é arte “popular”?...

Assim, foram perguntas semelhantes a essas que marcaram a minha visita à referida exposição *Vanguardas Russas* e a outras tantas. No contexto da exposição, relembro-me que caminhava, de galeria a galeria, com um bloco de anotações em mãos, recolhendo vestígios e ampliando o meu acervo imagético estudantil, com o máximo de informações possíveis, como uma espécie de “detetive das artes”.

Penso que essa fase de estudante, “detetive das artes”, em nada se assemelhava, por exemplo, com as experiências da minha infância, quando eu podia passar horas observando as imagens dos livros e dos gibis, das nuvens e das estampas dos lençóis que forravam a minha cama – em atos marcados pelo frescor da primeiridade. Ao contrário disso, reitero que foi uma fase cuja terceiridade, no lidar com a arte, prevaleceu, e a “camada de inteligibilidade” excessiva aniquilou o “frescor” da primeiridade.

Compreendo que esse excesso de terceiridade, no lidar com as artes, foi o que me acarretou uma crise profissional, na época. Pois, o “sabor” do sentimento *estético* estava sendo substituído por demasiadas dúvidas sobre a própria *estética* e a arte, especificamente.

Retomando o contexto da exposição, ao caminhar pelas galerias do CCBB – com o “espírito de terceiridade” e portando o meu bloco de anotações de “detetive das artes” – uma porta automática se abriu e, em um rápido transcorrer de tempo, o meu bloco de anotações caiu no chão. Enfim, avistei *O Passeio* em carne e osso. À minha frente, uma explosão de cores em tamanho real se concretizava e cada cor era, também, uma mais real do que a outra. Enfim, as famosas e inebriantes cores de Chagall estavam às (minhas)

vistas. E, com elas, o silêncio, na galeria da porta automática, se sobressaía aos barulhos da minha própria mente; demasiada interpretativa pelo “espírito de terceiridade”.

Reagi – em um ato de secundidade – com suspiros profundos e olhos lacrimejantes. Eu já narrei algo semelhante, antes? Sim. *O Passeio*, de Marc Chagall, foi um tanto quanto *Estamira – Beira do mundo*, mas às avessas, ao contrário. Pois, o sentimento que imperava e que fez as lágrimas transparecerem, dentro da galeria de porta automática, não se relacionava com uma “vergonha da sociedade” ou com uma indignação social. Em *O Passeio*, os suspiros e as lágrimas eram frutos de um maravilhamento arrebatador ou de uma primeiridade explosiva.

O velho “frescor” da infância, afinal, se fez morada em mim, mas, em outras camadas de mim... Em fração de segundos, reconheci a autoria: – É Chagall! E o “espírito de terceiridade” voltou à cena. Também em fração de segundos, retornei à primeiridade, sentindo as cores me contornarem completamente.

Adiante, em um ato mesclado de primeiridade/secundidade, tive a estranha vontade de me ajoelhar em frente a obra. Em um ato religioso? Talvez. Mas, apenas se o sentido da palavra religião⁵³ for, aqui, empregado como religação (*religare*, em latim). Isso, porque a vivência artística em questão me religou/reaproximou de algo que estava distante pelo excesso de primeiridade, algo como o “frescor” da infância. Ao mesmo tempo, essa vontade estranha – de me ajoelhar ou de me encurtar de tamanho –, diante da obra, também se relacionava com o tamanho da própria obra/pintura – de 169,6 x 163,4 cm – que, pendurada na parede da galeria, se tornava ainda maior. Esse tamanho considerável, por conseguinte, me tornou pequena diante da própria obra. Além disso, compreendo que a magnitude da obra não se relacionava apenas com os seus centímetros

⁵³ Apesar de considerar uma possível relação entre (algumas) catarses artísticas e (algumas) experiências religiosas, compreendo que essa relação foge aos limites desta pesquisa.

(o quantificável), mas com as sensações e os sentimentos experienciados (o qualificável). Pois, em meio aos vastos centímetros delimitáveis da tela – do material *stricto sensu* –, o voo surrealista de Bella – enquanto conteúdo – se fez infinito (sem margens) aos meus olhos.

Em desdobramentos interpretativos, é interessante notar que a sensação de me tornar pequena – diante da obra de Chagall – pode se relacionar, em dada medida, com algumas ideias vigotskianas sobre a percepção visual das crianças, a língua e o pensamento. Ao discorrer sobre a fala/linguagem empregada pelos adultos, ao conversarem com as crianças, Vigotski (2010/1926) diz que há uma

[...] maneira sempre falsa de falar com as crianças através de diminutivos [...] transformando cavalos em cavalinhos, cachorros em cachorrinhos, casas em casinhas. O adulto acha que a criança deve imaginar tudo pequeno. Por outro lado, agiria de modo bem mais psicológico [condizente] quem não diminuísse os objetos na representação infantil, mas **umentasse as suas dimensões naturais**. Quando a uma criança se fala de cavalo que lhe parece imenso dizendo cavalinho, **deforma-se nela a verdadeira sensação da fala e a noção de cavalo** [...]. **A língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar-se a língua nós deformamos o pensamento.** (p. 357. Grifos próprios)

De fato, quando criança, os lugares e objetos parecem assumir uma proporção maior. Porém, também é necessário considerar que a infância não é apenas uma etapa *Chrónoslógica* do nosso desenvolvimento – com idade demarcada –, mas uma experiência que vigora sempre que nos tornamos “[...] **abertos** ao encontro com o outro e com o mundo” (Pulino, 2017, p. 117. Grifo próprio).

Para Pulino (2017), a infância é um lugar onde se experiencia a vida em processo – tornar-se –, “aberta para a escuta do outro, para o acolhimento do diferente, do novo”

(p. 117). Em desdobramentos interpretativos, penso que é possível ver o próprio mundo *em* infância ou *em* primeiridade no decorrer de toda a nossa jornada de vida, já que a infância é uma abertura *estética* – de ordem qualitativa.

Na ocasião da exposição, compreendo que foi também esse *lugar de infância* que me tornou menor diante da obra *O Passeio*. Ademais, apesar de não ter passado horas afins contemplado e lendo a própria obra, considero que houve tempo suficiente para a vivência *estética* propriamente dita – para o impacto afetivo da catarse ocorrer. Houve, portanto, respostas *estéticas* significativas e *sígnicas* estabelecidas na/pela relação com outro signo; a própria obra. Afinal, reitero que um signo produz outro signo, em um processo *add infinitum* (Santaella, 1983).

Conforme narrei, os impactos emocionais ou os sentimentos que vivenciei na/pela catarse pictórica foram, consideravelmente, distintos dos impactos vivenciados na/pela catarse teatral. Em *O Passeio*, compreendo que imperou uma espécie de maravilhamento colossal. Nesse viés, compreendo que a estrutura *fluída* da obra – sua atmosfera idílica e onírica – “preencheu” a catarse vivenciada, de modo que as possíveis contradições entre alguns elementos da/na obra – como formas orgânicas e inorgânicas, por exemplo – *não* desencadearam efeitos emocionais contraditórios ou choques de sentimentos, por exemplo, como propõe a cartarse vigostkiana.

Ao mesmo tempo, a catarse pictórica – de sentimentos fluidos, reforço – mobilizou um alto dispêndio/carga de energia psíquica. Em outros, termos os próprios sentimentos foram levados “até as últimas consequências”, foram intensamente vividos. Nesse aspecto, a catarse em questão se relacionou, diretamente, com as considerações de Vigotski (1999/1925), pelo fato de contrariar a lei (fisiológica) do *menor esforço*.

Sobre essa lei fisiológica, o pesquisador bielorrusso elucidada que a mesma foi desenvolvida por Spencer e Avenarius⁵⁴, e “tomada de empréstimo pelos **críticos de arte**” (p. 254. Grifo próprio). Ao se contrapor às críticas de arte, vigentes em sua época, Vigotski (1999/1925) considera que a arte “**viola a lei do menor esforço** [...] lembrando mais uma **explosão** do que uma economia em centavos” (p. 257. Grifos próprios). Para o pesquisador, a reação/emoção *estética* “[...] consiste num **dispêndio tempestuoso e explosivo de forças**, num **dispêndio de psique** [...]” (p. 314. Grifos próprios). Conforme venho discorrendo, esse alto dispêndio reorienta, radicalmente, as nossas *condutas e escolhas de vida* (Namura, 2003).

No que diz respeito à vivência em *O Passeio*, compreendo que o grande dispêndio de energia psíquica – suscitado na/pela própria vivência *estética* – me auxiliou, por exemplo, a superar uma crise de *escolha* profissional. Dizendo-me algo como: *Agora, me recordo porque escolhi cursar artes. Agora me recordo do que a arte é capaz de mobilizar!* Foi uma vivência que me reorientou ou que me reorganizou profissionalmente.

Ademais, longe de ter sido uma simples imagem do meu acervo estudantil, a explosão das cores de Chagall – em *O Passeio* – condiz com a explosão das emoções suscitadas pela própria obra. Explosão, esta, que considero ter ocorrido sem choques entre sentimentos opostos – como alegria e tristeza, por exemplo –, reitero. Os sentimentos,

⁵⁴ **Herbert Spencer** [1820-1903] foi um filósofo inglês que “aplicou à sociologia ideias que retirou das ciências naturais, criando um sistema de pensamento muito influente a seu tempo”, sendo considerado um “representante do evolucionismo nas ciências humanas. Ele intuiu a existência de regras evolucionistas na natureza antes de seu compatriota, o naturalista Charles Darwin (1809-1882), formular a revolucionária teoria da evolução das espécies. É ele o autor da expressão ‘sobrevivência do mais apto’, muitas vezes atribuída a Darwin” (Ferrari, 2008, s.p.). Já **Richard Avenarius** [1843-1896] foi um filósofo alemão, fundador da escola empirocriticista, “em sua obra *A filosofia, concepção do mundo segundo o princípio do menor esforço*, Avenarius aplica esse ‘princípio’ de modo a poder afirmar, em nome da ‘economia do pensamento’, que sensação é tudo quanto existe” (Ulianov/Lênin, 1946/1909, s.p.). Sua teoria é idealista subjetivista e defende a “sensação sem matéria” e o “pensamento sem cérebro”.

vivenciados pela obra em questão, fluíam em direção daquilo que é da ordem do maravilhoso, do encanto.

A catarse, em *O Passeio*, foi um ato de primeiridade em magnitude, um reencontro com a infância – enquanto abertura para *si* e para *o outro* – e, ao mesmo tempo, foi uma vivência (re)orientadora; das escolhas e das condutas. Foi, ainda, um olhar “descortinador” – em termos foucaultianos – que, dificilmente, encontra correspondência “naquilo que se diz” com e pelas palavras, aqui dispostas. Talvez, o que eu vi, em *O Passeio*, possa ser mais compreensível aos pelos (arrepiaados) da minha própria pele. Afinal, se vê de corpo inteiro.

3.3.2.3 Uma Catarse Cirandeira: Lia e a Ilha de Itamaracá.

*“Vai cantando essa ciranda com o seu coração,
Plantando sementes de amor na imensidão...”*

(Ravi - Pé de Cerrado, 2005)

Precisar a origem da ciranda, no Brasil, é um feito histórico complexo, já que a bibliografia acerca dessa temática é escassa (Callender, 2013; Souza, 2020). Por se tratar de uma brincadeira/arte “popular” aprendida via oralidade e gestualidade – pelo canto e pela dança –, parte valiosa da história da ciranda foi perdida: “uma parte que foi negada, da situação de um povo” (Souza, 2020, p. 12). Povo, este, que é, em sua maioria, economicamente desfavorecido e, não gratuitamente ou por mero acaso – também em sua maioria – é negro e pardo⁵⁵.

⁵⁵ Termo controverso e de difícil definição que, na história brasileira, foi utilizado para substituir a expressão *mestiço*. Além disso, tal termo é considerado um tipo de categorização (cor/raça) do censo

Etimologicamente, existem várias compreensões sobre a origem da expressão *ciranda*. Oliveira (2007) e Callender (2013), ao mencionar as contribuições de Vasconcelos, indicam que essa expressão é oriunda da palavra espanhola *zaranda*, um instrumento de peneirar farinha. Uma outra possibilidade, sinalizada pelas/os pesquisadoras/es, é que a terminologia em questão é uma derivação do termo *serões*, referente ao trabalho coletivo de determinados grupos de mulheres. Da palavra *serões*, por conseguinte, acredita-se que se originou o termo *seranda*.

Para Evandro Rabello⁵⁶ (conforme citado por Catib & Swartz, 2012), a expressão *seranda* surge em Portugal e diz respeito, especificamente, aos cantos de alguns grupos de mulheres, entoados durante os seus trabalhos; os *serões*. Galati (2019), por sua vez, afirma que a versão sobre a origem portuguesa do termo *ciranda* não é consensual. Contudo, a autora sinaliza que os primeiros estudos brasileiros, sobre a própria *ciranda*, apontam Portugal como país de origem. Nesse contexto, a *ciranda* é caracterizada como uma brincadeira ou uma “expressão folclórica dos populares” (s.p.), que chegou ao Brasil no século XIII.

Genericamente, a *ciranda* é considerada um tipo de dança circular ou de roda (Catib & Swartz, 2012). Com base em Câmara Cascudo, Otelo (2016) argumenta que as danças de roda têm origem milenar e que há vestígios/pegadas humanas em círculos que sugerem essas atividades, desde o período Paleolítico. Além disso, no Brasil, há uma fusão de origens étnicas – portuguesas, africanas, indígenas, dentre outras – que forjam as mais variadas danças circulares: “os portugueses e os africanos trouxeram as suas danças de roda, mas os indígenas também tinham as suas” (Cascudo conforme citado por Otelo,

demográfico nacional (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013). Nesse contexto, considero-me uma mulher parda/mestiça, com origem familiar, paterna, parda e negra e, materna, parda e branca.

⁵⁶ Foi um historiador/folclorista pernambucano que desenvolveu pesquisas relevantes à temática da *ciranda* e do carnaval. Sua obra *Ciranda: Dança de Roda, Dança da Moda* [1979] é mencionada em diversas pesquisas sobre a *ciranda*, tais como as de Oliveira (2007), de Catib e Swartz (2012) e de Callender (2013), por exemplo.

2016, p. 12). Nessa conjuntura, o que diferencia, então, a ciranda das demais brincadeiras de roda ao redor do mundo?

Catib e Swartz (2012), a partir das contribuições de Cortes, afirmam que a ciranda tem origem no litoral nordestino do Brasil, sobretudo, nos estados vizinhos/limítrofes de Pernambuco e da Paraíba. Segundo Otelo e Vieira (2016), a ciranda pode incluir pessoas de diversas faixas etárias, origens e classes sociais, por isso, ela “é conceituada como dança democrática por englobar todo brincante interessado” (p. 4). Contudo, nos referidos estados vizinhos, essa dança tem sido considerada, principalmente, uma brincadeira de adultos – “cirandas de adultos” (Oliveira, 2007, p.12), “dança de adultos” (Otelo, 2016, p. 14) e “praticada por adultos” (Catib & Swartz, 2012, p.110). Fato que, em dada medida, a diferencia das brincadeiras tradicionais de rodas infantis. Isso não significa, no entanto, que as crianças ou as/os adolescentes não possam participar dessas rodas, mas que há uma predominância de adultos envolvidos nesse brincar, no contexto cultural especificado.

Existem diversas possibilidades de se compor uma roda de ciranda, dentre elas a forma mais comum é dando-se as mãos, cantando-se uma canção e girando-se em um mesmo sentido. Afinal, como versa a letra de uma canção⁵⁷ entoada pelas/os cirandeiras/os: *“pra se dançar ciranda, juntamos mão com mão, formando uma roda, cantando uma canção”*. No centro da roda, encontra-se a/o mestra/mestre cirandeira/o junto às/aos demais musicistas, que puxam/introduzem as músicas cantadas coletivamente; os coros.

Entre os principais instrumentos musicais da ciranda estão o bombo, o tarol e o ganzá (Callender, 2013) ou, ainda, o surdo, a zabumba e o maracá (Catib & Swartz, 2012).

⁵⁷ Trecho da música *Minha Ciranda* [compositor: Capiba], gravada por Lia de Itamaracá. <https://www.youtube.com/watch?v=V9oEcjSx0Nk>

Porém, esses instrumentos percussivos podem variar tanto em nomenclatura quanto em estilo/fabricação, de acordo com cada grupo de ciranda, a região e demais especificidades. Desse modo, algumas terminologias cabíveis aos instrumentos que compõem as rodas de ciranda são: zabumba, bombo, bumbo, caixa, tarol, rufo, mineiro, surdo, maracá, ganzá, caracaxá, dentre outras.

Imagem 32.

Xilogravura, de J. Borges



*Nota. Borges, J. (s.d.). A Ciranda das Donzela [Xilogravura].
<https://www.thefob.com/ciranda-of-the-maidens---colored-woodcutadgrjbx014/p>*

Otelo e Vieira (2016) – a partir das contribuições de Marceu Mauss, sobre o corpo simbólico e cultural, e de Merleau-Ponty, sobre corpo e sujeito epistemológico –, argumentam que, além do movimento circular, característico da ciranda, há trocas energéticas entre as/os cirandeiras/os:

[...] há na Ciranda um corpo sensível, poroso, que dá-se a ver entre **a carne do meu corpo**, através do olhar, e **a carne do mundo**; que permite os desdobramentos do meu corpo e das coisas como imbricação no mundo. No bailado, **as mãos do brincante revela sua textura de sensações, suas**

cores. A disposição, a força, a energia empregada, a vivacidade emanada no levantar de braços, tudo é cena do **ato festivo**; cena esta que, embora sendo por muitos observada, consegue **diluir a presença do público**, voltando-se a sua própria execução em seus **corpos brincantes**. (p. 6. Grifos próprios)

Em desdobramentos interpretativos, é curioso notar que a “diluição do público”, no ato festivo – para além da ciranda –, também foi tematizada por Bakhtin (2008/1965), ao investigar sobre as manifestações “populares” carnavalescas, na Europa Medieval. Para o pesquisador, no carnaval as “**relações de poder se horizontalizavam**, anulavam-se as fronteiras espaciais, penetrando-se ‘temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade e abundância’” (p. 8. Grifo próprio).

Ademais, compreendo que essas proposições bakhtinianas, sobre o carnaval, dialogam, em dada medida, com as considerações de Otelo e Vieira (2016), acerca da ciranda enquanto uma dança democrática, que inclui a todas/os. Ao mesmo tempo, a ciranda também horizontaliza as relações sociais de poder, já que nas/pelas rodas todas as pessoas se transformam em brincantes, em termos ideais.

Historicamente, a ciranda – e outras brincadeiras “populares”, como os maracatus e os cocos, por exemplo – se diferencia dos grandes espetáculos e shows artísticos, onde se costuma haver uma marcada divisão entre público e artista ou, ainda, entre plateia e palco. Na ciranda, as/os próprias/os musicistas e a/o mestra/e da roda também são brincantes, reitero, mas, brincantes diferentes das/os demais brincantes. Isso, porque para inúmeras/os musicistas e metras/es cirandeiras/os, o brincar de ciranda é um *sacro ofício* de vida ou, ainda, uma profissão (Moreira, 2015).

Retomando as contribuições históricas sobre a ciranda no nordeste brasileiro, especificamente, é notável que as contribuições teóricas de Jaime Diniz⁵⁸ são pioneiras, junto às pesquisas do referenciado Evandro Rabello, desenvolvidas em meados do século passado (Callender, 2013; Souza, 2020). A versão de Diniz, acerca da origem da ciranda, aponta Antônio Baracho como o seu criador ou como o *rei da ciranda*; conforme era “popularmente” conhecido. Além de mestre cirandeiro, Baracho também foi mestre de maracatu (Souza, 2020).

Imagem 33.

Antônio Baracho da Silva [Pernambuco, 1907-1988]



Nota. Arte(s) e identidade(s) caminham lado a lado. Mestre Baracho [Fotografia]. Cultura.PE. <http://www.cultura.pe.gov.br/canal/culturapopular/aniversario-do-mestre-baracho-e-celebrado-com-festa-em-abreu-e-lima/>

⁵⁸ Padre Jaime Diniz [1924-1989] foi um musicólogo, compositor, regente e professor nascido em Água Preta/PE (Lins, 2011). Sua primeira publicação foi sobre a temática da ciranda, na década de sessenta, intitulada *Ciranda: Roda de Adultos no Folclore Pernambucano* (Lins, 2011).

Na versão de Diniz, a ciranda surgiu na Zona da Mata de Pernambuco, entre trabalhadoras/es dos engenhos de cana de açúcar, dentre as/os quais se encontrava Baracho. Brincar de ciranda, nessa conjuntura, era um ato de comemoração pelas grandes colheitas: “os homens e [as] mulheres ‘brincavam’ em uma grande roda ao som da voz do mestre, que os guiavam em letras de agradecimento pelo feito [a grande colheita] e/ou qualquer outra temática” (Souza, 2020, p. 15). Outra versão, desenvolvida por Rabello, indica que a ciranda foi originada no litoral pelas mulheres de pescadores, que criavam cantos e danças à espera do regresso dos seus maridos (Souza, 2020). Mas, o reconhecimento dessa versão e do papel das mulheres na história, de forma mais ampla, ainda é um grande desafio, como venho argumentando, desde a Primeira Narrativa.

Para a pesquisadora Souza (2020), o

[...] movimento, de mulheres cantadoras, vem de uma tradição oral medieval, que foi suprimido na história da literatura, como dito por Lamaire [...], em um dos seus artigos [⁵⁹], no qual argumenta o quão obscurecida foi a história da literatura, e que ainda hoje continua sendo, **colocando as vozes femininas sempre em segundo plano**, como sendo os homens sempre os idealizadores e representantes mais significativos de todos escritos literários [e demais criações artísticas e científicas]. (p. 15)

Apesar da dificuldade em se estabelecer a origem da ciranda – Portugal ou Brasil? Pernambuco ou Paraíba? Homens ou mulheres? Zona da Mata ou litoral? Dentre

⁵⁹ Intitulado *Song For A Sleepless Night – Um Imenso Palimpsesto* [2016]. No referido artigo, a autora argumenta: “o meu propósito não é demonstrar mais uma vez o ridículo dessa historiografia nacional portuguesa, produto de uma época e ciência da literatura que os estudos pós-modernos já desmascararam como profundamente **patriarcais e misóginas**, cegamente scriptocêntrica [que exclui as tradições orais] e perigosamente nacionalista. Já se generalizou a consciência crítica, hoje em dia, de que foi através da transformação de seus preconceitos em pressuposto da nova ciência da literatura que **os intelectuais, quase todos masculinos, brancos, e filhos das burguesias nacionais** [...] confirmavam e reforçavam os seus preceitos/pressupostos, eles transformaram os textos [...] mutilando [...] as mensagens emitidas pelas vozes medievais transcritas nos cancionários” (Lamaire conforme citada por Souza, 2020, p. 15. Grifos próprios).

outras possibilidades⁶⁰ –, é interessante notar a relação dos movimentos (das danças) da ciranda com os movimentos das marés; de expansão e retração, de agitação e calma. Segundo Catib e Swartz (2012), a ciranda é uma união de forças e energias geradas por movimentos de expansão – e retração, acréscimo –, em um fluxo que integra as/os brincantes “ao se entregarem de mãos dadas uns aos outros, criando-se, particularmente, a necessidade de acolherem e [...] [de serem] acolhidos” (p. 110).

Em uma entrevista concedida às pesquisadoras Catib e Swartz (2012), a mestra cirandeira Lia de Itamaracá diz que “a ciranda acompanha as ondas do mar” (p.111). Adiante, na mesma entrevista, a artista também fala sobre a relação entre a ciranda e a religiosidade: “sou filha de Iemanjá [Orixá que se relaciona com as águas do mar], e tenho também ligação com a Igreja Católica” (p.112).

Imagem 34.

Maria Madalena Correa do Nascimento [Pernambuco, 1944], a Lia de Itamaracá



Nota. Holanda, J. (s.d.). Lia de Itamaracá [Fotografia]. Revista Continente. <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/231/a-rainha-da-ciranda>

⁶⁰ Uma outra possibilidade é que a ciranda se originou no norte do Brasil, por exemplo. Nesse viés, as pesquisas de Ademar Pimentel e de Mário de Andrade, indicam que a expressão ciranda já existia, desde os anos quarenta, e se relacionava com um folguedo – dança dramática – do Amazonas (Callender, 2013).

Por um lado, se Baracho ficou “popularmente” conhecido como o rei da ciranda, por outro, Lia de Itamaracá é a rainha. Considerada um mito vivo dessa brincadeira (Andrade, 2018), seu nome artístico leva a marca da sua cidade natal, a Ilha de Itamaracá, localizada no estado de Pernambuco, onde Lia continua residindo, até os tempos atuais.

Sobre a carreira de Lia de Itamaracá, é notável que há uma lista significativa de feitos e de honrarias atribuídas à artista. Segundo Andrade (2018), Lia

[...] é considerada **Patrimônio Cultural Vivo de Pernambuco desde 2016**, recebeu em 2004, das mãos do então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, o **Diploma de Ordem do Mérito Cultural** na classe de “Comendador”, do Povo Djola da Guiné-Bissau um “**Certificate of Ancestry**”, e possui o título de **Diva Negra pelo New York Times**. Trabalhou como **cozinheira numa Escola Municipal**, na Ilha de Itamaracá. Gravou, em 1977, “**A Rainha da Ciranda**”; em 2000, “**Eu sou Lia**”; em 2008, “**Ciranda de Ritmos**”; e, em 2011, “**Eu Sou Lia / L'art du berimbau**”. (p. 18. Grifos próprios)

Porém, é também notável que tamanhas honrarias e feitos ainda não correspondem à altura, já que a valorização da artista, sobretudo em termos econômicos, não condiz com a listagem explicitada, considerando-se, também, o fato de que o devido reconhecimento das/os artistas “populares”, de modo geral, ainda é parte de uma árdua luta social e que Lia não foge à regra. Os serviços de merendeira escolar e de cozinheira no bar/restaurante Sargaço (Andrade, 2018), por exemplo, comprovam o quão difícil foi, e ainda é, para Lia – e demais brincantes profissionais – manter a sua arte viva, conciliando-a com outros trabalhos.

Portanto, é em meio a esses múltiplos afazeres – para além das artes – que a referida rainha da ciranda garante o seu real ganha pão (salário) de cada mês. Salário, este, que, notadamente, não se relaciona com o seu título de “rainha”.

Ciranda e cozinha, para Lia, engenho de cana e ciranda, para Baracho, essa realidade profissional das/os mestras/es cirandeiras/os sinalizam que, no Brasil, a arte “popular” propriamente dita ainda não garante o sustento dos/as próprias/os artistas, contraditoriamente, consideradas/os “patrimônios culturais vivos” pelas instâncias governamentais. Nas palavras de Severina Baracho, uma das filhas do rei da ciranda, o seu pai “[...] nunca ganhou dinheiro [com a arte], mesmo com a fama que tinha” (Baracho conforme citada por Andrade, 2018, p. 56).

Lia de Itamaracá, por sua vez, apesar do seu sonho de ser cantora, desde menina, aos dezoito, teve que iniciar uma dupla jornada de trabalho (de artista e de cozinheira): “quando completei dezoito anos, passei a assumir a responsabilidade de cantar. Iniciei então minha carreira como cantora em um restaurante, onde passei a trabalhar como cozinheira e onde, aos finais de semana, dançava a ciranda” (Lia de Itamaracá conforme citada por Catib & Swartz, 2012, p. 111).

Lia aprendeu cedo a cozinhar e a fazer outros serviços domésticos, no casarão da família Monteiro de Barros, onde a sua mãe, Matilde Maria da Conceição, trabalhava como empregada doméstica (Andrade, 2018). Seu pai, Severino Nicolau do Nascimento, possuía duas famílias. Nessa conjuntura familiar, Matilde era considerada a sua amante. Com a mãe de Lia, o pequeno agricultor e vendedor Severino, teve sete filhas/os, já com a esposa, outras/os onze.

Após certo tempo, Severino tornou-se um pai ausente e Matilde teve que ir “em busca de trabalho para alimentar as crianças” (Andrade, 2018, p. 52). Desse modo, Matilde se tornou empregada no referido casarão dos Barros e, “como os filhos eram

crianças e a mãe [Matilde] não tinha com quem deixá-los, só aceitou o trabalho se pudesse **levar todo mundo**” (Andrade, 2018, p. 52. Grifo próprio). Em meio a esse “todo mundo”, Lia se encontrava.

Assim, entre serviços domésticos – realizados desde criança, para auxiliar a sua mãe – e cozinhas de restaurantes e de escolas, Lia de Itamaracá foi tecendo o seu sonho de cantar. Segundo a artista: *“enquanto [...] estava ali, lavando roupa, colocando os panos no varal, varrendo o quintal, eu gostava de cantar alto, pra quem passasse ouvir minhas cantigas”* (Lia de Itamaracá conforme citada por Andrade, 2018, p. 54).

Porém, alguns bons anos se passaram para que a menina que “gostava de cantar alto”, Maria Madalena, se tornasse a cantora e a mestra cirandeira Lia de Itamaracá. A mudança de nome da artista – de Maria Madalena para Lia de Itamaracá – é, por conseguinte, um fato curioso e, até mesmo, polêmico na área artística.

Essa polêmica ocorreu no final da década de sessenta e se relaciona com uma canção. A canção em questão, por sua vez, era – e ainda é – considerada um hino das cirandas (Callender França, 2010) e, na referida década de sessenta, ela conquistou lugar nas rádios do Brasil (Andrade, 2018). Seus versos ressoam: *“eu estava na beira da praia, ouvindo as pancadas das ondas do mar. Essa ciranda quem me deu foi Lia, que mora na Ilha de Itamaracá”*.

A princípio, a pessoa cuja letra da canção faz alusão é Maria Madalena (a Lia de Itamaracá), mas essa não é a única versão da história e a própria autoria da música foi, por longos anos, um fator de disputas permeado por versões contraditórias⁶¹. Penso que essas disputas e contradições explicitam, de certo modo, o quão o reconhecimento da

⁶¹ “Há, no mínimo, duas versões para a autoria dessa música entre os cirandeiros do Recife. A primeira diz que a canção foi composta por Lia de Itamaracá e gravada por Teca Calazans, a outra, afirma que a canção seria de autoria do mestre cirandeiro Antônio Baracho” (Callender França, 2010, s.p.). Atualmente, a canção está registrada em nome de Baracho e, as suas filhas, Dona Biu (apelido de Severina) e Dulce Baracho, recebem os direitos autorais da canção (Andrade, 2018). Os pormenores dessa história, contudo, não cabem aos limites deste trabalho.

autoria das chamadas cantigas “populares”, de modo geral, é complexo. Além dessa questão da autoria, reitero que o (re)conhecimento histórico acerca dessas brincadeiras “do povo” ainda é escasso e explícita, em dada medida, o apagamento ou a negação “da situação de um povo” posto às margens sociais.

Considerando os séculos de depreciação/apagamento da arte “popular” – também denominada de arte primitiva, exótica, selvagem e/ou naif, por uma suposta “elite cultural” –, compreendo que o *anonimato* das/os artistas “populares” se relaciona com uma dívida histórica e social a ser ajustada. Isso, porque a expressão *domínio público*, por exemplo, tem sido uma perigosa e genérica alternativa para camuflar a autoria de inúmeras obras artísticas desse cunho “popular” (Moreira, 2015).

Nesse sentido, é cabível afirmar que há inúmeras autorias negadas ou silenciadas, no contexto das artes “populares”. Compreendo que esses silenciamentos se relacionam, por conseguinte, com o desinteresse sócio governamental e com a *história única* (em Adichie) que nos foi contada, enquanto nação, historicamente, colonizada e escravagista. Como venho argumentando, as/os artistas “populares”, via de regra, se situam no que, atualmente, é denominado de população vulnerável/marginalizada, a constar: negras/os, indígenas, mulheres, dentre outros grupos sociais.

Para o pesquisador Silva (2020),

a inserção do Brasil no processo de luta pelo respeito às diferenças e em defesa do **pluralismo** [nas artes, nas ciências, nas políticas etc.] aconteceu de **forma tardia** em comparação com outras sociedades multirraciais e multiculturais. O engodo proporcionado pela visão paradisíaca de nação acolhedora, cordial e fraterna, aliado ao mito da democracia racial, inviabilizou, por quase todo o século passado, o desenvolvimento amplo da **pesquisa acadêmica**, o adensamento do debate e, conseqüentemente, a convicção que resultaria na

implementação de políticas públicas com ênfase nos **grupos socialmente vulneráveis**. (pp. 99-100. Grifos próprios)

Com base nessas considerações, elucido que esta pesquisa é uma ressonância da inserção, ainda que tardia, da academia brasileira no debate a favor da diversidade e da justiça social. Nesse viés, penso que o apagamento da autoria, nas expressões artísticas “populares” – por meio de taxações românticas e/ou homogeneizadoras como *domínio público* e o próprio termo *popular* –, é uma consequência da “visão paradisíaca de nação acolhedora, cordial e fraterna, [aliada] ao mito da democracia racial” que lança, por baixo do tapete, inúmeras expressões étnico-culturais e inúmeras formas de se constituir conhecimento legítimo – dentro e fora das academias brasileiras.

Continuando a narrativa, compreendo que a terminologia *domínio público* explicita, no fundo, a anulação histórica dos saberes e fazeres de dados sujeitos que estão à beira do mundo – recuperando as considerações sobre *Estamira*. Portanto, é uma expressão que se relaciona com uma “parte que foi negada, da situação de um povo”, reitero.

A noção de “povo”, por sua vez, também pode ser incluída nesta reflexão, sobre a depreciação e a homogeneização da arte “popular”, já que os termos *povo* e *popular* se confundem ou caminham lado a lado. Paulo Freire (1992), por exemplo, ao refletir sobre a ideia de “povo”, faz a seguinte colocação: “me lembro [...] de um texto que li, em 1981, [...] de uma jovem operária paulista em que [ela se] perguntava e, em seguida, [ela mesma se] respondia: **‘Quem é povo?’**. **‘É quem não pergunta quem é povo’**.” (s.p. Grifo próprio). Essa perspicaz pergunta-resposta, da jovem operária, coloca em xeque a opressão linguística ou o “elitismo” da linguagem oficial, formal e/ou “erudita”. Em outros termos, quem define ou definiu, historicamente, o que é “povo” não foi o próprio “povo”.

Já a expressão *popular* – cultura popular e arte popular –, por conseguinte, é forjada de modo similar à expressão *povo*. Pois, conforme o historiador Chartier (1995), cultura popular é um conceito erudito. Em outros termos, é um conceito instaurado de cima (da “elite”) para baixo (para o “povo”).

Apesar da dificuldade em se estabelecer fronteiras entre “popular” e “erudito” ou entre “elite” e “povo”, no que concerne às artes, o “popular”, definitivamente, não se inclui naquilo que é denominado de “arte maior” que, por sua vez, trata-se de uma arte, via de regra: erudita, elitista, branca, eurocêntrica, androcêntrica, machista, dentre outras adjetivações cabíveis. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que as artes “populares” também não escapam à adjetivação “machista”, por exemplo, dentre outras adjetivações que explicitam as dramáticas relações de poder instauradas nas próprias artes/culturas “populares”. Nesse sentido, compreendo que Lia de Itamaracá é uma rainha em um mar ou vastidão de reis e de mestres “populares”.

Ainda sobre essas relações de poder e tensionamentos nas artes “populares, retomo o polêmico assunto sobre a autoria do *hino das cirandas*, cantado por Lia e outras/os tantas cirandeiras/os. Sobre isso, penso que a dificuldade em se nomear a/o verdadeira/o autora/autor do hino (da canção) pode indicar que, além de um notável apagamento histórico das artes “populares”, não há a devida orientação política e jurídica sobre o registro legal dessas artes, em suas diversas manifestações/vertentes. Ademais, a desvalorização socioeconômica dessas expressões “populares” também não gera, nas/os próprias/os artistas, interesse em fazer tais registros. Nesse sentido, compreendo que, apenas quando essa valorização socioeconômica é alcançada – ainda que de forma tardia, controversa e pontual –, é que se gera interesse no registro legal das canções e as disputas/polêmicas passam a ocorrer.

Entre silenciamentos e disputas, o fato é que Maria Madalena emergiu no cenário artístico brasileiro em meio à referida polêmica do hino das cirandas. Essa polêmica cantiga também demarcou o seu nome artístico, Lia de Itamaracá.

Em 1977, Lia de Itamaracá lança, afinal, o seu primeiro disco de vinil/LP, intitulado *A Rainha da Ciranda*. Álbum que traz o aclamado hino, *Quem Me Deu Foi Lia*, em sua primeira faixa⁶².

Segundo Andrade (2018), o disco, “produzido por Ozires Diniz, foi anunciado nos jornais e registrado pela TV. Era a chance da carreira [de Lia] alavancar de vez. Mas, como na vida da [...] cozinheira de Itamaracá os problemas não foram pequenos, ela nunca recebeu qualquer tostão pelo material vendido” (p. 61). Mas, apesar dos altos e baixos, a ciranda de Lia permanece viva e integra a luta maior das artes “populares”, enquanto política de resistência pelo encantar/brincar (Moreira & Silva, 2015).

Para Souza (2020), as canções interpretadas por Lia de Itamaracá enaltecem a negritude, o mar, os rituais de pescaria e as mulheres: “o empoderamento das vozes femininas nas letras de Lia e de suas Cirandas é marcado de maneira muito evidente (p. 19). Ao mesmo tempo, a roda de ciranda também é um lugar que acolhe a todas/os ou a quem “o louco bumbum do tambor”⁶³ chamar. Nesse sentido, compreendo que o caráter democrático/aberto dessa brincadeira rege o seu caminho de luta política e de resistência, já que a ciranda é, no fundo, uma luta de mãos dadas.

Lia, o mito da ciranda, afinal, existe – em carne, osso e tamanho considerável de 180cm de altura – e, também, resiste – *sobrevivendo* às dramáticas mudanças ocorridas nas artes “populares”, nas últimas décadas. Sobre essas dramáticas mudanças, Callender

⁶² Itamaracá, L. (1977). *A Rainha da Ciranda* [Álbum, 38min.]. <https://www.youtube.com/watch?v=Djyp2EjSko>.

⁶³ Aqui, faço uma referência à música *Palco*, de Gilberto Gil (1981). Uma canção sobre luta negra, tão negra quanto as mãos de Lia. Sua letra proclama: “*Trago a minha banda, só quem sabe onde é Luanda, saberá lhe dar valor. [...] Vale quanto pesa pra quem preza o louco bumbum do tambor*”. O tambor, por conseguinte, é um instrumento fundamental à ciranda, conforme discorri.

França (2010), apoiada em Benjmain, elucida que, na década de cinquenta, as cirandas ocupavam os espaços “populares”, tais como: os terreiros de bodega, as beiras de praia e as pontas de rua. Já o referido Jaime Diniz (conforme citado por Callender, 2013), esclarece que, com exceção dos dias chuvosos, “o local de regra da ciranda é o **terreiro**” (p.116. Grifo próprio).

Imagem 35.

A Ciranda de Lia a Rodar no Terreiro



Nota. Lia, ao centro da roda, no terreiro ou “palhoção”. Caldas, L. (s.d.). Centro Cultural Estrela de Lia. Revista Continente. <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/231/a-rainha-da-ciranda>

A expressão *terreiro*, por conseguinte, tem uma abrangente gama de significados, no contexto das manifestações artísticas “populares”, e pode se remeter tanto aos terreiros religiosos quanto aos centros culturais, às ruas, às praças das igrejas... Enfim, diversos espaços podem se configurar como terreiro propriamente dito, já que não se trata, apenas, de um espaço geográfico, mas da relação/vínculo afetivo que se estabelece *nessa e com esse* espaço. Além do próprio espaço, os corpos das/os brincantes também podem ser concebidos como terreiros/territorialidades em si mesmos (Moreira, no prelo).

Nesse amplo contexto das artes “populares”, a expressão *terreiro* integra, até mesmo, o nome ou a marca de grupo artístico, como é o caso do *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*⁶⁴, por exemplo. Para o artista e fundador do grupo Tico Magalhães⁶⁵, o terreiro é uma espécie de “*umbigo do mundo*” (Moreira, 2015, p. 139), lugar onde se pisa, se recria, se brinca e se estabelece conexões com seres e elementos de diversas ordens (Moreira, 2015; Moreira, no prelo).

Dentre esses elementos de diversas ordens, destaco os elementos da natureza. Isso, porque, nas expressões artísticas “populares”, de forma genérica, a relação que se estabelece com a natureza é, especialmente, relevante. Nesse sentido, o mar, o céu e os astros, por exemplo, são constantes fontes de inspiração e de *interrelação*. Isso pode ser observado no seguinte trecho da canção/loa de maracatu, intitulada *Sete Ondas*, composta por Martinha do Coco⁶⁶:

vou pro mar, pular sete ondas. Nas águas de lá, do mar de Luanda. Vou pro mar, pular sete ondas. Nas águas de lá, no mar de Luanda. Tem estrela no céu, tem estrela no mar. Estrela no céu, estrela no mar [...]. E os amigos que partiram, para o mundo de lá, são nossas estrelas guias, para nos iluminar. Vou pro mar...

⁶⁴ Grupo brasiliense/cerratenense que desenvolve uma brincadeira denominada *teatro de terreiro* (Moreira, 2015). Essa brincadeira será retomada, adiante.

⁶⁵ Nome artístico de Rodrigo Magalhães.

⁶⁶ Marta Leonardo de Oliveira, conhecida como mestra Martinha do Coco, é uma artista brincante de naturalidade pernambucana, residente no Distrito Federal. Martinha pode ser considerada uma artista versátil, pois, o seu trabalho inclui diversas manifestações “populares”, tais como: samba de coco, ciranda, maracatu, dentre outras. Martinha do Coco e Mãe Baiana (Adna Santos) são madrinhas do grupo de maracatu Filhas de Oyá, Tive a oportunidade de integrar a primeira formação do Filhas de Oyá, em 2016, além de conviver com a mestra Martinha pelas rotas e rodas da cultura e da educação “popular”. Oliveira, M. (s.d.). Sete Ondas [Música]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=x-DbQ1vun5k> Para mais informações ver: <https://vermelho.org.br/2020/04/21/martinha-do-coco-voz-do-cerrado-e-da-resistencia/> [artigo escrito por Mariana Branco, 2020] e; https://web.facebook.com/fiasdeoya?_rdc=1&_rdr [página oficial das Filhas de Oyá, nas redes sociais].

Na letra dessa loa, é interessante notar o jogo de palavras que se estabelece pela variação do significado do termo *estrela*. Nesse viés, a palavra estrela ora diz respeito ao elemento do mar – ao animal invertebrado estrela-do-mar –, ora aos astros do céu e, ainda, aos “*amigos que partiram para o mundo de lá*” – aos seres humanos que faleceram.

Ainda sobre os terreiros e os brinquedos “populares” brasileiros, Callender França (2010), a partir das contribuições de Diniz, argumenta que, com o passar dos anos e com o aumento da urbanização do país, os terreiros tradicionais foram alterados significativamente. Dentre os principais motivos dessas alterações, a pesquisadora aponta o interesse da chamada indústria cultural e da classe média brasileira pela ciranda “das/dos populares”, na década de setenta.

No estado de Pernambuco, por exemplo,

a adesão e o interesse desse **novo grupo [classe média e indústria cultural]** fizeram com que as cirandas saíssem das pontas de ruas e migrassem, por sua vez, para outros espaços da cidade, passando a **apresentar-se em locais turísticos** do Recife, em salões, clubes sociais, bares, restaurantes, clubes esportivos e residências – ambientes que foram **modificando sua configuração enquanto canto e dança**. É relevante destacar que Jaime Diniz já apontava sua compreensão em relação às mudanças e/ou variações que percebia no folguedo [ou brincadeira], passando a denominá-las **cirandas “desvirtuadas”** ou “**des-caracterizadas**”, devido ao fato de elas possuírem elementos que “destoavam”, segundo o pesquisador, dos demais grupos considerados **tradicionais**. (Callender França, 2010, p.117/118. Grifos próprios)

Essa descaracterização das brincadeiras passou a ser tema de pesquisadoras/es da época – sobretudo das/dos chamados folcloristas –, que concebiam a *tradição* como “imutabilidade da cultura”, visando a preservar as “verdadeiras raízes regionais”

(Callender França, 2010, p. 118). No entanto, essas supostas “raízes regionais” foram, inúmeras vezes, concebidas a partir de um olhar romântico. Olhar, este, que define tais manifestações “populares” como exóticas e puras (Fernandes, 1989; Arantes, 2006; Callender, 2013), por exemplo, reforçando o estereótipo do “bom selvagem”.

A partir dessas considerações, penso ser importante conceber a cultura “popular” como dinâmica/mutável, fugindo de percepções taxativas, romantizadas e homogeneizadoras. Além disso, venho compreendendo, à luz das brincadeiras “populares” e das/os brincantes, a tradição como *invenção* (Moreira, 2015). Nesse sentido, o tradicional é aquilo que se valida e que, ao mesmo tempo, se *reinventa* no presente, em *interrelação* com o passado e na projeção do futuro.

Ainda no que diz respeito às antigas percepções das/os folcloristas sobre a tradição, noto que se, por um lado, havia uma tendência à romantização das expressões “populares”, por outro, também havia uma denúncia sobre as apropriações indevidas/exploratórias dessas expressões pelo mencionado “novo grupo” ou nova classe social. Entendo, ainda, que esse caráter denunciativo é um aspecto que continua relevante, considerando a atual situação socioeconômica desfavorável das/os artistas “populares” brasileiras/os, reitero.

Desse modo, também reitero que, apesar de todos os méritos e honrarias ou, ainda, de ter sido manchete do *New York Times*, a situação de Lia de Itamaracá – e de outras/os tantas/os artistas “populares” – continua sendo de escanteio/margem social e política. A reportagem intitulada *A Estrela de Lia Brilha Pelo Mundo, Mas Se Apaga Em Pernambuco*, por exemplo, é um alerta sobre o silenciamento das artes “populares” e carrega, no próprio título da matéria, uma denúncia acerca do descaso político com a cultura no estado natal da artista em questão (Mesquita & Muta, 2018). Compreendo que essa reportagem também sinaliza outra problemática da arte “popular” brasileira – e da

arte brasileira, de modo geral –, a constar: o fato de as/os artistas locais terem, inúmeras vezes, mais prestígio fora do país⁶⁷.

Ademais, compreendo que o abandono/descaso – sociopolítico – das artes “populares” brasileiras se relaciona com a apropriação exploratória dessas brincadeiras. No caso da ciranda, essa exploração se dá, historicamente, pelo mencionado “novo grupo”; a classe média e a industrial cultural, reitero. Por essa via, é curioso notar que a ciranda já foi considerada “dança da moda” e que, apesar do modismo ou da propagação desse “brinquedo de adultos”, as/os mestras/es cirandeiras/os permaneceram, via de regra, em condições precárias de vida.

Nesse sentido, apesar das culturas serem dinâmicas e das artes estarem em constante renovação – sejam elas “populares”, “eruditas” ou fora desse léxico –, é necessário reforçar que essas transformações são complexas e dramáticas, e que se situam no seio das lutas sociais; de classe, de gênero, de raça, de religião etc. A industrialização das artes, por exemplo, tem sido uma realidade que, contraditoriamente, promove e sucateia as expressões “populares”. Além disso, a própria definição de “popular” tem se tornado cada dia mais complexa, já que a apropriação do “novo grupo” gerou – e ainda gera – a apropriação e o surgimento de outros tantos grupos e que, em dada medida, “os populares” também se fundem a esses novos grupos – considerando o fato de que não há uma pureza cultural propriamente dita. Em suma, as trocas ou as relações culturais e

⁶⁷ Penso que isso se relaciona, historicamente, com a nossa herança colonial. Com a história única que nos foi contada – validada culturalmente –, a qual venho me referindo desde o início desta pesquisa, sobretudo, a partir das considerações de Adichie (2009) e de Ribeiro (2019). Nesse sentido, a arte local brasileira é, inúmeras vezes, tida como de menor valia. Em contrapartida, genericamente, há uma supervalorização cultural de tudo aquilo que vem de fora, principalmente, o que vem pelos nossos colonizadores europeus e pelos Estados Unidos, como discorri na Segunda Narrativa. Fato que força, em dada medida, as/os artistas nacionais a buscarem reconhecimento fora das suas próprias terras ou, ainda, fato que estimula a/o artista nacional a buscar sucesso no estrangeiro, já que é somente após essa validação “de fora” que a carreira se torna prestigiada no próprio país (Brasil).

artísticas são sempre plurais e multifacetadas, mas, nem de longe, são sempre justas ou beneficiam a todas/todos.

É nesse sentido que o caráter exploratório dessas trocas vem sendo evidenciado, sobretudo, pelas ciências sociais. Segundo o antropólogo Carvalho (2005; 2010), há uma *espetacularização* das culturas e das artes “populares”. Essa espetacularização, por conseguinte, *desloca* – espacialmente – e *compacta* – temporal e espacialmente – as expressões artísticas “populares” e é configurada por agentes alheios/indiferentes às próprias expressões (Carvalho, 2005).

Para o antropólogo, esses formatos compactadores são criados, sobretudo, pelas indústrias do entretenimento e do turismo (Carvalho, 2010). Desse modo, bares, restaurantes e aeroportos, por exemplo, viram espaços de *apresentação* e não mais de *brincadeira* “popular”.

Nesse sentido, a demarcação entre público e artista é constituída pelo palco, tablado ou demais estruturas que visam a delimitar o espaço de atuação da/o própria/o artista brincante. O tempo de cada apresentação, conforme indiquei, também passa a ser definido e compactado pelo “outro agente”. Considerando essas realocações dramáticas das brincadeiras “populares”, compreendo que os terreiros se converteram, em dada medida, em vitrines e que as mãos das/os cirandeiras/os – que se tocavam para formar as rodas de ciranda – passaram a sustentar câmeras de celulares posicionadas em direção às próprias vitrines/palcos.

Ainda sobre a espetacularização da arte “popular”, Callender França (2010), a partir das contribuições de Rabello, afirma que, na década de setenta, as cirandas foram incluídas em festivais, no estado de Pernambuco, por exemplo. Nesse contexto, as rodas de cirandas eram avaliadas por comissões compostas por “intelectuais e folcloristas, que julgavam e concediam prêmios e troféus aos grupos cirandeiros vencedores” (p. 3).

Assim, além da delimitação/compactação do espaço e do tempo, também havia a compactação da quantidade de integrantes. Tais critérios, estabelecidos nos festivais, retiravam das/os cirandeiras/os a liberdade de deliberar sobre as suas próprias manifestações, policiando-as e artificializando-as (Callender França, 2010).

Atualmente, compreendo que essas compactações – de espaço, tempo e números de integrantes –, junto à inserção de novas tecnologias, podem ou não sinalizar uma ação de cunho exploratório⁶⁸. Já que dadas estruturas comuns aos grandes espetáculos artísticos – como microfones e caixas de som, por exemplo – estão sendo incorporados às brincadeiras realizadas nos espaços mantidos pelas/os próprias/os brincantes. Isso pode ser notado na imagem 35, referente ao Centro Cultural Estrela de Lia, onde os microfones (característicos dos palcos) se mesclam com a roda no chão de areia do próprio Centro.

Além disso, também é possível transformar um show, que se inicia no palco, em uma grande roda de ciranda, que se finda no chão, com musicistas e público entrelaçados, por exemplo, como, inúmeras vezes, pude “testemunhar” nas/pelas brincadeiras do grupo brasileiro Pé de Cerrado.

É ainda possível haver shows que comportam essa divisão entre palco/artista ou pista/plateia, mas cuja pista se torna uma brincadeira de ciranda, do início ao fim, mesmo sem os musicistas descerem do palco. Nesse exemplo, a plateia também é brincante, mesmo com uma divisão espacial demarcada pelo caráter de show/espetáculo – ou pelo

⁶⁸ Penso que o enfrentamento necessário à transformação dessa exploração, dentro do atual modelo de sociedade capitalista – exploratório *por si* do trabalho humano, de modo geral –, envolve o enfrentamento do próprio sistema. Mas, também é necessário reconhecer que, nesse sistema, há níveis distintos de exploração do trabalho e que, nesse sentido, as/os brincantes estão em nítida “desvantagem”. Ademais, compreendo que algumas medidas podem ser cabíveis, no sentido de ajuste da dívida sócio-histórica em relação às artes “populares”, tais como: a) o reconhecimento e a valorização dos saberes e fazeres “populares” nas instituições educacionais, da educação básica à superior; b) o incentivo e a ampliação das políticas públicas de valorização e manutenção dos espaços mantidos pelas/os brincantes; c) o devido suporte jurídico, no que concerne ao registro das artes “populares” e ao retorno material dos direitos autorais das/os brincantes, familiares ou/e comunidades; d) a remuneração digna às/aos brincantes pelos seus trabalhos – como apresentações/shows, palestras, aulas, oficinas etc. –, dentre outras medidas que combatam a referida “desvantagem” das artes “populares” no cenário artístico/cultural brasileiro.

deslocamento espacial e temporal da ciranda. Foi em uma situação semelhante ao derradeiro exemplo, vendo Lia de Itamaracá, em um palco, e dançando ciranda, no chão, que vivenciei uma catarse memorável à beira do palco de Lia.

Imagem 36.

Show de Lia de Itamaracá & Banda



Nota. A artista em um aprimorado palco/cenário. Zahar, A. (2019). Lia de Itamaracá no festival No Ar Coquetel Molotov. Revista Continente. <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/231/a-rainha-da-ciranda>

Para narrar essa inesquecível catarse cirandeira, retomo a polêmica canção *Quem Me Deu Foi Lia* e, especificamente, os seus versos iniciais: “*Eu estava na beira da praia, ouvindo as pancadas das ondas do mar*”. No dia em que vivenciei a catarse cirandeira, de fato, “eu estava na beira da praia” observando e ouvindo o som do mar, ao lado de uma amiga. O mar/praias ao qual me refiro era, por coincidência, da mencionada Ilha de Itamaracá. Na época, verão de 2009 para 2010, estávamos percorrendo algumas cidades da Paraíba e de Pernambuco, e nos alojamos na Ilha de Itamaracá para passar o Ano Novo com um grupo de amigas/os.

Recordo-me que, na ocasião, já conhecia a fama de Lia, sobretudo, por meio da música supracitada – *Quem Me Deu Foi Lia* –, porém, na versão gravada pelo grupo *Baiano & Os Novos Caetanos*⁶⁹ e não na versão da própria artista. Também me recordo que já havia dançado ciranda em muitas rodas – de Alagoas ao Distrito Federal, estados onde cresci – e que estava iniciando a minha trajetória como artista-brincante, pelo Centro Tradicional de Invenção Cultural⁷⁰.

Foi por meio das inúmeras atividades desenvolvidas pelo centro em questão que conheci, por exemplo, o mestre de maracatu rural Manoelzinho Salustiano – do grupo Piaba de Ouro, da Casa da Rabeca (Olinda/PE). E, durante o referido veraneio, visitei esse mestre e parte da minha família paraibana, além das/os amigas/os que estavam na Ilha de Itamaracá.

De João Pessoa à Condado, de Olinda à Itamaracá, cheguei à beira da praia (da ilha) para, afinal, ouvir “*as pancadas das ondas do mar*”. Entre uma pancada e outra, um *tum* reverberou de outro lugar. Entre um tempo e outro, o *tum* virou *tum, tá, tá, tuuum*. Intrigada com o som, interpelei a minha amiga: – *Você está ouvindo uma música, de longe?* – *Não*, ela me respondeu. Continuamos sentadas, observando o mar e a lua plenamente cheia, quando, novamente, voltei a escutar o *tum* que não era barulho das ondas. Resolvi me concentrar e o longínquo barulho começou a se afinar ou a ganhar forma nos meus ouvidos. Enfim, proferi, com a voz cheia de alegria: – *É ciranda, amiga! Vamos atrás!?*

Sáímos, então, em busca do som da ciranda, pelas vielas de Itamaracá, como em um jogo de caça ao tesouro. Passo a passo, os *tuns* se intensificavam. Das vielas,

⁶⁹ Grupo musical e humorístico da década de setenta, composto por Chico Anysio, Arnaud Rodrigues e Renato Piau.

⁷⁰ Espaço/sede do grupo Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro. Adiante, retomarei as narrativas sobre esse lugar e sobre o próprio grupo.

chegamos à praça pública – a Praça do Pilar – e, afinal, o tesouro foi encontrado: era a própria Lia de Itamaracá e uma radiante ciranda, no chão, a girar.

Na ocasião, a rainha da ciranda estava em um palco modesto, consideravelmente, diferente do palco representado na derradeira imagem (nº 36). Havia poucas luzes projetadas em direção ao palco e o tablado era bastante singelo. Lia de Itamaracá estava acompanhada por algumas/ns musicistas. Com forte presença, tamanho e voz inconfundível, a “lenda viva” abrihantava o modesto palco.

Relembro-me que, antes de encontrar o “tesouro” – a ciranda de Lia, na Praça do Pilar –, já estava em busca da artista, desde os primeiros dias em que pisei na ilha. Nessa busca, fiz algumas caminhadas até o Centro Estrela de Lia, mas não tive a sorte de encontrá-lo aberto. Também me recordo de visualizar, nessas caminhadas, uma quantidade significativa de lixo jogado nas ruas, fato que reafirma o descaso sociopolítico, não apenas com a cultura local, como venho narrando, mas com o meio ambiente. De todo modo, essas buscas pela ciranda de Lia foram contempladas, literalmente, em praça pública.

No chão da praça, havia muitos pés descalços a bailar ciranda. Eu e a minha amiga, de chinelinhos, não pensamos duas vezes antes de entrar na roda e fomos, assim, alargando-a um pouco mais. Segurando uma mão e outra, a ciranda nos envolveu completamente e nossos sorrisos, tão largos quanto a roda, eram a prova desse envolvimento.

Um fato curioso, sobre essa vivência cirandeira, é que havia duas rodas acontecendo, simultaneamente, uma dentro da outra. A *roda de fora* mantinha a ciranda tradicional ou o passo básico que, nas palavras de Lia (conforme citada por Catib & Swartz, 2012): “[começa] com o pé esquerdo e girando para a direita” (p. 111). Até então, a minha ideia sobre dançar ciranda era semelhante ao bailar tradicional, proferido por Lia.

Mas, a *roda de fora* me fez constatar que há possibilidades infindáveis de se dançar ciranda. Nela, as/os cirandeiras/os (dançarinas/os) inventavam diversos passos.

Em desdobramentos interpretativos, compreendo que esses passos eram, em dada medida, ressonância das referidas mudanças ocorridas na cultura “popular” brasileira, nas últimas décadas, quando a ciranda passou a ser “dança da moda”, distinguindo-se das rodas tradicionais. Desse modo, apesar da roda em questão poder ser considerada uma ciranda “desvirtuada” – em termos das/os folcloristas –, os passos diferentes, dessa nova ciranda/dança, eram desafiadores e me surpreenderam positivamente. Nesse desafio de bailar a “ciranda da moda”, transpirei o corpo inteiro, da cabeça aos pés. Pés, estes, que, em dada altura da roda, já estavam descalçados sobre o concreto da praça, tal como os demais pés.

Entre uma cantiga e outra, nós – as/os brincantes da *roda de dentro* – acrescentávamos movimentos diversos, como chacoalhar os ombros ou lançar a perna esquerda para frente e para trás. Esses movimentos eram inseridos ao mesmo tempo em que girávamos de mãos dadas, em uma mesma direção. Assim, a brincadeira se tornava instigante/desafiadora porque tínhamos que acrescentar movimentos diversos, sem deixar de girar e sem soltarmos as nossas mãos. Cada brincante da roda, por conseguinte, podia sugerir um novo movimento, que deveria ser seguido pelas/os demais. E cada movimento em si durava até o momento em que uma/um próxima/o brincante sugerisse outro passo. Dessa forma, a *ciranda de dentro* era um jogo de invenção (de movimentos), de atenção, de coordenação e de imitação, além do cantar (em coro) que deveria ser mantido a cada passo.

Em meio a esses desafios corporais (e mentais), olhares de desconhecidas/os se reconheciam e o calor aumentava a cada giro. Quando o cansaço se alojava entre o tremor das pernas, nós, brincantes, íamos para a roda de fora “tomar um fôlego”, já que se tratava

de uma roda mais lenta ou, ainda, ficávamos em torno das cirandas, contribuindo com o coro. De todo modo, seja por meio do revezamento das rodas, seja por meio do entoar das vozes, o mais importante era manter a folia viva.

Com base nessas narrativas, penso que essa vivência cirandeira foi, sobretudo, de ordem sinestésica. Isso, porque, na ocasião, senti o meu corpo inteiro aberto – ao som do bumbo, ao canto, ao toque das mãos, à aprendizagem de cada novo movimento e à temperatura quente, por sua vez, fazia com que toda mínima brisa, vinda do oceano, se assemelhasse a um troféu.

Comparando essa catarse cirandeira com as demais catarses narradas – a teatral e a pictórica –, compreendo e relembro que os pensamentos que emergiram na/pela ciranda eram acerca dos meus próprios movimentos corporais, eram, portanto, pensamentos “enraizados” no corpo. Corpo, este, que estava atento ao momento presente, vivenciando um ápice sinestésico em união com outros corpos brincantes.

Relembro, ainda, que, quando saí das rodas, com o corpo completamente suado, tive a sensação de alma (coletivamente) lavada. E, por fim, a palavra *calor* é digna do que essa catarse cirandeira suscitou em mim.

Em desdobramentos interpretativos, compreendo que o calor catártico – promovido na/pela ciranda de Lia – não foi um calor suscitado por meio da “explosão” ou do “curto circuito” de emoções opostas, em termos vigotskianos. Tampouco, foi um calor simbólico ou abstrato.

Com base nessas considerações, penso que a catarse em questão assume algumas peculiaridades que, por conseguinte, reforçam a necessidade de ampliação do conceito vigotskiano de catarse. Peculiaridades, estas, que enaltecem o elemento corporal.

Apesar de mente e corpo serem aspectos indissociáveis (em Vigotski), ao considerar a vivência cirandeira, especificamente, penso que algumas catarses possuem

centralidade no movimento corporal. E que, portanto, tais catarse merecem ser compreendidas a partir dessa qualidade/característica (corporal).

Nesse sentido, destaco, por exemplo, as diferenças entre a catarse teatral – onde permaneci sentada, do início ao fim (na plateia) – e a vivência cirandeira – constituída na/pela dança, canto, toque de mãos, aquecimento corporal, dentre outras características que integram a conjuntura festiva das expressões “populares”. Essa conjuntura festiva, por sua vez, foi tematizada por Mikhail Bakhtin (2008/1965).

Ao discorrer sobre a cultura “popular” na Idade Média, o pesquisador buscou reverter dadas concepções românticas acerca da própria cultura “popular”. Nesse viés, Bakhtin (2008/1965) investigou as *festividades* ocorridas em praças públicas, na Idade Média, como o carnaval, por exemplo, enfatizando a complexidade e a riqueza das expressões do “povo”. Nessas festividades, o corpo (festivo) assumia relevância. Nesse sentido, compreendo que as contribuições desse teórico podem lançar luz ao tema da catarse cirandeira.

Ainda para o pesquisador, o carnaval subvertia as regras cotidianas – estabelecidas pelo Estado e pela Igreja –, proporcionando um *segundo mundo* ou, ainda, uma *segunda vida*. Nessa vida, *extracotidiana*, os corpos das/os foliãs/foliões vestiam – ou se tornavam – uma *segunda pele*. Ao mesmo tempo, devido ao carnaval perdurar por vários meses, no contexto histórico em questão, essa segunda pele também se relacionava com a vida cotidiana; com o banal/corriqueiro. Desse modo, no transcorrer dos festejos “populares”, artes e vidas (cotidiana e *extracotidiana*) se relacionavam, dialeticamente.

Segundo Bakhtin (2008/1965), as folias “populares” possuíam uma *estética grotesca* que, por conseguinte, foi mal compreendida e depreciada pelas elites de sua época. Essa *estética*, por sua vez, unifica polos (aparentemente) distintos da experiência humana, tais como: o sagrado e o profano, a vida e a morte, o choro e o riso, dentre outros.

Desse modo, as vivências grotescas enalteciam a experiência do corpo, dando-lhe outro patamar e removendo, em dada medida, o seu caráter pecaminoso, atribuído pela Igreja, por exemplo. Para Bakhtin (2008/1965) as vivências carnavais/carnavalescas projetavam e mobilizavam transformações sociais por uma via *anticanônica*, cujo corpo é concebido sob um olhar multifacetado. Portanto, trata-se de um corpo “popular” incompleto/inacabado e ambivalente, que está, constantemente, se recriando ou se reinventando fora das “ideias dominantes” (Bakhtin, 2008/1965, p. 43).

O corpo “popular” se difere, dessa maneira, do corpo egoísta/individualista da burguesia, constituindo-se pelos corpos humanos e pelos demais corpos – como as plantas, os minerais, os cosmos, dentre outros (Bakhtin, 2008/1965). Em desdobramentos interpretativos, o corpo “popular” é um corpo aberto e democrático, que inclui *as estrelas do céu e do mar*, como evidencia a letra da canção de Martinha do Coco, citada anteriormente. Também é um corpo que, por se reinventar, permanece atual e atuante, apesar de todos os silenciamentos e “incompreensões” – em termos bakhtinianos – acerca da sua complexidade, vivacidade e relevância social.

Compreendo, ainda, que esse corpo festivo – aberto e democrático – foi o corpo que prevaleceu durante a referida catarse cirandeira, já que a mesma só pôde ser efetivada na/pela comunhão de vários corpos; humanos, minerais, vegetais, dentre outros. Essa união de corpos, por conseguinte, talvez seja o aspecto mais relevante e mobilizador da catarse, aqui, narrada. Que também foi uma catarse *festiva e sinestésica*, reitero.

O calor dessa união de corpos foi, enfim, o milagre que transformou “a água em vinho”, que viabilizou uma vivência *estética* cuja emoção foi suscitada pelo toque das mãos, pela partilha dos sorrisos, pelo coro das vozes... Aliás, a emoção *estética* também era o próprio toque das mãos, o próprio sorriso partilhado e o próprio coro das vozes, em alto tom, que embalavam o vai e vem da ciranda de Lia.

3.4 As Catarses: Por uma Ampliação da Psicologia da Arte Vigotskiana

No transcorrer desta Terceira Narrativa, evidenciei a complexidade do conceito de catarse, considerando os seus múltiplos empregos, nas mais variadas áreas do conhecimento humano, desde a Antiguidade (em Aristóteles). A partir das contribuições de Vigotski (1999/1925) – interrompidas pela precoce morte do autor –, discorri sobre a catarse, considerando-a uma vivência emocional (radical) viabilizada na/pela obra de arte.

Ademais, narrei três vivências *estéticas* visando ao aprimoramento – ou à continuidade – das ideias do pesquisador bielorrusso, impressas na obra *Psicologia da Arte*. Nesse narrar, enfatizei distintas áreas artísticas, tais como: as artes cênicas (pela catarse teatral); as artes visuais (pela catarse pictórica) e; as artes “populares” (pela catarse cirandeira).

Com base nessas considerações/estudos, sugiro, então, uma ampliação do conceito vigotskiano de catarse. Para tanto, reitero que o desenvolvimento teórico propriamente dito – ou a continuação da teoria vigotskiana –, no que concerne à psicologia da arte, ainda é escasso ou nulo. De modo geral, compreendo que faltam terminologias e conceitos que contemplem as atuais problemáticas sobre as artes e o próprio cenário artístico contemporâneo e “popular”. Em outros termos, falta ocupar o terreno baldio, inaugurado por Vigotski, como venho sinalizando.

Por isso, nas linhas que se seguem, ousou ocupar, ainda que modo sutil, esse complexo terreno da psicologia da arte (histórico-cultural), com ênfase na diversidade cultural e na justiça social, reitero. Por essa via, sugiro a ampliação da noção de catarse vigotskiana para catarses, no plural. Nessas catarses, além da contradição emocional – demarcada por Vigotski –, outras respostas *estéticas* – híbridas, fluídas e sinestésicas – podem vigorar.

No exemplo da catarse teatral, relembro que houve a predominância de sentimentos *híbridos*; ora contraditórios, ora fluídos (intensificados). Esse sentimento fluído/intensificado, por sua vez, não deve ser compreendido, necessariamente, enquanto um sentimento “positivo” – como a alegria, por exemplo. De modo que é possível ocorrer uma catarse fluída que promova: tristeza, vergonha e raiva (indignação). Na catarse fluída os sentimentos não se chocam.

Ao considerar que a catarse híbrida integra tanto os sentimentos que se desenvolvem em sentidos contraditórios quanto os sentimentos que se desenvolvem em sentidos fluídos, compreendo que as emoções *estéticas*, em dadas vivências, como *em Estamira – Beira do Mundo*, se constitui por oscilações ou lapsos sentimentais que se intercalam. Dessa forma, em determinados momentos da catarse os nossos sentimentos se chocam (alegria e tristeza), em outros momentos, os nossos sentimentos fluem (tristeza e raiva).

Compreendo que essa lapsos emocionais intercalados podem ser velozes e, por isso, passar despercebidos. A catarse híbrida pode ocorrer, afinal, em um brevíssimo segundo. Mas ela, também, pode ocorrer em uma temporalidade maior, como no exemplo teatral, cujas respostas *estéticas* promoveram oscilações notáveis; entre as emoções contrastantes/contraditórias e as emoções fluídas, aquelas que, como os rios, convergem para um lugar comum.

A título de exemplificação, se o choque emocional (a contradição vigotskiana) pudesse ser definido pelos símbolos $+ -$, na vivência híbrida se realizaria algo como $+-$ ou $- -+$. Portanto, na catarse híbrida, aqui proposta, um aspecto emocional se sobressai em relação ao todo da vivência. No caso da catarse teatral, a indignação/vergonha social foi o aspecto vigorante, por exemplo.

Já no exemplo da catarse pictórica, evidenciei que as emoções se desenvolveram em um mesmo sentido. Sugerindo, desse modo, a existência de uma catarse, predominantemente, *fluída*; sem choques ou hibridismos.

Ao considerar esse tipo catarse, à luz da teoria histórico-cultural, reitero que quaisquer atos *estéticos* (catárticos) promovem uma transformação psíquica profunda/radical que, por conseguinte, acarreta novas escolhas e condutas de vida. Esses atos possuem, portanto, um caráter mobilizador.

Seguindo esse raciocínio, se uma experiência *estética* promove um sentimento paralisador ou destrutivo – que se expressa de “punhos cerrados”, em termos vigotskianos –, tal experiência não deve ser compreendida como catártica ou como vivência *estética* propriamente dita. Isso, porque, em Vigotski, as emoções *estéticas* – suscitadas na/pela catarse e na/pela arte – são “emoções inteligentes”, mobilizadoras e transformadoras, reitero.

Além disso, reitero que uma vivência *estética* não deve ser confundida com um mero *contágio* emocional. Sobre isso, Vigotski (1999/1925) afirma que

se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiarnos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – **a transformação da água em vinho**, e a verdadeira natureza da arte sempre **implica algo que transforma, que supera o sentimento comum**, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitada pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo **supera esses sentimentos** [comuns] [...]. (p. 307. Grifos próprios)

Com base nas considerações, compreendo que uma vivência *fluída* também transforma, profundamente, as nossas emoções, promovendo um alto dispêndio de

energia psíquica, que supera as emoções comuns/corriqueiras. Ademais, a catarse fluída não se trata de um êxtase ou de um prazer infértil ao psiquismo, de um entretenimento entorpecedor ou, ainda, de um simples ornamento da vida. Afinal,

[...] **a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo** na sociedade, que é um meio de equilibrar o ~~homem~~ [ser humano] com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Isto rejeita radicalmente a concepção de arte [apenas] como **ornamento** [...].
(Vigotski, 1999/1925, p.328/329. Grifos próprios)

Nesse viés, é importante elucidar que Vigotski coloca a arte em um patamar privilegiado, no todo social. Por isso, nesta pesquisa, ao sugerir novos tipos/nuances de catarses – fluída, híbrida e sinestésica –, considero fundamental manter algumas premissas basilares da psicologia da arte; de matriz histórico-cultural. Em um sentido mais profundo, “no núcleo” dessa teoria, todo ato catártico mobiliza para a transformação social – que é, ao mesmo tempo, política e *estética*, subjetiva e objetiva, simbólica e concreta. Nesse sentido, é cabível dizer que as emoções suscitadas pela arte são emoções socialmente revolucionárias, em Vigotski.

Ainda para o autor bielorruso,

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, **um instrumento da sociedade** através do qual **incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser**. 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 continuar social.
(Vigotski, 1999/1925, p. 315. Grifos próprios)

Vigotski (1999/1925; 2000/1929) considera que a materialização da obra de arte – ou a cristalização/encerramento do ato criativo – é uma “refundição [fixação] das

emoções fora de nós” (1999/1925, p. 315). Nesse viés, a arte é um “instrumento da sociedade”, ressignificado nas/pelas tramas históricas e culturais. Ao mesmo tempo, a arte mantém um caráter “íntimo” – considerando a constante dialética interno/externo. Em outros termos, a arte, enquanto objeto/instrumento social, percorre as mais diversas épocas e culturas, constituindo novos (e relevantes) sentidos às nossas experiências subjetivas.

À luz dessa perspectiva teórica, compreendo que, mesmo as artes consideradas efêmeras e impalpáveis, por exemplo, são tidas como objetos concretos, são materializações/cristalizações do ato criativo. Portanto, o caráter material/concreto da arte, enquanto instrumento social⁷¹, reitero, pode ser notado em obras com qualidades poéticas e técnicas distintas, tais como: a música, a fotografia, a performance, a instalação, a dança, a pintura, a arte virtual etc.

Ademais, o que define a potência ou a impotência de cada obra de arte (das “teclas”), frente ao psiquismo, é a qualidade da experiência estética – se a é “tecla”, afinal, disparada/tocada, na/pela catarse, ou se ela permanece inerte. Retomando as proposições do autor bielorrusso: “quem ignora que a obra de arte age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode **acarretar resultados e consequências inteiramente diversas?** [...]” (Vigotski. 1999/1925. p. 322. Grifo próprio).

Com base nessas considerações, proponho a *catarse sinestésica*, compreendendo que os “resultados” da vivência cirandeira foram peculiares e, especialmente, diversos/destoantes das demais catarses, aqui narradas. Nessa catarse, reitero que há um

⁷¹ A noção de obra de arte, enquanto instrumento social, neste contexto, não se relaciona com a ideia de instrumentalização da arte; como modo de banalização/inferiorização da própria arte, transformando-a em mercadoria (Magliolino, 2020) ou, ainda, situando o conhecimento artístico em “segundo plano” e atribuindo-lhe um caráter ilustrativo (Mendonça e Silva, 2020).

destaque na participação do corpo; em integração/*interrelação* com outros corpos (de gente, de planta, de bicho, de pedra, de estrela etc.).

Em Vigotski, a questão do corpo – humano, especificamente – introduz e finaliza o livro *Psicologia da Arte* e se relaciona, sobretudo, com a influência da *filosofia espinosiana*⁷² na vida/obra do autor. No livro em questão, a epígrafe – recuperada da obra *Ética*, de Espinosa – enaltece as potencialidades do corpo humano, indicando que o mesmo possui capacidades ainda ignoradas. Isso pode ser observado pelo seguinte trecho: “[...] mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir do simples exame de sua natureza...” (Espinosa conforme citado por Vigotski, 1999/1925, p. 9). Já no último parágrafo do livro, Vigotski retoma a filosofia espinosiana, afirmando que “não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: ‘Até hoje ninguém definiu de que o corpo é capaz’.” (p. 329).

Em outra obra, *Psicologia Pedagógica*, o autor discorre sobre o estímulo corporal/motor durante uma vivência *estética*:

os psicólogos que têm estudado as estimulações visuais causadas pela pintura chegam à conclusão de que no sistema de vivenciamento de um quadro cabe o papel principal às reações cinestésicas, ou seja, a reações também motoras, e que **nós lemos um quadro mais com os músculos do que com os olhos; o efeito estético do quadro situa-se nas pontas dos dedos tanto quanto no olho**, uma vez que fala à nossa **imaginação tátil** e motora não menos do que à **imaginação visual**. (Vigotski, 2010, p. 343. Grifos próprios)

Em desdobramentos interpretativos, todos os tipos de catarse, aqui sugeridos, se realizam por meio do e no próprio corpo. Como venho narrando, à luz da psicologia

⁷² Relativa à Baruch de Espinosa [Holanda/Países Baixos, 1632- 1677].

histórico-cultural, as noções de corpo e mente, razão e emoção, arte e vida são indissociáveis. Ao investigar arte e psiquismo, Vigotski (1999/1925) afirma que “[...] tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (p.320). Da nossa visão ou musculatura visual à musculatura dos nossos dedos, todo ato estético é um ato repleto de cinestésias.

Mas, a noção de catarse sinestésica – com a letra *s* –, a qual proponho, tem como elemento-chave a acentuação de estímulos corporais de ordens múltiplas e ao mesmo tempo; simultaneamente. Desse modo, compreendo que, se na vivência teatral e pictórica o corpo foi estimulado da “ponta dos dedos” aos olhos e aos ouvidos, na catarse cirandeira, por sua vez, o corpo ganhou outro patamar, assumindo centralidade no transcorrer de toda a vivência *estética*, reitero, e constituindo, desse modo, uma catarse de corpo (e suor) inteiro.

Pelo vai e vem da ciranda, o corpo cantou, transpirou, dançou, sorriu, segurou nas mãos de outros corpos, girou, cansou, silenciou, voltou a girar, sentiu a brisa do mar... Portanto, nas entrelinhas/nuances das vivências *estéticas*, a catarse sinestésica faz alusão a uma transformação radical das emoções por uma outra via. Via, esta, que se constitui, prioritariamente, por meio da integração e do movimento corporal à própria obra de arte.

Portanto, a principal característica desse tipo de catarse não diz respeito às emoções que se dão em sentido contraditório, fluído ou híbrido, mas às emoções/energias geradas no/pelo movimento corpóreo, às emoções forjadas por uma sinestesia em ápice. Compreendo que essas emoções podem ser vivenciadas, sobretudo, nas folias e brincadeiras “populares”.

Desse modo, a catarse sinestésica faz jus às vivências *estéticas* que se relacionam com contextos sociais e artísticos anticanônicos, apesar de não se restringir a esses contextos. As vivências das danças de rua, dos terreiros, das escolas de samba, dos jongos,

das rodas de capoeira, além das mencionadas rodas de ciranda, são, portanto, exemplos cabíveis de “teclas” da catarse sinestésica.

Compreendo que essa catarse é, também, um “acerto de contas”, retomando as considerações da atriz Dani Barros, em *Estamira – Beira do Mundo*. É um “acerto de contas” que, apesar de sutil, visa promover a justiça/reparação histórica no chamado campo das artes e, por conseguinte, na própria psicologia da arte. Já que a compreensão e a validação/legitimação daquilo que é ou não é uma obra de arte, há séculos, tem deixado lacunas significativas que refletem e refratam a educação formal/institucionalizada das escolas e das academias. Essa educação formal, por conseguinte, constitui centenas de pesquisadoras/es e as suas próprias pesquisas – ou os seus temas de estudo –, dentre os quais os conhecimentos/saberes “populares” ainda são, via de regra, negligenciados ou depreciados.

Nesse sentido, recupero as considerações de Silva (2020), sobre o atraso brasileiro na implementação de políticas afirmativas nas universidades – e na educação, de modo geral –, para reafirmar a necessidade de reparação histórica nos mais diversos contextos formativos. Sobre esse assunto, da reparação histórica e da educação formal, é notável que as leis⁷³ 10.639/2003 e 11.645/2008, por exemplo, são ações reparadoras que, ao mesmo tempo, denunciam o apagamento dos saberes/fazeres de dados grupos étnico-sociais vulneráveis; dentre os quais se encontram a maior parte das/os artistas “populares”, conforme discorri. Além dessas leis, as inúmeras datas “comemorativas” – denunciativas e conscientizadoras –, também evidenciam as lacunas históricas da nossa sociedade, e de outras tantas, como: o dia internacional da mulher, o dia do índio, o dia da consciência negra, o dia nacional de luta das pessoas com deficiência etc. Essas datas

⁷³ Tais leis versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história africana, afro-brasileira e indígena na educação básica; ensino fundamental e médio.

não foram decretadas gratuitamente, mas por meio de lutas sociais que, décadas afins, foram ocultadas das páginas da literatura hegemônica – da história única (em Adichie) – adotada, como verdade única, na maior parte das escolas/academias.

Portanto, também não é gratuito o fato de que as diversas manifestações artísticas, desses grupos vulneráveis, sejam condensadas em conceitos generalistas, como a referida arte “popular” ou, ainda, a arte “indígena”, por exemplo. Também não é por acaso que, na literatura especializada das artes, as/os artistas desses grupos sequer possuam nomes próprios; tornando-se gente *anônima* e *desreconhecida*. Já no que diz respeito à arte europeia e à arte canônica brasileira, a recíproca não é verdadeira. De modo que os nomes e os sobrenomes dos “artistas importantes” ou dos “artistas principais” são, facilmente, reconhecidos/identificados. Esses artistas também são, historicamente, em sua maioria, homens brancos que pertencem a uma suposta “elite cultural”, reitero. A história hegemônica da arte, desse modo, não é uma história neutra/gratuita, mas uma forma de validação e manutenção de *quem pode* e de *quem não pode* ser considerado artista, *o que é* e *o que não é* arte e, ainda, *o que pode* e *o que não pode* obter o *status* de “arte maior”.

Sobre essas manutenções da hegemonia, os termos “elite” (de elite cultural) e “maior” (de arte maior) chamam a atenção. Pois, em dada medida, são terminologias que pressupõem a existência dos seus contrários, de uma cultura/arte “menor”; periférica, subalterna, “popular”, dentre outros adjetivos cabíveis.

Ao investigar o conceito de cultura “popular”, Arantes (2006) evidencia outra terminologia curiosa, a constar: *inculto*. Tal expressão demarca, por sua vez, uma falsa e presunçosa ideia de há pessoas sem cultura, omitindo o fato de que, na realidade, há pessoas com as suas culturas e *cidadanias mutiladas* (Santos, 1996/1997) nos/pelos

dramas sociais, históricos e políticos que, por conseguinte, têm legitimado o conhecimento e a cultura de uma minoria; a “elite”.

No que diz respeito às artes, as referidas proposições da pesquisadora Maria Amélia Bulhões, sobre os *sistemas da arte* são cabíveis e evidenciam que a tradicional – e unilateral – história da arte se dedicou “a identificar e consagrar os artistas e as obras clássicas” (Bulhões, 1991, p. 26). A partir dessas considerações, reforço que o conceito de *catarse sinestésica*, aqui sugerido, visa contribuir para a transformação desse cenário unilateral – vigorante dentro e fora das universidades.

A ciranda de Lia, enquanto exemplo de *catarse sinestésica*, notadamente se contrapõe a essas histórias únicas ou aos cânones sociais. Pois, ela é negra, é mulher, é latino-americana, é do hemisfério sul, é filha de Iemanjá, é afro-diaspórica... Ela tem nome e sobrenome e, portanto, já não é mais *anônima*, mas: Maria Madalena Correa do Nascimento, a Lia de Itamaracá. Em suma, pela *catarse sinestésica* – *cirandeira* – narrei a exceção – e não a regra.

Ademais, por meio das noções de *catarses* – híbrida, fluída e *sinestésica* –, aqui sugeridas, penso ser possível – e necessário – ocupar o terreno baldio da psicologia da arte à luz da justiça social e da diversidade cultural dos nossos tempos, corpos, dilemas, territórios... Nessa trajetória, também busquei relacionar e integrar expressões e vivências artísticas díspares, sem abrir mão das bases traçadas por Vigotski, em tempos de outrora.

Dentre essas bases vigotskianas, ressalto o papel social – e revolucionário – da arte e o aspecto ético da obra do autor em questão. Afinal, Lev Vigotski era “partidário da revolução russa [e] **sempre acreditou em uma sociedade mais justa sem [...] exploração**” (Figueira, 2014, Vigotski e sua postura acadêmica. Para. 6. Grifo próprio).

Sem essa dimensão ética e social da psicologia (da arte) vigotskiana, todos os desdobramentos teóricos, propostos nesta Terceira Narrativa, perderiam o sentido.

Desse modo, as catarses devem ser compreendidas como uma expansão teórica da psicologia da arte vigotskiana e, ao mesmo tempo, como um alargamento do projeto estético e social defendido pelo autor bielorrusso, mas com as devidas adaptações referentes ao *lugar de fala* que me compete, desenvolvido desde a Primeira Narrativa.

Ademais, compreendo que é ainda possível conceituar outros tipos de catarses, considerando que toda pesquisa é um ato inacabado e que conhecimento não se estanca. Mas, para os fins desta pesquisa, encerro as considerações sobre as catarses artísticas, propondo um novo conceito ao terreno baldio da psicologia da arte, a constar: *encatar-se*.

Tal conceito, por sua vez, busca contemplar uma gama maior de experiências estéticas; sejam elas artísticas ou não, sejam elas catárticas ou não. Nesse trajeto, permaneço em diálogo com a psicologia histórico-cultural, retomando algumas ideias caras à minha pesquisa de mestrado, como a noção de *encantamento*.

De antemão, esclareço que a *encatar-se* também deve ser compreendida em um sentido plural, já que esse conceito é uma extensão das sugeridas noções de catarses. As *encatarse*s contemplam as experiências estéticas mediais que, em dada medida, nos preparam para as catarses artísticas e que também nos mobilizam, após as mesmas, conforme discorro a seguir.

3.4.1 Encatarse: O Antes e O Depois das Catarses Artísticas (O Meio)

Ao discorrer sobre a catarse vigotskiana, evidenciei que as terminologias *vivência*, *reação*, *ato* ou *resposta estética* são cabíveis ao conceito em questão. Além disso, sinalizei que o autor bielorrusso entende por *estética* as experiências,

especificamente, *artísticas*. Portanto, o conceito de catarse, aqui investigado, diz respeito a essas experiências; no/do campo das artes. Nesse trajeto, também problematizei a própria noção de arte, sugerindo alguns desdobramentos teóricos para o conceito vigotskiano de catarse, por meio das noções, plurais, de catarses.

Para iniciar a discussão do conceito de *encatarse* – fruto dos referidos desdobramentos teóricos – coloco em xeque uma terminologia russa cara à psicologia histórico-cultural, a constar: *perejivanie*. Atualmente, algumas pesquisas (Delari Junior & Passos, 2009; Prestes & Tunes, 2012; Barroco & Superti, 2014; Capucci & Silva, 2018) sinalizam a relevância dessa terminologia (переживание) no todo da obra vigotskiana. No que concerne à psicologia da arte, especificamente, o termo em questão é empregado desde os primeiros escritos de Vigotski sobre as artes (Delari Junior & Passos, 2009), como em *A Tragédia de Hamlet* e no mencionado livro *Psicologia da Arte*.

Para Delari Junior e Passos (2009), a tradução e a conceituação de *perejivanie* é desafiadora, considerando que essa terminologia assumiu “[...] diferentes elaborações por [filósofos e por] psicólogos russos” (p.5). Genericamente, *perejivanie* pode ser compreendida, na língua russa, como “[uma] ‘situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por **fortes sentimentos**, impressões’ [...]” (Ojegov conforme citado por Delari Junior & Passos, 2009, pp. 8-9. Grifo próprio). Já nas traduções russo-português, ainda de modo genérico, *perejivanie* pode significar: experiência, vivência, impressão, aflição, preocupação, emoção, provação, dentre outras adjetivações (Delari Junior & Passos, 2009).

No que diz respeito à perspectiva histórico-cultural, especificamente, a expressão *vivência* tem sido apontada como a mais viável para a tradução, em língua portuguesa. Contudo, as pesquisadoras Prestes e Tunes (2012) alertam sobre o caráter

complexo e polissêmico dessa terminologia (em Vigotski) e, conseqüentemente, sobre a dificuldade de tradução/compreensão da mesma.

Ao resgatarem alguns escritos de Vigotski e de Leontiev⁷⁴, acerca do desenvolvimento infantil, por exemplo, as autoras sinalizam que a expressão perejivanie se relaciona com *um momento/situação chave para o desenvolvimento*, “[...] aquilo que se transforma **radicalmente** para a criança” (Prestes e Tunes, 2012, p. 332. Grifo próprio). Nesse viés, a perejivanie pode ser compreendida como uma vivência radical e excepcional da criança que, portanto, se destaca das experiências comuns/corriqueiras.

Ainda para Prestes e Tunes (2012), a ideia de perejivanie, na perspectiva histórico-cultural, se relaciona com a *situação social de desenvolvimento*. De modo que as vivências em si assumem características peculiares, a partir de uma multiplicidade de aspectos e da relação entre os mesmos. Dentre tais aspectos, as autoras destacam: a idade, o espaço/ambiente, a cultura e a época, por exemplo.

As vivências se constituem, desse modo, pela *unidade* entre a situação social e as especificidades da criança (Prestes e Tunes, 2012), considerando-se o caráter monista e dialético da perspectiva histórico-cultural. O termo perejivanie não deve ser concebido, portanto, enquanto um conceito fixo/estático ou generalista, mas que diz respeito à dadas vivências infantis em uma conjuntura sócio-histórica particular.

Tal conceito se relaciona, sobretudo, com o nível de consciência do sujeito – ou da criança, no caso em questão –, no transcorrer da própria vivência. Ao mesmo tempo, a vivência promove o desenvolvimento da própria consciência. Para Vigotski (conforme citado por Prestes & Tunes, 2012),

⁷⁴ Alexis Nikolaevich Leontiev [Rússia, 1903-1979], foi um dos principais colaboradores da psicologia histórico-cultural.

[...] é muito diferente a percepção das vivências de um bebê e de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que se está com fome. O bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem **consciência** delas. O que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências quando a criança começa a entender o que significa “estou feliz”, “estou triste”, “estou zangada”, ou seja, surge uma **orientação consciente** em suas próprias vivências (p. 333. Grifos próprios).

A partir dessas colocações, é possível traçar algumas pistas sobre essa complexa/enigmática terminologia russa – perejivanie – ou, ainda, sobre a significação que ela assume na obra de Vigotski. A primeira dessas pistas, diz respeito às vivências/situações radicais estabelecidas com o meio ou com a realidade psicossocial da criança: “perejivanie deve ser entendida como uma **relação interna** da criança como pessoa com um ou outro aspecto da **realidade [o externo]**” (Vigotski conforme citado por Preste & Tunes, 2012, p.333. Grifos próprios). Já a segunda pista, trata-se das “[...] **vivências emocionais radicais que causam impacto** no desenvolvimento” (Capucci e Silva, 2018, p. 354. Grifo próprio) da pessoa, no transcorrer de toda a vida; para além da infância.

Ainda sobre os significados de perejivanie, Prestes e Tunes (2012) argumentam que a palavra *experiência* não faz jus à sua significação e à sua tradução, já que existe uma terminologia russa a designa: *opit/опыт*. *Vivência* possui, portanto, uma significação distinta de *experiência* e pode, por sua vez, ser considerada uma *experiência radicalmente vivida* ou aquilo que afeta e que causa *impacto* no desenvolvimento psíquico. Vivências, em Vigotski, são situações emocionalmente “fortes” e profundas: “[...] viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (Houaiss conforme citado por Preste & Tunes, 2012, p. 334).

A inserir essas pistas, sobre perejivanie, na arena da psicologia da arte vigotskiana, questiono: qual seria a relação entre catarse e perejivanie? Considerando que uma das terminologias empregadas como sinônimo de catarse é, exatamente, *vivência* (*estética*). Catarse e perejivanie são terminologias idênticas, nessa arena?

De antemão, compreendo que essas interpelações não se destinam a buscar uma resposta conclusiva. Portanto, cabe, aos limites desta pesquisa, refletir sobre essas interrogações visando a desenvolver o conceito de *encatarse*. Pois, tal conceito, conforme indiquei, é um desdobramento teórico do conceito de catarse vigotskiano.

Nesse viés, é importante reforçar, com certo fervor, que *estética*, para Vigotski (1999/1925), diz respeito à área *artística* e que, assim sendo, ao utilizar a expressão *vivência estética* – e não apenas *vivência* (perejivanie), no sentido isolado do termo –, o autor atribui um caráter específico ao termo perejivanie – enquanto uma vivência que ocorre no/pelo influxo psicológico da arte. Seguindo esse raciocínio, é notável que a catarse vigotskiana (a *vivência estética*) não é sinônimo de perejivanie. Mas, que perejivanie é uma “situação” psíquica que pode ou não emergir por meio da arte.

A título de exemplificação desse raciocínio, tomo como base a pesquisa de Capucci e Silva (2018), que diz respeito à noção de perejivanie no contexto teatral. Nessa pesquisa, as autoras utilizam as terminologias “perejivanie estética” e, ainda, “perejivanie do ator” (pp. 356-357) demarcando, desse modo, a especificidade (*estética/artística*) da vivência. Portanto, até aqui, o que se pode afirmar é que perejivanie e catarse são conceitos correlatos, mas não idênticos, na perspectiva teórica em questão.

Contudo, reitero que a arte é uma área que inaugura a relação de Vigotski com a psicologia e que, ao mesmo tempo, subsidia toda a sua teoria acerca do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, noto que dados conceitos e terminologias – como consciência,

estética, vivência e emoção – compõem a teoria do pesquisador em questão, do início ao fim de sua carreira.

Ao mesmo tempo, para ocupar o terreno baldio da psicologia da arte, considero ser necessário investigar os pormenores dessas terminologias ou as características que elas adquirirem em cada área investigada por Vigotski – como a psicologia geral, a antiga área de defectologia e a própria psicologia da arte, por exemplo. Nesse trajeto, *perejivanie* (vivência), talvez, seja a mais desafiadora dessas terminologias, devido à complexidade de tradução e o caráter polissêmico do termo, no todo da obra vigotskiana.

Portanto, em um esforço teórico, penso que a *catarse* – ou as *catarses* – pode ser compreendida como um tipo de *perejivanie*, uma ramificação desse conceito. Já que *perejivanie* é uma vivência emocional extrema que, por conseguinte, se constitui dentro ou fora do contexto artístico. Mas, compreendo, também, que a vivência *estética*/*catártica* é um tipo de *perejivanie* de “peso” primordial ao nosso psiquismo ou de “peso” central/nuclear – considerando o papel relevante das artes no todo social, atribuído por Vigotski. Em termos do próprio autor, “a humanidade acumulou na arte uma **experiência tão grandiosa e excepcional** que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela” (Vigotski, 2010, p. 351. Grifo próprio).

Ao elevar o patamar da arte na sociedade – entendendo-a enquanto “técnica social dos sentimentos”, reitero –, Vigotski (1999/1925) atribuiu à vivência *estética*/artística uma ordem e um peso distinto ao das demais experiências e vivências humanas; ou ao das demais *perejivanie*s, em desdobramentos interpretativos. A *catarse*, suscitada pela arte, é compreendida como “aquilo que no ~~homem~~ [ser humano] é superior à vida” (Vigotski, 2010, p. 340), acarretando um alto dispêndio de energia psíquica. Conforme discorri, esse alto dispêndio energético contraria a “lei do menor esforço”.

Com base nessas considerações, penso que a catarse propriamente dita é mais uma *exceção* do que uma *regra*⁷⁵ do nosso psiquismo. Mas, a exceção, nesse caso, não tem relação com a referida – e combatida – ideia de imaginação enquanto atributo fixo e pontual (exceção); que vigora apenas nos supostos “gênios” e “inventores” da humanidade. Ao pensar a catarse como exceção, estou me remetendo, sobretudo, à quantidade de vivências catárticas/artísticas que temos no transcorrer da vida, se comparadas às experiências corriqueiras.

Compreendo que essa exceção é, no entanto, mais uma dádiva do que uma punição. Pois, seria extremamente desgastante e, talvez, enlouquecedor e fatal, vivenciar catarses constantes ou consecutivas, considerando o alto dispêndio energético/psíquico promovido na/pela própria catarse vigotskiana. Seria algo como vivenciar explosões atrás de explosões. Nesse sentido, penso que, mesmo em contextos de festivais/eventos artísticos, com durabilidade significativa, por exemplo, as vivências *estéticas* não são constantes – não são regras – e, além disso, elas podem ou não ocorrer.

Portanto, há inúmeras celebrações e experiências com a arte que não são, necessariamente, catárticas. A catarse vigotskiana lembra mais “o milagre” da experiência humana, ocorrendo em momentos específicos, pontuais. Isso não significa, contudo, que o seu efeito seja pontual. Ao contrário disso, a vivência *estética* acarreta impactos pessoais e sociais de vasta extensão que perduram, séculos afins, pelos instrumentos da arte; aquilo que se cristalizou em obra e que transcende a vida da/o artista.

⁷⁵ Aqui, estabeleço um diálogo direto com Vigotski (2009a/1930), considerando que na obra *Imaginação e Criação na Infância* o pesquisador concebe a imaginação mais como *regra* do que como *exceção* do psiquismo humano, conforme discorri. Portanto, elucidado que dadas terminologias modernas/positivistas – como *regra*, por exemplo –, apesar de serem evitadas nesta pesquisa, também são empregadas, em situações específicas, na intenção de estabelecer diálogos com o pesquisador em questão (Lev Vigotski) e a sua obra (linguagem própria). Portanto, nesta Terceira Narrativa, que tem como base o livro *Psicologia da Arte*, reitero, **a linguagem/gramática, aqui empregada, ora confronta dadas terminologias vigotskianas – como lei, princípio etc. –, ora se apropria, visando à compreensão e à ocupação (desenvolvimento teórico) do terreno baldio e complexo da própria psicologia da arte (histórico-cultural)**, como venho narrando. Afinal, esta é uma pesquisa *interdisciplinar*, de pontes.

Portanto, são vivências que se instauram e se perpetuam pela qualidade – “excepcional”, em termos vigotskianos –, e não pela quantidade.

Considerando as diversas experiências e contextos artísticos, compreendo que o fato de não se vivenciar a catarse, em dados contextos, não significa que as experiências – não catárticas – foram irrelevantes. Em outros termos, não significa que essas experiências são infrutíferas ao nosso psiquismo ou, ainda, que essas experiências não promovam transformações consideráveis; em termos subjetivos e sociais.

Afinal, se nem toda experiência com a arte é catártica, cabe à psicologia da arte investigar, também, as situações amenas/brandas, experienciadas com a própria arte – para além da explosão *estética*, demarcada por Vigotski (1999/1925). Situações, estas, onde a “tecla” não é acionada – pela vivência –, mas o “teclado” já existe – pela experiência.

Penso que tais situações viabilizam, de um modo ou de outro, a vivência catártica em si e que, ao mesmo tempo, elas extrapolam os limites da arte; ou dos sistemas da arte, ainda vigentes. São essas situações/estados psíquicos ou, ainda, são essas experiências *estéticas* – para além das artes e das catarses –, que venho chamando de *encatarses*.

Esse conceito de *encatar-se*, por sua vez, também é fruto de alguns desdobramentos teóricos da minha dissertação de mestrado, onde investiguei os processos de criação de artistas “populares” que se autodenominam brincantes, à luz da psicologia histórico-cultural e dos estudos bakhtinianos (Moreira, 2015; Moreira & Silva, 2015). Na conjuntura investigada, o brincar adquiriu um caráter profissional. Brincante é, portanto, uma profissão, um *sacro ofício* que, por conseguinte, demanda seriedade, dedicação e comprometimento constante.

As/os artistas-brincantes, por sua vez, chamam as suas criações/expressões de brincadeiras ou de brinquedos. No transcorrer do mestrado, investiguei, especificamente,

a brincadeira do grupo brasileiro *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*. Tal brincadeira é, por conseguinte, denominada teatro de terreiro⁷⁶.

O grupo *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro* ou, simplesmente, o Seu Estrelo, como é mais conhecido,

possui uma sede de ensaios localizada na Vila Cultural da 813 Sul, em Brasília, cujo nome é Centro Tradicional de Invenção Cultural; antiga Casinha. Ao longo de vários anos, essa sede foi considerada um Ponto de Cultura, pelo Governo Federal e, atualmente, ela permanece em constante articulação com a sociedade, desenvolvendo atividades variadas, tais como: o projeto Casa de Fita, que é voltado para educação infantil, e os ensaios musicais abertos, organizados por integrantes do grupo, em parceria com a Orquestra Alada Trovão da Mata. (Moreira, no prelo)

Convivi com o grupo em questão, por nove anos – de 2009 a 2017 –, integrando a primeira formação da Orquestra Alada Trovão da Mata⁷⁷. Assim, quando realizei o trabalho de campo, da minha pesquisa de mestrado, com e sobre o Seu Estrelo, eu era brincante e pesquisadora, simultaneamente.

Foi nesse terreiro familiar e profissional que pude, então, lançar novos olhares ao meu *eu brincante/artista*, por meio do meu *eu pesquisadora* e vice-versa. Experienciando, dessa forma, distintos papéis sociais que, por sua vez, se entrelaçavam –

⁷⁶ A terminologia teatro de terreiro não é exclusiva do grupo Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro. Portanto, existem outros contextos artísticos – ou outros brinquedos – em que esse termo também é empregado. No grupo, a referida terminologia é uma herança dos brinquedos teatrais de Olinda/Pernambuco. Mestre Salustiano ou, simplesmente, mestre Salú foi um dos artistas mais expoentes desse tipo de teatro, influenciando diretamente a brincadeira do grupo em questão.

⁷⁷ Grupo artístico que brinca de maracatu, ciranda, coco, samba pisado, dentre outras expressões “populares”. E que surgiu a partir dos ensaios musicais abertos do Seu Estrelo. Nesse sentido, há trocas de saberes constantes entre um grupo e outro, já que parte das/os integrantes do Seu Estrelo também compõem a Orquestra Alada.

e ainda se entrelaçam – nas tramas dos saberes de outrora (mestrado) e de agora (doutorado).

Nos tempos de outrora, delimito, como campo de pesquisa, os ensaios teatrais do Seu Estrelo. A pesquisa ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, acompanhei os ensaios semanais do grupo em questão e duas apresentações – denominadas *rodas*. Nessa etapa utilizei vídeo-gravações, fotografias e diário de campo como instrumentos de pesquisa. A segunda etapa contou com três entrevistas narrativas⁷⁸, de aproximadamente duas horas (cada), com as/os brincantes: Luciana Meireles, Luís Felipe Gebrim e Tico Magalhães – na respectiva ordem, mas em dias distintos. As entrevistas foram vídeo-gravadas e, posteriormente, transcritas para estudos.

Imagem 37.

Ensaio Teatral do Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro



Nota. À esquerda, sentado, Luís Felipe Gebrim toca o tambor. No centro, ao chão, Luciana Meireles encena Mané Pé Frio. À direita, com saia multicolor, Camila Oliveira é Dona Esperança. Ao fundo, Tico Magalhães encena Capitão Sebastião. Acervo da pesquisadora (2013).

⁷⁸ Conforme discorri, na Primeira Narrativa, a entrevista narrativa se constitui, principalmente, pelo seu caráter não diretivo; que se diferencia do padrão pergunta-resposta. São entrevistas com enfoque qualitativo e, geralmente, com alta durabilidade temporal. Retomarei esse assunto, na Sexta Narrativa, ao refletir sobre a metodologia desta pesquisa.

No decorrer dos estudos, sinalizei que havia uma relação estreita entre arte-vida-profissão, na brincadeira das/os artistas. Para Tico Magalhães, “*o brinquedo tem que ser por onde a gente olha o mundo*” (p. 143), brincar é postura de vida e postura política (Moreira, 2015).

A dimensão política do brincar, por sua vez, se constituía por meio de uma lógica peculiar, a constar: do encantamento ou do encantar (Moreira & Silva, 2015). Encantar, no contexto em questão, não se relacionava, diretamente, com a beleza, tampouco com um estado de entorpecimento, por exemplo. Ao contrário, o encantamento era, e ainda é, uma política de resistência das/os brincantes, um “*guerrear encantando*”, por meio da própria arte/brincadeira. Pelo encantar, insatisfações políticas, crenças, valores e desejos pessoais eram projetados e ressignificados nas do *Seu Estrelo* (Moreira, 2015).

Essa lógica do encantamento foi notada tanto nas referidas entrevistas narrativas quanto no *Mito do Calango Voador* – história que norteia as brincadeiras do *Seu Estrelo*, escrita pelo fundador do grupo, Tico Magalhães. Esse mito será retomado, adiante, na Quinta Narrativa. Mas, de antemão, elucidado que dadas passagens do mito sugerem, com encanto e graciosidade, críticas enfáticas ao sistema capitalista vigente, identificado como *A Grande Coisa* e *A Triste Criatura Comedora de Homens* (Moreira, 2015).

O brincante Tico afirma, por exemplo, que o encantar – pelo brincar – é uma devolutiva ao sistema opressor. Para o artista brincar é

“*[...] querer quebrar o sistema, mas pelo encantamento, sabe?! [...] Você é o tempo todo oprimido, mas na hora que você vai devolver [responder à opressão], você não quer ser o opressor, assim... Você parte para um encantamento!... Você brinca com o opressor, na verdade. O opressor, ele também é parte da brincadeira, sabe?! [...] É um devolver pelo encantamento,*

mas é um devolver, é uma guerra, né?! Vai guerrear, na verdade!” (Moreira, 2015, p. 161)

Há, portanto, um aspecto subversivo nessa lógica do encantar artístico, uma subversão feita nas e pelas beiras do mundo – pela contra-hegemonia – que, dialeticamente e encantadoramente, se relaciona com o centro do mundo – a hegemonia. Nesse viés, a lógica do “*encantar guerreando*” é como uma lente que reflete e retrata as diversas experiências de vida das/os brincantes. É uma “*postura de vida*”, reitero, uma constante, um ato cotidiano/diário. Portanto, o encantar não diz respeito apenas às situações *extraordinárias* ou *catárticas*.

Ademais, para as/os brincantes do *Seu Estrelo* a catarse não acontecia o tempo inteiro ou em todas as rodas do grupo (Moreira, 2015). Nesse sentido, reforço que nem toda experiência com a arte é, necessariamente, uma vivência *estética*. E que a catarse é mais exceção do que regra, até mesmo para as/os profissionais das artes. Já o estado de encantamento, por sua vez, perdura na vida cotidiana das/as brincantes, conforme indiquei. É, portanto, mais regra do que exceção. A partir dessas considerações, penso que essa lógica do *encantar* lança luz para a ideia de *encatar-se*, principalmente, pelo fato de ser uma lógica predominante na vida (*corriqueira*) das/os brincantes, por ser uma “*postura de vida*”, relembro.

Em desdobramentos interpretativos, sugiro que a *encatar-se* é aquilo que está entre uma catarse e outra, em constante processo e devir, é algo mais corriqueiro/cotidiano, mas não banal. Por essa via, compreendo que a *encatar-se* diz respeito às experiências *estéticas* mediais. Experiências, estas, que beiram a catarse ou que preparam nosso psiquismo para essa vivência “*excepcional*”, em termos vigotskianos.

Considerando a lógica do *encantar* como uma lógica basilar ao conceito de *encatar-se* e, além disso, as referidas noções plurais de *catarses*, compreendo, então, que

as *encatarse*s dizem respeito às múltiplas experiências *estéticas*; artísticas ou não. Experiências, estas, que perpassam a rotina de distintas pessoas ao redor do mundo, sejam elas profissionais das artes (brincantes) ou não. Por essa via, também compreendo que as *encatarse*s são experiências que se relacionam com diversas áreas do conhecimento humano, para além das artes, reforço.

Mas, se a vida, em sua vastidão, é o terreno das *encatarse*s, isso não significa que as *encatarse*s são todas e quaisquer experiências de vida. Nesse sentido, sugiro que as *encatarse*s são experiências *estéticas* de ordem medial, reforço. Experiências que nos educam/preparam para as *catarse*s artísticas (o antes) e que, também, são ressonâncias dessas *catarse*s (o depois).

A título de exemplificação, uma bióloga que observa, diariamente, criaturas minúsculas pelo microscópio, pode se tornar alguém que adquiriu um olhar atento às pequenezas ou aos detalhes da vida, às “pedrinhas do nosso quintal”. Em um dia excepcional, essa mesma bióloga encontra, entre uma esquina e outra, um artista de rua que expõe esculturas em palitos de fósforo. E, com o seu olhar minucioso de bióloga, ela se emociona, profundamente/radicalmente, com as esculturas feitas em um objeto pequeno e que pode, por conseguinte, passar despercebido para maioria de nós, mas não para o olhar – atento às pequenezas – da bióloga.

Nesse exemplo, o olhar detalhista que a bióloga desenvolveu com dada constância, devido ao seu trabalho, foi o elemento-chave que viabilizou a *catarse* propriamente dita; o estopim emocional suscitado na/pela arte de palitos de fósforo. Seguindo esse raciocínio, penso que se, por um lado, as esculturas (as “teclas”) viabilizaram a vivência *estética*, por outro, os exercícios do olhar e de olhar para as coisas *microscópicas* foram experiências *estéticas encatárticas* propriamente ditas. Em outros termos, foram treinos *estéticos* ou, ainda, experiências *estéticas* mediais e

constantes/cotidianas, experiências que requerem empenho e trabalho, tal como a lógica do encantar também requer.

Outro exemplo cabível diz respeito à contemplação e ao estudo dos astros. Nesse caso, o olhar é treinado, sobretudo, para a vastidão, para amplitude do céu e do espaço; do *macrocosmo*. A partir do treino cotidiano desse olhar macro, uma catarse pode acontecer, por exemplo, em meio às grandes pinturas murais e aos grafites estampados nos, ainda maiores, edifícios dos centros urbanos.

É possível também imaginar *encatarse* (treinos *estéticos*) que se relacionam com a natureza, como a contemplação: de um pôr-do-sol, do cantar dos pássaros, do som da chuva e dos trovões, e das persistentes “pedrinhas do nosso quintal”. Todas essas exemplificações, portanto, são cabíveis à noção de *encatarse*, aqui desenvolvida/proposta.

Contudo, as *encatarse*s não fazem jus apenas às belezas e às contemplações da vida. Nesse sentido, as *encatarse*s também são a constatação/percepção de uma sujeira/poluição visual estarrecedora ou das buzinas que entorpecem os nossos nervos, diariamente. Em outros termos, as *encatarse*s também são e estão no desgosto de uma situação (*estética*) cotidiana. Elas são, em dada medida, as entrelinhas da vivência *estética*, aquilo que emerge nas/das mais diversas experiências *estéticas* corriqueiras – sejam elas aplausíveis ou implausíveis.

Para caminhar no terreno baldio que venho indicando, penso que é relevante investigar essas entrelinhas com certo afinco. Pois, faltam terminologias/conceitos que lancem luz a essas experiências mediais e à própria noção de *catarse* que, historicamente, é “incompreensível por uma infinidade de tentativas de interpretá-la” (Vigotski, 1999/1925, p. 300). As *catarse*s e as *encatarse*s, aqui sugeridas, caminham nessa direção desafiadora, do “incompreensível” e dos “*dessaberes*”.

Nesse desafiante terreno baldio, ao contrário das noções de *catarses* – onde sugeri alguns tipos específicos⁷⁹ –, as *encatarses* não serão fragmentadas em tipos. Isso, porque elas podem ocorrer em situações infindáveis da arena da vida. Portanto, o fundamental desse conceito (plural) é que ele diz respeito às experiências *estéticas* mediais e que ocorrem com dada frequência. São, desse modo, experiências corriqueiras onde há relação *estética* – entre *forma e conteúdo*, *forma e forma* ou *conteúdo e conteúdo* – significativa ao nosso psiquismo. Apesar de não se configurar, ao pé da letra, enquanto perejivanie/vivência *estética*, reitero.

As *encatarses* são experiências que beiram as *catarses* com imagens, sons, gestos, silêncios e palavras rotineiras. São experiências que, afinal, nos educam *esteticamente*, no vai e vem das nossas tarefas mais comuns.

Nesse viés, um guarda-roupa repleto de posters e adesivos colados por uma adolescente, por exemplo, diz respeito às experiências *encatárticas*. Uma música que um rapaz escuta pelo seu fone de ouvido, no chacoalhar de um ônibus lotado, e que o transporta para outro lugar, também é um exemplo cabível.

As *encatarses* acontecem onde há um envolvimento psíquico medial, de ordem *estética*. Portanto, se a música tivesse passado despercebida, para o referido rapaz, a experiência não se constituiria como *encatártica*. Para que uma *encatarse* ocorra, é necessário envolvimento/relação, ainda que sutil, reforço. Um envolvimento *estético* cujo psiquismo não dispense da mesma quantidade de energia – “nuclear/central” – da *catarse*, mas também não se encontra difuso ou disperso/alheio à experiência *estética* propriamente dita. Para que uma experiência *encatártica* aconteça é necessário presença, constituir relação/diálogo; jogo, em termos gadamerianos. Desse modo, por mais simples

⁷⁹ *Híbrida, fluída e sinestésica*, além da *catarse* vigotskiana (*contraditória*).

e corriqueira que uma experiência *encatártica* possa ser, ele requer um interesse medial em jogo.

Compreendo que Vigotski (1999/1925, 2010/1926) anunciou, em dada medida, essas experiências *encatárticas*. Sobretudo, ao enfatizar o efeito social da vivência *estética*, em *Psicologia da Arte*, e ao tratar do ensino de artes – antiga educação *estética* – na infância, em *Psicologia Pedagógica*. Conforme o autor,

[...] a chave para a tarefa mais importante da educação estética [reside em] [...] introduzir a educação estética na própria vida. **A arte transfigura a realidade** não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. **A casa e o vestuário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar,** tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética. [...] O **esforço artístico** deve **impregnar** cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. (Vigotski, 2010, p. 352. Grifos próprios)

Em desdobramentos interpretativos, penso que esse “esforço artístico” pode ser compreendido como uma entrelinha da *catarse*, um treino diário ou, ainda, uma *encatarse*. Em outros termos, a *encatarse* se relaciona com aquilo que, cotidianamente, nos “impregna” *esteticamente*, nos educa e nos transforma. Porém, em Vigotski, essas experiências giram em torno da própria arte – enquanto *estética*, para o autor. Já as *encatarses*, como venho narrando, transcendem a chamada área artística – sobretudo, os sistemas da arte.

Ao mesmo tempo, é interessante notar que, ao discorrer sobre a educação *estética/artística* na infância, o pesquisador combate a instrumentalização da arte na própria educação infantil. Em outros termos, Vigotski (1999/1925, 2010/1926) enxerga na arte um potencial *em si*. Desse modo, a educação *estética*, para o autor, não deve ser

concebida apenas como um suporte de outras áreas do conhecimento. Tampouco, a educação *estética* compete apenas às/aos artistas, no sentido profissionalizante.

Nesse sentido, reitero que algumas das considerações do pesquisador bielorrusso parecem ter sido formuladas à frente do seu tempo, já que a problemática da instrumentalização das artes nas escolas permanece atual, e que angariar um patamar mais digno às artes, nas escolas e na sociedade, de modo geral, ainda é um desafio de agora – do século XXI. Angariar um patamar mais digno às artes, extrapolando os referidos sistemas da arte, é um desafio que considero ainda maior, um “acerto de contas”, reitero, ao qual as escolas/academias não devem se abster.

Nesse “acerto de contas”, é necessário admitir, ainda, que os sistemas da arte transcendem as instituições de ensino. Além disso, seria equivocado inferir que o efeito psicológico das artes – seja por meio das *catarses*, seja por meio das *encatarses* – só ocorre em pessoas escolarizadas ou da “elite cultural”; especialistas das artes e demais sujeitos que, de um modo ou de outro, tiveram acesso a uma formação “erudita” e hegemônica.

Nesse sentido, compreendo que há experiências e vivências com as artes – contra-hegemônicas – sendo gestadas todos os dias: nas cirandas de Lia e do Pé de Cerrado, nos maracatus da mestra Martinha do Coco e das Filhas de Oyá, no terreiro do Piaba de Ouro, do Seu Estrelo e da Orquestra Alada... Há “*encantar guerreando*”, há *catarses* e *encatarses* em muitas eiras e beiras do mundo.

Essas eiras e beiras do mundo, por sua vez, se infiltram nos sistemas da arte, como no dito “*água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*”, e mudanças significativas e desejadas, enfim, eclodem. Apesar de todo o “atraso brasileiro”, no quesito justiça social, é necessário admitir que há infiltrações/furos na “pedra dura” do sistema e que o “*opressor é parte da brincadeira*”, da mudança social.

Também é importante reenfatizar que, ao mesmo tempo em que as experiências *estéticas* transcendem os sistemas e as instituições escolares, há uma dívida sócio-histórica da educação a ser ajustada. No que diz respeito às contribuições desta narrativa, frente a essa dívida, penso que as noções de *catarses* e o conceito de *encatarses* podem contribuir, em dados aspectos, para a ressignificação do ensino das artes, na medida em que problematiza a própria noção de arte, ampliando o leque de experiências *estéticas* relevantes à formação humana, por exemplo.

Além disso, considero que a maior parte das aulas de artes possibilitam experiências mediais com a própria arte, experiências *encatárticas* – que nos educam *esteticamente* e com dada frequência, para o apogeu das vivências *estéticas*. Isso, porque as *catarses* são perejivanes “excepcionais”, mais exceção do que regra. Contudo, a energia colossal e *extraordinária*, mobilizada nas/pelas *catarses*, não se estanca no próprio ato *catártico*. Segundo Vigotski (2010/1926),

uma obra de arte vivenciada pode efetivamente **ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos**, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. [...] A vivência *estética* **cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores** e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a **uma bateria ou acumulador de energia, que dispende posteriormente**. (pp. 342-343. Grifos próprios)

Em desdobramentos interpretativos, penso que é nesse dispêndio energético das *catarses* ou, ainda, naquilo que elas refletem e refretam, que se situam as *encatarses*. Assim, as *encatarses* também podem ser compreendidas como experiências *estéticas* (mediais) que elaboram, no vai e vem da vida corriqueira, as emoções geradas nas/pelas

catarses. E que, ao mesmo tempo, nos sensibilizam para novas vivências estéticas, que nos treinam.

Ao comparar as catarses e as *encatarses* com o jogo de futebol, por exemplo, é notável que os treinos (as *encatarses*) constituem a maior parte do tempo e da dedicação de um jogador profissional. O jogo de campeonato, “a final”, o troféu (a catarse), tudo isso, se comparado a rotina de treinos, são momentos pontuais. As catarses também podem ser comparadas às cerejas do bolo, por exemplo, enquanto as *encatarses* são as beiras desse bolo, que ficam margeando às cerejas.

Portanto, dentre as mais variadas experiências estéticas da vida humana, compreendo que o que pode definir, em dada medida, uma catarse ou um *encatarse* é a qualidade da experiência ou, ainda, o grau de envolvimento estético/emocional. Desse modo, sugiro que as experiências estéticas podem ser superficiais (mecânicas ou automáticas), mediais (*encatárticas*) ou profundas/radicais (catárticas).

As experiências mediais necessitam de um envolvimento recorrente, uma certa constância, requerem treino/trabalho ou, ainda, “*postura de vida*”, reitero. Desse modo, se por um lado, as catarses são como o “milagre da água em vinho”, por outro, elas não acontecem por milagre; gratuitamente. Em outros termos, há nuances de experiências estéticas que nos educam para que o “milagre” ocorra.

Por essa via, considero que o ensino de artes – ou a educação estética – possui papel relevante no desenvolvimento desses treinos estéticos. E que se, em dadas aulas, por exemplo, as *encatarses* forem experienciadas, isso já significa “meio caminho andando” ou, ainda, que a aula foi esteticamente significativa. Pois, o fato de uma aula de artes não promover, necessariamente, vivências estéticas/catarses, não anula o seu valor formativo ou a torna infrutífera.

São pelos treinos das *encatarse*s que as consequências das *catarse*s podem ser lapidadas e reorganizadas, elevando o nosso nível de consciência e fazendo valer – ou nutrindo de sentidos – o que foi vivenciado antes; com forte impacto emocional. As *encatarse*s são as marcas, concretas e simbólicas, das mudanças subjetivas e sociais promovidas pelo estopim *extraordinário* das *catarse*s. E, ao mesmo tempo, elas prenunciam novos estopins.

Mas, apesar das *encatarse*s serem experiências significativas à nossa formação *estética*, o ambiente escolar também pode ser palco de situações *catárticas*. Já que as diversas nuances de experiências *estéticas* – superficiais, medias e profundas –, no fundo, coexistem e são necessárias ao todo do nosso psiquismo.

Ao refletirem sobre a *catarse* vigotskiana e a educação *estética*, Reis e Zanella (2014) afirmam que é necessário oportunizar “[...] espaços à **vivência estética** e à **elaboração** do que ela suscita em cada uma das pessoas” (p.102. Grifos próprios). Além disso, penso que é necessário não limitar as vivências *estéticas* aos espaços legitimados da arte, tais como: galerias, museus e teatros, por exemplo. À escola cabe, portanto, o desafio de oportunizar – e de criar, junto à comunidade escolar – situações que promovam as vivências *estéticas*, dentro e fora do seu ambiente físico, dentro e fora dos espaços legitimados da arte. Além de promover/criar situações de aprendizagem e de reflexão sobre as próprias vivências, de “elaboração”, como propõem as autoras.

Em desdobramentos interpretativos, considero que a elaboração da *catarse* (ou das *catarse*s), em contexto educacional, é uma etapa importante da educação *estética* e que deve se estender às experiências *encatárticas*. Considero, também, que essa elaboração não se restringe a uma dimensão emocional/afetiva. Pois, apesar de Vigotski (1999/1925) dá centralidade ao estudo das emoções *estéticas* – ou das “emoções inteligentes” –, isso não significa que a arte, tal como concebida pelo autor, promova

apenas o nosso desenvolvimento afetivo/emocional. Mas, que é pela via central das emoções e dos afetos que reorganizamos e ressignificamos radicalmente o nosso psiquismo, no/pelo ato estético. Reforço, portanto, que os estados afetivos (radicais), suscitados pela arte (“tecla”), forjam as nossas escolhas éticas e políticas. Também reitero que: afetividade e racionalidade, corpo e mente, arte e vida, são aspectos indissociáveis no todo da teoria – monista e dialética – de Lev Vigotski.

Nesse sentido, é interessante notar, por exemplo, a influência vigotskiana na pesquisa de Duarte (2019), sobre a catarse pedagógica; conceito desenvolvido pelo próprio autor. A partir de autores como Marx, Lukács, Gramsci e o próprio Vigotski, Duarte (2019) compreende a catarse como uma via de revolução social, que transcende a dimensão afetiva e artística, elevando a consciência humana. Além disso, a catarse é concebida enquanto *processo* ou experiência que não se finda no próprio ato catártico.

Acredito ser possível tecer aproximações da catarse pedagógica (de Duarte) com as noções de catarses e de *encatarses*, aqui propostas. Sobretudo, devido à base materialista, histórica e dialética que essas conceituações possuem e ao compromisso *estético* e social que perpassam ambas elaborações teóricas. Mas, ao mesmo tempo, reitero que as catarses e as *encatarses* são desdobramentos da *psicologia da arte* vigotskiana, especificamente. Portanto, nesse trajeto teórico, tal como Vigotski (1999/1925) propôs, penso que a arte – e as emoções *estéticas*, por ela suscitadas – merecem ser pensadas como um conduto que viabiliza as grandes transformações subjetivas e sociais.

Afinal, Vigotski (1999/1925) via na arte uma potência singular e decisiva para os rumos da vida humana, um meio de nos orientar “[...] nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”, reforço. Em Vigotski, a arte anuncia aquilo que nos torna maiores do que nos mesmos, elevando o nosso patamar psíquico. A arte é, portanto, o território

magistral das experiências *estéticas*, é onde essas experiências ganham caráter peculiar e máximo. De mero “ornamento da vida” ou de conhecimento depreciado/instrumentalizado, a arte assume um patamar primordial nas proposições vigotskianas.

Contudo, compreendo que essas proposições vigotskianas, sobre as artes, ainda são horizontes a serem alcançados, já que, até os tempos atuais, o conhecimento artístico continua sendo instrumentalizado, depreciado ou, ainda, invalidado pela maior parte dos sistemas socioeducacionais. E, quando levado em conta, esse conhecimento serve, via de regra, à manutenção das artes hegemônicas.

A partir dessas considerações, recupero as proposições de Gadamer (1997/1960), acerca da arte e da deslegitimação histórica de dadas áreas do conhecimento humano. À luz das proposições gadamerianas, penso ser necessário reivindicar socialmente – e pedagogicamente – um lugar outro para as artes, enquanto experiência da verdade *em si*. Além disso, penso que, tanto Gadamer quanto Vigotski dignificam o conhecimento artístico, cada qual ao seu modo: Gadamer, pela noção de experiência da arte e, Vigotski, pelas proposições sobre a catarse e a educação *estética*, por exemplo.

Mas, no atual modelo social – capitalista/neoliberal –, reenfatizo que as artes podem se tornar uma via a mais de manutenção das hegemonias, reforçando as desigualdades e as injustiças sociais. Para Vigotski (1999/1925), “[...] a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exato, **implica enormes possibilidades de bem e de mal**, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a esse instrumento (p. 322. Grifo próprio). Penso que essas proposições do autor bielorrusso requerem a atenção especial, já que o efeito arrebatador das artes também pode ser direcionado para fins destrutivos e prejudiciais, como o incentivo: ao consumismo desenfreado, às guerras armadas, ao racismo, ao feminicídio e às mais diversas formas de

violência; física e simbólica. Desse modo, há um potencial dúbio na arte, de ordem ética e moral, “de bem e de mal”, em termos vigotskianos.

Compreendo que esse caráter dúbio da arte torna a educação *estética* ainda mais necessária, imprimindo-lhe uma responsabilidade de peso, já que é tarefa do ensino em artes promover a elaboração das experiências *estéticas*, estimulando a consciência acerca dos possíveis efeitos – libertadores ou opressores – das “teclas”. Nesse contexto, educacional, também é preciso incentivar, com dado empenho, os atos criativos e o exercício da imaginação; enquanto função psíquica “chave” da mobilização e da transformação psicossocial (Sawaia et. al, 2020).

Ademais, reitero que a psicologia da arte vigotskiana – e os desdobramentos teóricos, aqui propostos – requer o vínculo da própria teoria a um projeto *estético* e justo de sociedade. Projeto, este, que possa dirimir e sanar os acentuados abismos das nossas dívidas históricas. Nesse viés, reitero que as noções de *catarses* e o conceito de *encatarses* foram concebidos à luz ética da psicologia histórico-cultural.

Para Vigotski (1999/1925), a arte, enquanto instrumento social, anunciava um “novo ~~homem~~ [ser humano]” (p. 329), uma nova ordem social. Ordem, esta, que deveria ser melhor para todas/os, libertando “toda a humanidade” (Vigotski, 1930/s.d., p. 12). Ao se apoiar nas ideias de Marx, o pesquisador se posicionou contra a “[...] exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento **livre** [...]” (Vigotski, 1930/s.d., p. 3. Grifo próprio).

Contudo, é necessário admitir que a noção de emancipação/liberdade (humana) assume distintas significações, de acordo com as variadas conjunturas sócio-históricas, tal como a ideia de humanidade/humano. Assim, questiono: Somos ou nos tornamos humanos? O que é ser livre? Nascemos livres ou conquistamos a nossa liberdade?

A seguir, reflito sobre essas indagações retomando as contribuições de Paulo Freire. Nesse percurso, enfatizo o conceito de liberdade enquanto práxis pedagógicas, apoiada na perspectiva da educação em e para os direitos humanos (EDH).

4 Narrativa

Paulo Freire na Perspectiva da Educação Em e Para os Direitos Humanos... *Ou Sobre a Liberdade*⁸⁰

A vida e a obra do educador Paulo Freire tem sido foco de discussões/polêmicas no Brasil, há décadas. Durante a ditadura militar [1964], por exemplo, Freire teve que deixar o país, rumo ao Chile, na condição de exilado político. Já na atual conjuntura sociopolítica, o educador voltou a ser tema de interesse governamental e midiático, conforme sinalizei na Primeira Narrativa.

De fato, existem interpretações múltiplas sobre o pensamento desse autor e, genericamente, essas interpretações tendem ao extremismo: por um lado, “difamadoras/es”, por outro, “adoradoras/es” de Freire (Kohan, 2019). Nesse sentido, talvez, seja difícil compreender Paulo Freire a partir um meio termo. Contudo, é exatamente isso que busco, no transcorrer desta narrativa. De antemão, sinalizo que o meio termo, aqui almejado, não significa neutralidade ou passividade, mas uma forma de não ocupar o lugar da “difamação” e da “adoração/fanatismo”.

Ao abordar as proposições de Freire, “proponho-me [a] buscar, em sua vida e em seu pensamento, forças, inspirações a partir das quais poderemos **pensar e enfrentar alguns dos desafios e problemas atuais da educação** no Brasil” (Kohan, 2019, p. 23. Grifo próprio). Desafios, estes, que penso se relacionarem com as problemáticas específicas desta pesquisa, sobre educação e experiência *estética com* adolescentes meninas.

⁸⁰ Esta narrativa tem, como base, o artigo de Moreira e Pulino (2021), publicado na revista *Educação e Pesquisa* (ver Referências).

Na narrativa anterior, elucidei que a liberdade é uma noção cara à psicologia da arte – e, especificamente, à noção de catarse/vivência *estética* –, proposta por Lev Vigotski. Nesta narrativa, por sua vez, discorro sobre a liberdade, em Freire, enquanto práxis pedagógica, estabelecendo uma ponte entre os autores; Freire e Vigotski.

Segundo Alves, Freire e Vigotski “[...] comungam de uma posição teórico-epistemológica e política de defesa do ~~homem~~ [ser humano] como ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações socioculturais nas quais se encontra imerso” (p. 33). Nesse sentido, é notável que algumas pesquisas (Petroni; Souza, 2010; Cabral et al., 2015; Torres; Alvarado, 2019) têm relacionado a pedagogia freireana com a psicologia histórico-cultural, problematizando temas como justiça social, consciência, desenvolvimento psicossocial, solidariedade, autonomia e a própria liberdade, por exemplo.

Ao discorrer sobre a noção de liberdade – aproximando os referidos autores –, também desenvolvo algumas reflexões gerais sobre essa noção, considerando que a liberdade se relaciona com diversas áreas do conhecimento. Dentre essas diversas áreas, destaco, inicialmente, a arte/*poética*, a filosofia e a história.

4.1 Breves considerações *poéticas*, *filosóficas* e *históricas* sobre a liberdade

Há séculos, palavra *liberdade* está presente no vocabulário da humanidade e, até os tempos atuais, ela permeia desde os poemas anônimos nos muros, as canções ou as postagens nas redes sociais, até as documentações que norteiam a política, o direito e a educação das mais diversas nações. Em um concurso realizado no Brasil, para a criação de um hino nacional, por exemplo, Albuquerque e Miguez compõem uma canção, cuja letra diz: “*Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós! [...]*”. Essa canção foi escolhida

como símbolo da proclamação da República, no final do século XIX (Sousa, 2021). Anos depois, em 1989, essa canção/hino se tornou parte de um samba enredo antológico, atribuído à escola de samba Imperatriz Leopodinense (Sousa, 2021). Ademais, a expressão em latim *libertas* está estampada na bandeira do estado de Minas Gerais, em uma referência à Inconfidência Mineira – revolta social contra a Coroa portuguesa, ocorrida no final do século XVIII (Silva, 2021).

Portanto, seja como mote de canções/hinos ou como emblema de bandeiras e de revoluções sociais, a liberdade é uma terminologia recorrente. Mas, afinal: o que é liberdade?

Para a pesquisadora Forero (2016) a definição do conceito de liberdade é complexa, já que não há uma convenção única acerca do termo. As considerações sobre a liberdade, “[...] longe de serem absolutistas, correspondem [às] múltiplas categorias semânticas [que] fazem parte dos horizontes de sentidos da história das ideias, com suas contraposições e considerações [multisseculares]” (Forero, 2016, p.42). Em um esforço para compreender esse conceito nas suas variações filosóficas e históricas, a pesquisadora traça uma discussão que contempla desde as noções gregas antigas, até o existencialismo de Sartre, no século XX.

Para os gregos, a liberdade estava relacionada com o *direito ao voto* na *polis/cidade*. Direito, este, que era exercido apenas por uma determinada parcela social reconhecida como *cidadã* (Forero, 2016). Nesse contexto, a liberdade também se articulava com a noção de *destino* – base que fundamenta o pensamento filosófico determinista da Antiguidade Clássica.

A partir de Finley, Forero (2016) argumenta, ainda, que **“os escravos, as mulheres, os libertos e os metecos [estrangeiros] não eram considerados cidadãos gregos. Na *polis* clássica, a cidadania era adquirida por nascimento”** (p. 47. Grifos

próprios). Portanto, reforço que a liberdade era concebida de acordo essas duas premissas: nascimento e destino. Retomarei essa discussão, adiante, ao refletir sobre conceito de liberdade (em Freire). Pois, é notável que o educador brasileiro se opõe às fundamentações deterministas do termo em questão – liberdade.

Contudo, ainda no que concerne às concepções clássicas acerca da liberdade, as contribuições de Aristóteles são notáveis. Segundo Cunha (2011), o filósofo grego relacionou a liberdade com a *cidadania* e a *política*. Sobre isso, em uma passagem da obra *Ética à Nicômaco*, Aristóteles (1991b/ca. 350 a.C) afirma que a política “[...] determina **quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender**, e até que ponto; e vemos que até **as faculdades** tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica, estão sujeitas a ela [à política]” (p. 6. Grifos próprios). Portanto, desde os tempos mais remotos, a política transcende o direito ao voto, por exemplo, e tem se relacionado, diretamente, com a área da *educação* (estudos/faculdades).

Já no século XVII, a filosofia de Descartes concebe a *liberdade* a partir das noções de *livre-arbítrio* e de *conhecimento*: “o próprio conhecimento se equipara à liberdade” (Cunha, 2011, p. 94). No mesmo século, Espinosa questiona os limites da liberdade, se opondo à defesa de um livre-arbítrio, pois vê o humano como parte da natureza e, portanto, sujeito às leis que regem o universo (Forero, 2016). Assim, para esse filósofo, a liberdade é definida como um direito natural que não se restringe aos seres humanos e aos seus fins utilitários, mas abarca uma potência infinita e absolutamente livre: a substância divina (Romano, 2014). O filósofo argumenta que

[...] com efeito, [os seres humanos] não puderam acreditar, após terem considerado as coisas como meios, que elas se fizeram por si mesmas; mas, tirando a conclusão dos meios que têm o **hábito de utilizar**, se persuadiram de

que existia um ou mais regentes da natureza, dotados da liberdade humana, tendo assegurado satisfação a todas as suas necessidades e **tudo feito para a sua utilização**. (Spinoza [Espinosa], 2014/1677, p. 125. Grifos próprios).

No século XIX, em plena Revolução Francesa, o artista Eugène Delacroix pinta a obra *A liberdade guiando o povo*. Na pintura (imagem 38), a liberdade é representada por uma mulher com seios à mostra, “empunhando os dois símbolos da revolução, a bandeira francesa e o barrete frígio” (Forero, 2016, p. 24).

Ademais, a figura da mulher se encontra iluminada pelo contraste com a nuvem esbranquiçada, ao fundo. Aos seus pés, homens massacrados formam uma pirâmide, onde a mulher se situa, no topo. Ao redor, homens armados, conclamam a vitória e a própria liberdade, simbolizada pela mulher:

Imagem 38.

A Liberdade Tem Forma de Mulher, A Realidade É Outra...



Nota. Delacroix, E. (1830). *La liberté guidant le peuple* [A liberdade guiando o povo] [Pintura]. <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-liberdade-guiando-o-povo-eugene-delacroix/>

Para Forero (2016) há inúmeros contextos, além da obra/pintura supracitada, em que a liberdade é representada pela figura de uma mulher, tal como a famosa *Estátua da Liberdade*, situada nos Estados Unidos, por exemplo. Acerca disso, Forero (2016) argumenta que “parece um paradoxo que a liberdade seja representada por figuras femininas, **considerando-se o papel das mulheres em sociedades patriarcais**” (p. 24. Grifo próprio). De fato, a exaltação do feminino – na história unilateral da humanidade (Adichie, 2009) e nos sistemas da arte (Bulhões, 1991; 2005) – é recorrente e tem promovido idealizações/fetichismos que se destoam, radicalmente, dos papéis ocupados pelas mulheres nas sociedades patriarcais/machistas, vigorantes há séculos.

Nesse sentido, cabe-me reiterar que a noção de cidadania, na Antiguidade Clássica, não contemplava as mulheres e outras tantas pessoas; crianças, jovens, metecos, escravos etc. A cidadania e a própria liberdade, nessa conjuntura, eram seletivas/restritas e se direcionavam a um grupo seletivo de homens.

Já no século XX, a filosofia de Sartre inverte radicalmente toda a história da metafísica e a *existência* assume centralidade frente à *essência* (Cunha, 2011). Para Cunha (2011), as noções de consciência, responsabilidade, escolha e ética fundamentam o pensamento sartreano sobre a liberdade/ser livre: “[...] a consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o ~~homem~~ [ser humano], estando **condenado a ser livre**, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: **é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser**. (Sartre, 2007/1943, p. 677. Grifos próprios).

Com base nessas considerações sobre a liberdade, é, ainda, necessário admitir que as inúmeras correntes filosóficas, históricas e artísticas – que há séculos norteiam o pensamento humano sobre a própria liberdade – não cessam a discussão do tema. Ao considerar as áreas da educação e da jurisdição, por exemplo, o conceito de liberdade

assume novos sentidos. Por isso, faz-se necessário explicitar as bases ou o lugar de onde se parte ao pensar/investigar esse conceito.

Nesse processo de investigação sobre o tema da liberdade, é ainda possível que inúmeras pontes possam ser estabelecidas com as mais diversas áreas do saber. Isso, porque a liberdade – enquanto mote de inspiração e de investigação – não se destina a uma única vertente do pensamento humano ou a uma dada época e cultura. De modo que uma pretensa definição absoluta sobre esse conceito, vinda de quaisquer ordens (acadêmica, religiosa etc.), seria a própria aniquilação do exercício da liberdade humana.

A partir dessas considerações, discorro, a seguir, sobre a liberdade enquanto práxis pedagógica, em Freire. Nesse percurso, focalizo a obra do educador à luz da EDH.

4.2 Educação Em/Para os Direitos Humanos: A Liberdade Enquanto Práxis Pedagógica

O período conhecido como pós-guerra desembocou em uma série de consequências traumáticas para inúmeros povos e nações. Guerras armadas, Guerra Fria, totalitarismos e ditaduras fizeram emergir novas discussões sobre a noção de liberdade (Forero, 2016). Uma das ações mais relevantes acerca disso, por exemplo, foi a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948.

Em desdobramentos interpretativos sobre a referida declaração, noto que a mesma discorre sobre a liberdade humana a partir de diferentes concepções e terminologias, a constar: *liberdades, livre e livremente*. Nesse contexto, a liberdade é relacionada com: a palavra (“liberdade de palavra”), a locomoção (“liberdade de locomoção”) e a acessibilidade cultural (“direito de participar livremente da vida cultural”), por exemplo.

Ainda com base na declaração, percebo que a liberdade é definida como um *direito basilar* que, ao mesmo tempo, subsidia e constitui um sentido singular aos demais direitos, como o direito à opinião e ao pensamento: “todo ser humano tem direito à **liberdade** de pensamento [...]” (Art. 18. Grifo próprio).

Para promover o respeito e a validação desses direitos, o documento aponta, ainda em seu preâmbulo, o *ensino* e a *educação* como bases fundamentais. Adiante, no Art. 26, a educação/instrução é mencionada enquanto um direito que deve ser acessível a todos e ofertada gratuitamente “[...] pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. A educação, portanto, além de um *direito de todas/os*, é um requisito primordial no que diz respeito à garantia da nossa liberdade.

A partir de diálogos entre os proclamados direitos humanos e a área da educação, historicamente, emergiram diversas mobilizações sociais que, por conseguinte, forjaram a perspectiva da EDH. A América Latina, especificamente, tem se mobilizado acerca disso, há décadas (Sousa, 2016).

A título de exemplificação, nos anos 80, o Instituto Interamericano em Direitos Humanos trabalhou na formação de docentes, pesquisadores e militantes políticos que, por sua vez, lutavam contra os autoritarismos governamentais que cerceavam os processos democráticos (Sousa, 2016). Processos, estes, ainda bastante embrionários na maior parte dos países latino-americanos.

Desse modo, a EDH se relaciona diretamente com ações sociais de cunho político, organizadas por grupos distintos, como “ONGs, centros de defesa de direitos humanos e movimentos sociais, dentre outros” (Sousa, 2016, p. 74). Nessa conjuntura, resgatam-se práticas de *educação popular*, por exemplo, que forjam estratégias importantes de denúncia, defesa e reparação das violações dos direitos humanos (Sousa, 2016).

No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais idealizadores e mobilizadores da educação popular. Para o educador, a educação popular desloca a lógica assistencialista/paternalista governamental – o fazer *para* o povo –, promovendo ações que visam à autonomia e à emancipação social, a partir de uma perspectiva dialogada; a dialogação, conforme elucidei na Apresentação.

Nesse viés, a educação popular é forjada *pelo* e *com* o povo (Freire, 1967; 1996; 2005/1968). As terminologias *com* e *pelo* enfatizam, portanto, o caráter ativo dos seres humanos na constituição de suas próprias vidas, opondo-se a uma noção passiva, encontrada na lógica assistencialista/vertical. Segundo Freire (1967), “no assistencialismo **não há responsabilidade. Não há decisão.** Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do ~~homem~~ [ser humano]” (p. 57). Em outros termos, não há diálogo/dialogação, efetivamente, não há liberdade.

Ainda sobre a liberdade, em Freire, é notável que o pesquisador dedicou grande parte de suas obras acerca dessa temática. Pois, conforme discorri na Primeira Narrativa, a liberdade é um princípio organizador da pedagogia freireana (Teixeira, 2019). Com base nessas considerações, para as finalidades desta narrativa, enfatizo a obra *Educação como Prática da Liberdade* [1967], visando a resgatar e a atualizar algumas ideias fundamentais do educador brasileiro, sobre o conceito em questão.

Escrita no Chile, durante o referido exílio político de Freire, o livro *Educação como Prática da Liberdade* é a primeira obra publicada pelo educador. Na apresentação do livro, feita pelo filósofo e pedagogo Pierre Furter, a escrita freireana é caracterizada como uma escrita dialogada ou um tipo de diálogo constante que, por conseguinte, abarca a continuidade e a descontinuidade da palavra. É uma escrita que, portanto, contempla o fluxo da fala e das pausas reflexivas – necessárias para que a palavra se *concretize* ou que se torne, em termos freireanos, *palavras geradoras*. Palavras, estas, que se comunicam

com os outros, que mobilizam e que transformam, efetivamente, a vida das pessoas (Furter, 1967).

Desse modo, penso que a obra em questão é um convite à reflexão e à mudança de dadas práticas pedagógicas, políticas e socioeconômicas. Já que “uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as **condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade**” (Furter, 1967, p. 2. Grifo próprio).

Ademais, Freire (1967) enfatiza a importância de entendermos a sua própria obra a partir de um contexto histórico, político e cultural específico. Isso, contudo, não significa que as contribuições do autor se esgotam ao seu tempo, mas que, sem uma compreensão das demandas e das condições sociais de sua época, corre-se o risco de interpretar as ideias do autor de forma desvirtuada, gerando rasos debates e polêmicas sobre a sua obra e vida.

A partir dessas considerações, penso que é necessário considerar, aqui, o contexto sociopolítico em que Freire se encontrava quando escreveu *Educação como Prática da Liberdade*. Além disso, ao refletir sobre a liberdade, em Freire, apoio-me em uma perspectiva crítica, proposta pelo próprio autor. Tal perspectiva pressupõe o diálogo, o questionamento, a pesquisa, a mobilização e a própria contextualização.

Influenciado por autores marxistas, como Fantz Fanon, Freire (1967) desenvolve uma noção de liberdade com teor denunciativo. Na obra em questão, o educador explicita, por exemplo, situações de opressão vivenciadas nos países latino-americanos sob a égide de governos assistencialistas e totalitaristas.

Para o cientista político Weffort (1967), “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta do ~~homem~~ [da humanidade] por libertar-se” (p. 8). Nesse contexto, o cientista argumenta que se as situações de opressão

não são elucidadas – e denunciadas –, não haverá possibilidade real de mobilização ou de transformação das mesmas. Afinal, não se percebendo oprimido o ser vive uma liberdade aparente.

Além desse teor denunciativo, recupero a noção de *palavra geradora* para refletir sobre a liberdade enquanto ação social. Isso, porque a liberdade é mais do que um “princípio teórico organizador” ou conceito, em Freire. Enquanto palavra geradora, a liberdade só adquire real sentido quando assume significados específicos a dados grupos sociais, gerando mobilização e transformando as condições concretas de vida.

Por isso, ressalto que a noção freireana de liberdade se relaciona, diretamente, com as condições e demandas de cada contexto; histórico, político e cultural. Nesse sentido é necessário que se desenvolva a consciência sobre as condições próprias de vida. Já que o discurso da liberdade pode, em dadas conjunturas, se tornar um discurso alienador que, em nome da própria liberdade, corrobora para a manutenção e a criação de novas formas de opressão social (Freire, 1967). Nesse sentido, o discurso da emancipação humana, ao contrário, desumaniza/coisifica, conforme discorro a seguir.

4.2.1 Liberdade e Humanização: Tornar-se Humano

A perspectiva da EDH tem sinalizado que a luta pela emancipação humana é, no fundo, a luta pela própria humanização, considerando que estamos, continuamente, nos desenvolvendo e nos tornando humanos “aos olhos uns dos outros”. Sobre isso, Sousa Junior (2016) argumenta:

esta é a noção – é bom lembrar – contida na assertiva clássica de Hegel, quando salienta que **a condição humana não é uma decorrência necessária de sua origem biológica, mas é um processo que se constitui na história**. Segundo

ele, não se nasce homem (ou mulher – podemos atualizar), mas torna-se homem, como resultado da nossa **ação humanizadora**. Ou, em atualização paradigmática, dizer-se [como] Simone de Beauvoir que “ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”. (p. 37. Grifos próprios).

Nesse sentido, nenhum sujeito deve “ser pensado fora de sua historicidade – a da espécie e a de cada indivíduo – da cultura e da sociedade” (Pulino, 2016, p. 127). Segundo Pulino (2016), genericamente, as condições históricas e sociais têm sido marcadas por conflitos seculares,

[...] desde as formas mais primitivas de luta, em que dois indivíduos se envolviam em disputa por uma caça, até os dias de hoje, em que nos envolvemos, no contexto de classes sociais, instituições públicas e nações, em guerras, competições, terrorismos, motivados por questões econômicas, políticas, ideológicas, afetivas, éticas, estéticas ou religiosas. (Pulino, 2016, p. 131)

Além das lutas externas, ocasionadas pelos mais diversos tipos de conflitos sociais, há, ainda, as lutas que são travadas no interior da pessoa (Vigotski, 2000/1929). Recuperando as discussões sobre a psicologia da arte vigotskiana, tal como o drama teatral, a vida humana é um drama real – forjado na/pela dialética externo e interno ou, ainda, no/pelo elemento ideal e elemento concreto. Em meio a essas múltiplas tensões sociais e à dramática constituição psíquica humana, humanizar-se é um desafio que envolve o reconhecimento da própria humanidade; no sentido histórico e social do termo.

Para Sousa Junior (2016), em dadas conjunturas sócio-históricas, deslegitima-se a humanidade de determinados grupos sociais, tais como: mulheres, jovens, negras/os, índias/os, crianças, dentre outros. Nesse sentido, o pesquisador e líder indígena Ailton Krenak (2020) alerta sobre a seletividade do humano e a separação brusca entre natureza e humanidade:

esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que **suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos**. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. **Esta é a sub-humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela.** (O amanhã não está à venda. Para. 9-10. Grifos próprios)

A sub-humanidade, em Krenak, ou a desumanidade, em Sousa Junior, são expressões que denunciam e evidenciam a complexidade do tema em questão. A título de exemplificação, Sousa Junior (2016) narra um episódio onde um índio é assassinado por um jagunço. Nesse contexto, ao perceber o choro da vítima, o jagunço profere: “*parecia gente!*” (p. 34). A expressão “parecia gente” pressupõe certo espanto e um ténue reconhecimento da humanidade da vítima. Em outros termos, para o jagunço, o índio não era considerado “parte da humanidade”, sinalizada por Krenak (2020).

É interessante notar que, no caso narrado, o fato de o índio não pertencer à “humanidade seleta” facilitou o seu assassinado pelo jagunço. Nesse contexto, também é provável que o próprio jagunço fosse considerado “menos gente” ao lado do mandante do crime – de quem ditou as ordens para o jagunço executar. Ademais, é notável que a desumanização do índio instaurou um tipo de violência legitimada, já que se subentende que não se está matando gente propriamente dita.

Ainda sobre o episódio do índio, Sousa Junior (2016) alerta sobre outros tantos casos semelhantes, cuja violação dos direitos humanos se inicia pela descaracterização do próprio humano, na intenção de subjugamento e de legitimação da violência. Nesse sentido, as ações legais/jurídicas que envolvem a defesa dos proclamados direitos humanos – e da liberdade – podem se desvirtuar, contribuindo para o acirramento da (des)humanização. Isso, porque a “seleta humanidade” elege quem tem e quem não tem o direito de pertencer a ela própria. Em outros termos, quem pode e quem não pode ser considerado humano e, portanto, quem pode ou não gozar dos proclamados direitos humanos.

Nesse sentido, a perspectiva da EDH assume que os direitos humanos ultrapassam a jurisdição, sendo

um caminho orientado pela **ação humana organizada em processo de libertação**. Assim, os direitos humanos voltam ao domínio do agir humano, de modo que possam ser construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados na dialética da história. Dessa forma, **caem por terra alguns dos elementos definidores dos direitos humanos no âmbito das teorias abstratas, em especial a sua condição absoluta e a sua validade universal** (Escrivão Filho & Sousa Junior conforme citado por Sousa Junior, 2016, p. 36. Grifos próprios).

Na contramão das teorias abstratas e universalistas, Milton Santos [Brasil, 1926-2001] desenvolve algumas reflexões sobre o termo cidadania que, conforme discorri, se correlaciona com a noção de liberdade desde a Antiguidade Clássica. Para Santos (1996/1997), a cidadania está relacionada com a consciência que os sujeitos tem sobre si mesmos e sobre os seus próprios direitos, com “a capacidade de reivindicar [o] exercício pleno [desses direitos] e também de reivindicar mais” (p. 135), de instituir novos direitos.

Ademais, o geógrafo reforça que, no Brasil, são poucos as pessoas que efetivamente podem ser consideradas cidadãs de direito. Para fundamentar essa ideia, o autor desenvolve o conceito de *cidadanias mutiladas*, denunciando as múltiplas formas de exclusão/opressão social. Segundo Santos (1996/1997),

[...] poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens [e das mulheres], na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. **Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação [...].** (p. 134. Grifo próprio)

Nesse viés, as instituições educacionais podem contribuir para a mutilação das cidadanias, negando o – “livre” – acesso à educação e a garantia de permanência (Santos, 1996/1997). Penso que essas proposições de Milton Santos dialogam, em dada medida, com a pedagogia freireana. Isso, porque, ambos os autores desenvolvem as suas teorias denunciando determinadas situações de injustiça social, de (des)humanização.

Freire (1967), por exemplo, sinaliza que em uma sociedade fechada – assistencialista e autoritária – há gestos/ações que “coisificam” e “domesticam” o humano. Nesse tipo de sociedade, a capacidade de escolha própria (a autonomia) é minada/desestimulada e a falta de diálogo governamental impera: “poucos decidem para muitos numa perspectiva fechada” (p. 48. Grifo próprio). Ademais, Freire também sinaliza que a educação, nas sociedades fechadas, pode se tornar opressora – ou mutilar a cidadania, em Santos.

Além disso, nas sociedades fechadas há uma predominância do individualismo, fato que impossibilita a ação solidária na esfera pública. Em outros termos, o privado se sobrepõe ao público e a solidariedade se torna bastante seletiva (Freire, 1967). Em oposição a esse modelo individualista de sociedade, Freire propõe uma sociedade aberta, sinalizando a importância de uma educação também aberta. Essa abertura, por conseguinte, significa diálogo, investigação e, sobretudo, transformação da própria realidade, a partir de uma nova postura. Nesse sentido, Freire discorre sobre a importância de

[...] uma educação que levasse o ~~homem~~ [a humanidade] a uma **nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço**. A da intimidade com eles. **A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”**. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* — “ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. (Freire, 1967, p. 93. Grifos próprios).

Ao discorrer sobre essa nova postura – do “eu me maravilho” *versus* “eu repito/fabrico” – Freire (1967) enfatiza a *conscientização* como um processo fundamental. Para o educador, a conscientização transcende a consciência. Porém, sem consciência não há conscientização. Ademais, além das terminologias consciência e de conscientização, o pesquisador utiliza a expressão *tomada de consciência*.

Segundo Weffort (1967), a tomada de consciência desloca os sujeitos de um ponto de mera expectativa/passividade para um ponto de desejo de participação. Nesse sentido, apesar da tomada de consciência não ser a conscientização propriamente dita, ela

já requer uma postura crítica – uma nova postura. Nessa nova postura, o sujeito deixa de se sentir alheio às condições sociais circundantes, passando a questioná-las e a relacioná-las com a sua própria condição de vida. Em termos freireanos, o sujeito se (des)coisifica, tornando-se, de fato, ser/sujeito.

Nesse processo de tomada de consciência, “temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros” (Freire, 1967, p. 47) são postos em evidência, promovendo diálogos/questionamentos. Para o autor, o próprio ato de dialogar – decorrente da tomada de consciência – enfraquece as forças cerceadoras/autoritárias, contribuindo para a instauração de uma nova ordem social (aberta).

Retomando as considerações feitas na Apresentação, em Freire, o diálogo é caracterizado como uma atividade pedagógica por excelência (Furter, 1967). O diálogo/dialogação é, também, o exercício da liberdade, já que a própria liberdade é o principal fundamento da práxis pedagógica freireana.

O termo práxis, por conseguinte, consiste em uma relação dialética entre ação e reflexão. Segundo Delgado (2009),

a pedagogia emancipadora de Freire está centrada na inversão do potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior das estruturas político-econômicas e culturais opressoras. Foi definida como o processo pelo qual as pessoas adquirem uma profunda compreensão, tanto da realidade que molda as suas vidas quanto das suas capacidades de transformá-las. Ela supõe **entendimento da práxis, uma compreensão da relação dialética entre ação**

e **reflexão**. Essa abordagem propõe uma ação reflexiva crítica, baseada na díade **teoria-prática**. (p. 303. Grifos próprios. Tradução própria⁸¹)

Alves (2012), por sua vez, discorre sobre a práxis, em Freire, relacionando-a com noção de consciência – “consciência da práxis”. Nesse sentido, a pedagogia freireana considera que “[...] o sujeito se realiza como um **ser de práxis**, porque exerce uma **reflexão ativa e crítica sobre a própria ação**” (p. 106). E sobre a sua realidade social, em Delgado.

Em desdobramentos interpretativos, a práxis pedagógica pressupõe a inserção sócio-política ou a conscientização propriamente dita. Já que a conscientização, em Freire, se remete à ação viabilizada pela tomada de consciência – reflexão crítica. Ademais, a conscientização é um processo de humanização. Processo, este, que possibilita ao sujeito

a discussão corajosa de sua problemática. [A] sua inserção nesta problemática. Que [o adverte] dos perigos de seu tempo, para que, **consciente deles, [ganhe] a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias**. [Um caminho] que o [coloca] em **diálogo constante com o outro** [...] [e em] **constantes revisões**. [Um caminho de] análise crítica de seus “achados”. [De] uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão [...] (Freire, 1967, p. 90. Grifos próprios)

Com base nessas considerações, a conscientização pode ser compreendida como a ação de sujeitos que vão além do “seu próprio eu”, que agem solidariamente sem,

⁸¹ La pedagogía emancipadora de Freire está centrada en la inversión del potencial humano para la reactividad y la libertad en el interior de las estructuras políticoeconómicas y culturales opresoras. Fue definida como el proceso por el cual las personas adquieren una profunda comprensión, tanto de la realidad que conforma sus vidas, como de sus capacidades para transformarla. Ella supone entendimiento desde la praxis, una comprensión de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Ese abordaje propone una acción críticamente reflexiva, basada en el par teoría-práctica.

contudo, se submeterem aos ufanismos de sua época. É a ação de sujeitos que se refazem/recriam – “em constantes revisões” – e que não se limitam aos determinismos de quaisquer ordens. Sujeitos que conquistam as suas liberdades. Sujeitos de uma *sociedade-sujeito*, em termos freireanos.

Nesse viés, ao discorrer sobre uma educação como prática – práxis – da liberdade, Freire (1967) enfatiza o senso de responsabilidade social, a importância da inserção do sujeito na “sua problemática” e nas “problemáticas do seu tempo”. Segundo o autor, em uma sociedade fechada “[...] não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam [a] passividade e [a] ‘domesticação’ ~~do homem~~ [humana]” (Freire, 1967, p. 57).

Além disso, a prática da liberdade é um exercício de enraizamento (Freire, 1967). Nesse exercício, os saberes e fazeres próprios – de cada sujeito/comunidade – são ressaltados, no intuito de reconhecer e de fortalecer as suas histórias, os seus modos e costumes, as suas artes, as suas invenções tecnológicas e científicas etc. Ao mesmo tempo, esse reconhecimento – dos saberes-fazeres próprios – não significa a validação às cegas dos mesmos (Freire, 1967), mas a capacidade de reconhecer a si próprio e a sua própria comunidade para, diante desse reconhecimento/enraizamento, estabelecer as mudanças sociais necessárias, em diálogo com as demais comunidades, povos, nações etc.

Nesse sentido, enfatizo a relevância do diálogo/dialogação para a pedagogia freireana e, por conseguinte, para o exercício – pedagógico – da liberdade. Segundo Freire (1967), a sociedade fechada teme a liberdade, pois prefere prescrever do que dialogar. É, portanto, uma sociedade que tem “gosto por fórmulas”, por repetições, e que teme a criatividade, “o criar, o reinventar” (Freire, 1967, p. 62). Isso, porque a criação e a

liberdade – de criar e de reinventar – são consideradas ameaças à própria sociedade fechada ou, ainda, aos muitos privilégios de poucos.

Com base nessas considerações, é interessante notar que tanto Freire quanto Vigotski relacionam a liberdade com o ato criativo. Nesse sentido, penso que a pesquisa de Sawaia (2009), sobre o tema da liberdade e da transformação social, é pertinente. Isso, porque a autora reflete acerca do próprio tema a partir da obra de Lev Vigotski, além de Baruch Espinosa.

Ao relacionar liberdade e a transformação social, Sawaia (2009) evidencia a dimensão política e responsável na constituição psicossocial, ressaltando, ainda, o papel das emoções e dos afetos. Segundo a pesquisadora, somente

quando **os limites impostos ao corpo forem sentidos como afetos tristes e sua expansão for sentida como alegria**, somente quando **a ignorância for experimentada como tristeza e pensar livre como alegria**, das paixões passa-se à ação. [...] São os afetos os responsáveis pela união dos esforços [...], em nos fazermos um, como se fossemos uma única mente e um único corpo. Essa união de corpos e mentes **constitui um sujeito político e coletivo** (Sawaia, 2009, p. 370).

A partir de Marilena Chaui, Sawaia (2009) argumenta que existe uma lógica dos afetos que favorece a “união dos esforços” – ou a mobilização social, em termos freireanos. Essa lógica se dá, por exemplo, a partir da percepção de amizade e de generosidade como algo útil. Algo que contribui à transformação psicossocial. Nesse viés, a autora investiga a noção de comprometimento social a partir de uma dimensão ontológica – enquanto algo que é inerente ao humano ou, em desdobramentos interpretativos, que nos humaniza, que nos torna humanos.

Já Freire considera a solidariedade – conjunta/social – como um fundamento da liberdade, conforme discorri. Em sua práxis pedagógica, o autor reforçou a importância de se lutar contra as diversas formas de opressão social, admitindo a necessidade de mobilização perante a (des)humanização de todos – inclusive “dos poderosos” (Freire, 1967, p. 50). Nesse sentido, Beisiegel (2018) afirma que “é indispensável observar que a exposição aprofundada da situação dos oprimidos [em Freire] envolvia, também, implícita ou explicitamente, ambos os polos da opressão” (p.11), oprimidos e opressores.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que a reponsabilidade social, em Paulo Freire, é uma responsabilidade inclusiva, que dialoga com o opressor e que, pelo próprio diálogo, transforma e almeja emancipar a ambos; opressor e oprimido.

Além disso, é interessante notar que tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia freireana versam sobre liberdade a partir de uma *perspectiva otimista* do humano, centrada nas suas potencialidades. Lev Vigotski, por exemplo, “partilha com Espinosa a ontologia de sujeito como **liberdade** e **desenvolvimento** [...]” (Sawaia, 2009, p. 369. Grifo próprio). Já Paulo Freire (1967), defende a autoconfiança – promovida pelo enraizamento – e o otimismo crítico como aspectos fundamentais à práxis pedagógica para a liberdade. Afinal, a pedagogia freireana “está a serviço da emancipação social [...], contribuindo para a formação de uma consciência coletiva transformadora e humanizadora do próprio processo escolar e da sociedade como um todo” (Delgado, 2009, p. 302. Tradução própria⁸²).

Ademais, cabe-me reforçar que a liberdade, em ambos os autores, se relaciona com os processos criativos, com a estética e com a ética – a *estética*. Nesse sentido, é interessante notar como Freire, por exemplo, relaciona as palavras “boniteza” e “ética”,

⁸² [...] Está al servicio de la emancipación social, [...] contribuyendo a la formación de una conciencia colectiva transformadora y humanizadora del propio proceso escolar y de la sociedad como un todo.

ao se remeter à prática docente: “a **boniteza** da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu **sonho ético** (Freire, 1996, p. 95. Grifos próprios).

Existe, portanto, uma beleza no ato ético, uma emoção satisfatória – ou uma alegria, retomando as considerações de Sawaia. Essa emoção satisfatória – como a “boniteza” suscitada no/pelo próprio ato ético, por exemplo – nos mobiliza socialmente e é, também, aquilo que nos faz acreditar que agir com ética é a melhor opção/escolha. Em outros termos, a falta de ética provoca – ou ao menos deveria provocar – tristeza, angústia, arrependimento etc. Isso exemplifica a lógica dos afetos espinosiana, tão cara à psicologia histórico-cultural. Afinal, em Vigotski, as emoções (e a imaginação) estão no núcleo do nosso psiquismo, conforme discorri na Terceira Narrativa. Nesse sentido, é necessário reforçar, ainda, que as nossas experiências emocionais são, simultaneamente, experiências corporais – que integram ética e estética, elemento ideal e elemento material.

Ao pensar a principal problemática desta pesquisa – a experiência *estética* (emocional e corporal), nas escolas, *com* adolescentes meninas –, considero, sobretudo, a “boniteza” do “sonho ético”, poetizada por Freire, compreendendo a educação como um processo de humanização, de práxis da liberdade. Liberdade, esta, que é uma conquista social e não uma herança ou condição biológica (Moreira & Pulino, 2021). Portanto, nos tornamos livres, tal como nos tornamos humanos “aos olhos uns dos outros”, reforço.

Nesse sentido, venho argumentando que as mulheres e as meninas – enquanto grupo social vulnerável — são, constantemente, coisificadas/objetificadas ou (des)humanizadas. Desse modo, considero que esta pesquisa faz parte do “sonho ético” e *poético* de humanizar a todas/todos.

Nesse sonho, enfatizo, ainda, o compromisso *estético* com a educação pública, especificamente. Já que “a mercantilização de um direito humano (o direito à educação) cresce exponencialmente, a par com o criminoso sucateamento da escola pública” (Pacheco, 2019, p. 9).

A partir dessas considerações teóricas e denúncias sociais, na próxima narrativa, reflito sobre o tema da arte e da adolescência, com ênfase nas questões de gênero. Nesse narrar, recupero algumas experiências de mestrandia e de vida – como mulher e *com* outras mulheres e meninas. Ademais, delimito o tema de investigação – o recorte de pesquisa – e os objetivos do presente estudo.

5 Narrativa

Arte e Adolescentes Meninas... *Os Porquês* ou A Delimitação da Pesquisa

“Os séculos XX e XXI são e serão da revolução feminista, como já vai ficando claro. As mulheres não vão voltar atrás.”

(Shwarcz, 2020. Para. 5)

Nesta narrativa, retomo o tema das artes para refletir sobre *os porquês* de pesquisar a experiência *estética com* adolescentes meninas, especificamente. De antemão, relembro que essas experiências *estéticas*, na escola, transcendem a própria noção de arte – ou de sistemas da arte, em Bulhões – e são suscitadas a partir da contação de histórias dentro de uma *tenda*; desenvolvida, especialmente, para a pesquisa de campo. Nessa *tenda*, *imagens* e *contos* são dispostos, no transcorrer das próprias histórias.

A partir dessas elucidações, penso que a opção de trabalhar com imagens é mais óbvia, pois ela advém da minha própria formação profissional – enquanto professora de artes visuais, na rede pública de ensino –, conforme venho discorrendo desde a Primeira Narrativa. Já a escolha de trabalhar com os contos e com a própria contação de histórias, dentro de uma *tenda*, faz parte de uma trajetória extra de vida – enquanto artista-brincante, leitora e mulher, de forma mais abrangente. Nesta Quinta Narrativa, focalizo essas experiências (extra)ordinárias de artista/mulher e de mestrandas, por considerá-las parte fundamental *dos porquês* supracitados.

5.2 Experiências (Extra)Ordinárias: o Início dos Porquês

Os contos e as tendas constituem as experiências humanas nas suas mais diversas formas – expressões culturais –, origens e épocas. Ao refletir sobre as minhas próprias experiências com esses dois elementos (conto e tenda), talvez, fosse necessário retornar à infância e narrar sobre a importância dos livros e dos gibis, das folias “populares” – teatros a céu aberto – nos carnavais de Alagoas, das brincadeiras de acampar dentro de casa e de transformar uma simples mesa em uma maloca, um iglu, uma tenda... Talvez, também fosse necessário narrar parte da minha adolescência constituída por telenovelas e salas de cinema. Contudo, essas narrativas são de outra ordem e fogem aos *porquês* políticos e poéticos desta pesquisa.

Nesse sentido, atendo-me a narrar duas experiências “divisoras de águas” que se relacionam, diretamente, com a inclusão dos contos e da tenda, no trabalho de campo. Para narrar essas experiências/histórias considero os senhores mitológicos do tempo: *Chrónos*, *Kairós* e *Aion*.

Na antiga mitologia grega, *Chrónos* era conhecido como o tempo linear e calculável (Pulino, 2018), o tempo que se mede pelas horas, minutos e segundos ou pelos dias, meses e anos. *Kairós*, por sua vez, é o senhor do tempo oportuno, o tempo “do desenvolvimento por excelência, o momento propício para determinadas aprendizagens” (Pulino, 2018, p.18). *Aion* é o tempo imensurável, da eternidade, da experiência plena ou, ainda, o tempo da “criança brincando, jogando” (Heráclito, s.d./ca. 450 a.C., p.93).

Com base nessas considerações, retomo as narrativas sobre as duas experiências “divisoras de águas”. A primeira dessas experiências durou cerca de nove anos – de 2009 a 2017 – e diz respeito ao meu trabalho de artista-brincante pelo *Centro Tradicional de Invenção Cultural*, situado em Brasília. Já a segunda experiência se remete ao encontro

com a obra literária de Clarissa Pinkola Estés [Estados Unidos, 1945] e, especificamente, com o livro *Mulheres Que Correm Com Os Lobos*. Esse encontro pontual e longo, simultaneamente, tem início no ano de 2013 e perdura até a presente data, considerando o tempo de *Chrónos*. Já no tempo de *Kairós*, ambas as experiências, narradas a seguir, são fontes de aprendizagem constantemente revisitadas e ressignificadas. No tempo de *Aion* essas experiências são, ainda, infinitas, indivisíveis e incalculáveis.

5.1.1 Primeira Experiência: Artista-Brincante

O Centro Tradicional de Invenção Cultural – antiga Casinha – é sede do grupo *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*; conhecido como Seu Estrelo. Conforme discorri na Terceira Narrativa, o Seu Estrelo foi fundado pelo artista-brincante Tico Magalhães, em 2004. Esse grupo artístico possui influência de diversas manifestações da cultura “popular” brasileira, tais como: os maracatus (de baque solto e virado), o cavalo marinho, a ciranda, o samba de roda, dentre outras. Tais manifestações também são conhecidas como brincadeiras/brinquedos “populares” (Moreira, 2015).

Nesse contexto, reitero que a brincadeira do Seu Estrelo é denominada *teatro de terreiro* – lugar ou roda onde se integra passado-presente-futuro, além de diversos elementos e seres da natureza e da cultura, dialeticamente (Moreira, 2015). Nesse teatro de terreiro, do grupo artístico em questão, a literatura, a música, a cenografia e a dança se entrelaçam para contar a história do *Mito do Calango Voador*.

Esse mito, por conseguinte, foi inventado/escrito pelo próprio fundador do grupo e versa sobre a criação da cidade de Brasília, transformando elementos da própria cidade e do seu bioma – o Cerrado – em seres fantásticos (personagens do mito). As personagens, por sua vez, são denominadas de figuras, pelas/os próprias/os brincantes. Dentre as

figuras do *Mito do Calango Voador*, encontram-se, por exemplo, o próprio *Calango Voador*, o *Seu Estrelo* – figura que dá nome ao grupo –, o *Guaiá* – em referência ao lobo-guará – e a *Caliandra*, flor do Cerrado:

Imagem 39.

Caliandra por Tassiana Rodrigues



Nota. Quack, A. (Direção) (2019). Cena do vídeo *Caliandra – Mito do Calango Voador. Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*. FAC. <https://www.youtube.com/watch?v=IWlaZeMKvI8>

Além das rodas teatrais, o *Mito do Calango Voador* possui algumas versões impressas. As primeiras versões do mito eram feitas em folhetos, semelhantes aos da literatura de cordel. Recentemente, Magalhães (2020) publicou o mito em formato de livro, denominado *O Mito do Calango Voador e Outras Histórias do Cerrado*. No prefácio da obra, o educador e artista Gandhi Piorski afirma que

o Calango Voador é um mito que se começa na origem de tudo e vai dignificando devagarinho, como se decanta, do nada ao tudo, do tudo aos entes, dos entes à paisagem, da paisagem às criaturas, das criaturas aos humanos, dos humanos ao nascimento de uma cidade [Brasília]. (Piorski, 2020, p. 8)

Durante os nove anos em que frequentei o Centro Tradicional de Invenção Cultural, as rodas do *Seu Estrelo* e o *Mito do Calango Voador* marcaram a minha formação de artista-brincante. Nesse contexto, integrei o grupo *Orquestra Alada Trovão da Mata*, que pode ser definido como um braço de extensão do próprio *Seu Estrelo*.

Ademais, participei de diversas atividades culturais proporcionadas pelo centro, tais como: as oficinas de bordado – ministradas pelo mestre de maracatu Manoelzinho Salustiano – e de canto – com a artista Renata Rosa, dentre outras.

Entre uma atividade e outra ou entre uma *roda* e outra, era comum se ouvir e se contar inúmeras histórias, tanto sobre os seres fantásticos do *Mito do Calango* quanto sobre outras tantas criaturas e lugares; imaginados e inventados no/pelo ato artístico. Afinal, as artes “populares” são banhadas por contadoras/es de causos, contos, prosas, lendas e mitos.

Nesse sentido, penso que as experiências no Centro Tradicional de Invenção Cultural contribuíram para o meu desenvolvimento como artista-brincante e, também, como educadora e pesquisadora. Isso, porque, os múltiplos papéis sociais – como o papel de artista, de professora e de pesquisadora, no contexto em questão – se entrelaçam no drama⁸³ da própria vida. Nesse sentido, as rodas de contação de histórias, experienciadas no referido centro, também forjaram as minhas demais experiências (*estéticas*), (extra)profissionais. E apesar de essas rodas terem sido experienciadas em tempos passados, no tempo de *Aion* elas persistem e continuam a ressoar. Em desdobramentos interpretativos, penso que essas rodas também foram experiências *estéticas* humanizadoras (em Freire), que transformaram, significativamente, as minhas escolhas e condutas (em Vigotski).

⁸³ Em referência ao conceito vigotskiano de drama, desenvolvido na Terceira Narrativa.

Portanto, ao trabalhar com a contação de histórias e com os contos, na pesquisa de campo, remeto-me a esse *lugar de fala* – da pesquisadora que, também, é artista-brincante. E, por conseguinte, da artista que se sentou em muitas rodas para ouvir histórias e que, agora, como pesquisadora, se arrisca a contá-las para e *com* outras pessoas; as adolescentes e estudantes meninas.

Conforme discorri, a opção de trabalhar *com* meninas é parte de outra experiência que, por sua vez, se relaciona com a literatura e com a minha trajetória de mulher propriamente dita. Essa trajetória também se conecta com a de outras mulheres e rodas, narradas a seguir.

5.1.2 Segunda Experiência: Ler e Tornar-se Mulher Com Outras Mulheres

Na Primeira Narrativa, discorri sobre a relevância da leitura e da escrita para a presente pesquisa. Já na Quarta, apoiada na pedagogia freireana e na EDH, evidenciei que nos tornamos humanos “aos olhos uns dos outros”, considerando que a experiência humana transcende a condição biológica e é forjada nas/pelas diversas conjunturas e lutas; sociais, históricas e políticas. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é, também, um processo de humanização. No que diz respeito às mulheres, é cabível recuperar a máxima de Simone de Beauvoir⁸⁴ para reafirmar que nos tornamos mulheres “aos olhos umas das outras”.

⁸⁴ “Ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher” (Beauvoir conforme citada por Sousa Junior, 2016, p. 37).

Com base nessas considerações, na presente narrativa, verso sobre algumas experiências que me tornaram mulher *com* outras mulheres. A principal dessas experiências se relaciona com a obra literária de Clarissa Pinkola Estés, reitero.

Apesar de Estés ser reconhecida pela sua formação em psicologia, ênfase, nesta pesquisa, o seu trabalho como contadora – “guardiã” – de histórias e escritora “de mãos cheias”. Segundo Estés (1998), “a vida de um guardião de histórias é uma combinação de pesquisador, curandeiro, especialista em linguagem simbólica, narrador de história, inspirador, interlocutor de Deus e viajante do tempo” (Estés, 1998, p. 10).

Em suas obras, Estés (1994; 1996; 1998; 2007) narra diversos contos e mitos, desenvolvendo releituras sobre os mesmos. Essas releituras, por conseguinte, se relacionam com a sua própria história de vida e, especificamente, com a sua vida familiar. Vida, esta, que é cercada por “velhas notáveis” e contadoras/es de história, como as suas tias avós Irena e Magdalena (Estés, 1998; 1994).

Apesar de ter nascido nos Estados Unidos, a escritora tem origem “hispano-mexicana por nascimento e de imigrantes húngaros, por adoção” (Estés, 1998, p. 9), fugidos da Segunda Guerra. Em suas famílias, as histórias são tidas como um parente próximo ou como medicações/antídotos que curam certos males “que se referem a questões do coração e da alma” (Estés, 1996, p. 13).

Na tradição familiar da autora, uma pergunta existencial é respondida com uma história que, por sua vez, puxa outra história. Portanto, a arte de contar histórias, nesse contexto, não se destinava ao ato de ninar crianças antes de dormir, por exemplo. Nesse sentido, Estés (1998) afirma:

é preciso que se saliente [...] que muitos remédios, ou seja, histórias mais poderosas, surgem em decorrência de um sofrimento terrível e irresistível de um grupo ou de um indivíduo. Pois a verdade é que grande parte da história deriva

da aflição. Deles, nossa, minha, sua, de alguém que conhecemos, de alguém que não conhecemos e que está distante no tempo e no espaço. E, no entanto, por paradoxal que seja, essas mesmas histórias, que brotam do sofrimento profundo, podem fornecer as curas mais poderosas para os males passados, presentes e futuros. (p. 10)

É notável que parte das histórias/antípodas que Estés narra em suas obras são destinadas às mulheres, como indica o título das obras: *A Ciranda das Mulheres Sábias*, *Libertem a Mulher Forte* e a referida obra *Mulheres Que Correm Com Os Lobos*, por exemplo. Para a escritora,

há gerações as **mulheres aceitam o papel de legitimação como seres humanos através do casamento com um homem**. Elas estiveram de acordo com a ideia de que um ser humano pudesse não ser aceitável a menos que um homem dissesse o contrário (Estés, 1994, p. 224. Grifo próprio)

Essa “aceitação” das mulheres, contudo, não foi unânime. O feminismo ou os feminismos são provas disso, conforme discorri na Primeira Narrativa. Ademais, apesar da obra de Estés não ser considerada propriamente feminista, nesta pesquisa, considero que essa obra se articula com o movimento feminista já que, entre um conto e outro, a autora demonstra uma postura crítica e combativa frente às mazelas do patriarcado na vida das mais diversas mulheres.

Na minha trajetória de mulher, especificamente, penso que a obra de Estés foi um despertar ou uma abertura de portas para o feminismo, viabilizando um convívio mais sadio e respeitoso comigo mesma e *com* outras mulheres. Isso, porque, apesar de algumas causas do feminismo me tocarem e me indignarem, desde a adolescência – como a norma masculina da língua portuguesa, por exemplo –, somente após a leitura da referida obra me reconheci/assumi, de fato, feminista. Antes disso, tinha uma falsa concepção de que

o feminismo era um machismo às avessas. Em outros termos, as causas feministas me interessavam, mas a palavra “feminista” me repelia.

Conforme narrei, a primeira obra que li, de Estés, foi *Mulheres que Correm com os Lobos: Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem*. Há alguns anos, esse livro se tornou um *best-seller*, no Brasil, uma “leitura obrigatória” de um movimento “global”, conhecido como *Sagrado Feminino*⁸⁵. No entanto, lembro-me que, na época em que adquiri a obra – em 2013 –, não conhecia esse movimento de mulheres e tive a impressão de que o livro era um tipo de segredo que uma amiga cochichava para outra – apesar de esse segredo (o livro) ter sido lançado, nos Estados Unidos, cerca de vinte anos antes de chegar às minhas mãos, no início da década de 90.

Recordo-me, ainda, que a minha primeira leitura da obra em questão iniciou por um “estranho começo”, a constar: o da desistência. Isso aconteceu em meados da página quarenta, quando constatei algo como: “*só vou voltar a abrir esse livro quando tiver tempo para mergulhar*”. Na época, eu estava iniciando duas importantes mudanças profissionais – referentes à admissão no mestrado e na SEEDF –, fato que inviabilizou o tempo para mergulhar ou o tempo necessário para a contemplação (em Han).

Foi assim que a obra *Mulheres Que Correm Com Os Lobos* ficou intacta na minha prateleira, por mais de dois anos. Enquanto isso, a Primeira Experiência – com o lobo *Guaiá* e as figuras fantásticas do *Seu Estrelo* – se desenvolvia.

⁸⁵ Para a psicóloga Morgause Lisetta (conforme citada em Terra Notícias, 2018), o *Sagrado Feminino* “busca honrar a energia feminina, suas ancestrais e a irmandade entre as mulheres, reconhecer os ciclos femininos e lunares, e despertar a feminilidade e a sexualidade sagrada” (s.p.). Em desdobramentos interpretativos, compreendo que o *Sagrado Feminino* é uma teia/união global de mulheres em prol do fortalecimento da mulher na vida social e, também, da saúde integral feminina.

Terra Notícias (27 de fevereiro de 2018). *Sagrado Feminino: como as mulheres estão resgatando seu papel na sociedade*.

<https://www.terra.com.br/noticias/dino/sagrado-feminino-como-as-mulheres-estao-resgatando-seu-papel-na-sociedade,4d0e8b81378ed03b27447c6a16d61002gjdk7d4p.html>

Porém, um belo dia – “bem na semana passada” (Estés, 1994/1992, p. 480), há cerca de dez mil anos –, esse tempo para mergulhar surgiu e, finalmente, reiniciei a leitura. Desse dia em diante, *Mulheres Que Correm Com Os Lobos* se tornou, mais do que um mergulho, um alimento a ser devorado sem pressa, uma volúpia da incorporação, em termos benjaminianos.

Segundo Walter Benjamin (1994/ca. 1925-1934), “nem todos os livros se leem da mesma maneira. Romances, por exemplo, existem para serem **devorados**. Lê-los é uma **volúpia da incorporação**. Não é empatia. O leitor não se coloca na posição do herói, mas **se incorpora ao que sucede a este [...]**” (p. 275. Grifos próprios). Apesar da obra em questão não se tratar de um romance propriamente dito, fui incorporando cada história, cada conto narrado por meio da escrita *poética*, vigorosa e curativa de Clarissa Pinkola Estés.

Ademais, é interessante notar que o termo volúpia da incorporação, em Benjamin, pode se relacionar as considerações de Estés, acerca da heroína literária. Segundo a escritora:

se uma história é uma semente, então nós somos seu solo. **O ato de ouvir [ou de ler] uma história nos permite vivenciá-la como se nós mesmas fôssemos a heroína** que cede diante das dificuldades ou que as supera no final. Se ouvimos uma história de um lobo, depois disso saímos a perambular e a ter o conhecimento de um lobo por algum tempo. Se ouvimos uma história de uma pomba que afinal encontra seus filhotes, então, por algum tempo depois, algo fica se movendo por baixo do nosso próprio peito emplumado. Se se trata de uma história de resgate da pérola sagrada das garras do vigésimo dragão, sentimo-nos depois exaustas e satisfeitas. Num **sentido muito real, ficamos impregnadas**

de conhecimento só por termos dado ouvidos ao conto. (Estés, 1994/1992, p. 478. Grifos próprios).

Com base nessas considerações, noto que a autora utiliza a expressão *sentido real* para discorrer sobre arte literária. Penso que isso se relaciona, em dada medida, com as considerações de Vigotski (2009a/1930) acerca da imaginação e dos processos de criação. Conforme discorri, na Terceira Narrativa, para o pesquisador bielorrusso há uma relação indissociável entre imaginação/fantasia e realidade. Em outros termos, a imaginação reflete e refrata a própria realidade, além de ser uma base dos processos de mudança/mobilização social e da liberdade humana (Sawaia et. al, 2020). Além disso, Vigotski (2009a/1930) considera que, até as experiências “fantásticas e irreais [como os sonhos e os delírios patológicos, por exemplo] [...] transcorrem [...] de uma **base emocional absolutamente real**” (p. 264. Grifo próprio).

Em desdobramentos interpretativos, a volúpia da incorporação (em Benjamin) e a vivência da heroína (em Estés) dizem respeito a uma experiência *estética* real e radicalmente transformadora, viabilizada pela fantasia (em Vigotski). Nesse sentido, as mais diversas histórias – contos, mitos, lendas, fábulas etc. – não são sinônimos de ilusão ou de algo falso e irreal (Eliade, 1972/1963). Afinal, a nossa vida e a vida da/o heroína/herói se constituem, dialeticamente:

a nossa própria vida é uma história, engastada em outras e na grande história da humanidade, [...] construída por fatos que a vão tecendo, por personagens, além do principal, que se vão agregando à narrativa, compondo-a, pelos espaços por onde vivemos e pelo tempo da nossa vida. (Ribeiro, 2007, p. 79)

Nesse sentido, a mulher-lobo, a menina dos fósforos, as deusas Artémis e Hécate, a Baubo – deusa do ventre –, a mulher foca e outras tantas personagens e divindades de *Mulheres Que Correm Com Os Lobos* foram sendo incorporadas e

devoradas, a cada nova leitura. Além disso, penso que a leitura da obra em questão viabilizou pontes/diálogos *com* outras mulheres, por meio de várias rodas; de prosas, de chás e de cura. Dentre esses encontros *com* mulheres, destaco as rodas sobre plantas e ginecologia natural, organizadas pelo *Mulher Cíclica*, por exemplo, e de rodas esporádicas que envolviam rituais de Benção do Útero⁸⁶.

Nesse contexto, recordo-me, também, de um livro que marcou a minha juventude intitulado *A Tenda Vermelha* e que era tematizado/referenciado nas rodas de mulheres em questão. Escrito por Anita Diamant, o livro se fundamenta nas histórias bíblicas, mas a partir do olhar das mulheres e, especificamente, da personagem Dinah. No prólogo da obra, Dinah se apresenta às/aos leitoras/es da seguinte forma:

nós nos perdemos de vista por um tempo longo demais. Meu nome nada significa para você. Minha lembrança hoje é pó. Não é culpa sua. Nem minha. **Os elos da corrente que ligam mãe e filha foram rompidos e a palavra passou à guarda dos homens**, que não tinham meios de saber. Por isso, tornei-me uma simples anotação à margem do papel, e minha história apenas um breve desvio da narrativa entre a conhecida história de meu pai, Jacó, e a famosa crônica de José, meu irmão. (Diamant, 2018/1997, p. 7)

O título da obra é notável, pois o mesmo expressa um elemento caro a esta pesquisa e, especificamente, à pesquisa de campo: a *tenda*. No contexto literário, a tenda vermelha era um local criado e frequentado pelas mulheres durante o ciclo menstrual. Era um lugar onde as mulheres dedicavam “tempo” para elas próprias, um respiro das obrigações diárias com a casa, os homens e as crianças. Quando pensei em compor um cenário para as rodas de contação de histórias – da pesquisa de campo –, a tenda me

⁸⁶ Idealizado pela artista e escritora Miranda Gray, a Benção do Útero pode ser compreendida como uma sincronização mundial de mulheres em prol da saúde sexual, espiritual e emocional das próprias mulheres (Gray, 2007). Para mais informações ver: <https://wombblessing.com/pt-pt/>

pareceu um elemento pertinente, por se relacionar com esse lugar das mulheres – ou das meninas. Ao mesmo tempo, a tenda também diz respeito à preparação de um cenário ou de um espaço (escolar), é um meio de “preparar” esse espaço, tal como o Seu Estrelo prepara as suas rodas, antes das suas apresentações. E a própria preparação do espaço, por conseguinte, já é o início da roda *em si* (Moreira, 2015). Ademais, a tenda também foi uma estrutura economicamente viável à pesquisa, assunto que será retomado na Sétima Narrativa.

Além desses exemplos, relacionados com a literatura e coma a saúde da mulher, experienciei algumas rodas de mulheres coordenadas pela artista-brincante Júnia Cascaes; ex-integrante do *Seu Estrelo*, professora de dança/dançarina e integrante do coletivo *Mulheres Brincantes*. Essas rodas envolviam, de modo geral, canto, dança e toques de agbês – um instrumento musical percussivo. Outra experiência estética com mulheres, relevante, diz respeito a minha participação na primeira formação do grupo brasiliense de percussão *Filhas de Oyá*, entre 2016/2017, conforme discorri na Terceira Narrativa. De modo geral, as *Filhas de Oyá* desenvolvem um trabalho artístico de enfrentamento ao machismo e ao preconceito religioso, situando as mulheres como regentes de suas próprias vidas e artes.

Imagem 40.

Identidade Visual das Filhas de Oyá



Nota. Campelo, V. (s.d.). *Filhas de Oyá* [Arte digital]. <https://viviancampelo.com/filhas-de-oya>

Essas experiências *com* mulheres – envolvendo livros, rodas, tendas, plantas, agbês, danças... – me motivaram a compor a presente pesquisa *com* as adolescentes meninas. Isso, porque, enxerguei uma possibilidade de recriação do meu trabalho de professora, na rede pública de ensino, a partir dessas experiências, aqui, narradas.

No ano em que ingressei no curso de doutorado, 2017, trabalhava *com* adolescentes matriculadas/os no Ensino Fundamental 2. Desse modo, busquei integrar essas rodas de experiências *estéticas* ao meu trabalho docente e, por conseguinte, ao presente trabalho de pesquisa; que, reforço, é um trabalho *estético* e político, simultaneamente (Zanella & Sais, 2008).

A partir dessas elucidações sobre *os porquês* de incluir, nesta pesquisa, os contos, a tenda e, sobretudo, as meninas adolescentes, a seguir, discorro acerca da noção de adolescência, relacionando-a com a pós-modernidade. Compreendo, de antemão, que a pós-modernidade é uma postura crítica diante do que vem sendo denominado de modernidade (Heller & Fehér, 1998/1988) e das suas vestes capitalistas/neoliberalistas. Portanto, a pós-modernidade não se resume como um período histórico; temporal ou *Chrónoslógico*.

5.2 Adolescência e Pós-Modernidade: os *Outros Porquês* desta Pesquisa

Segundo Oliveira (2006), a psicologia do desenvolvimento tem concebido a adolescência de modo paradoxal. Assim, a/o adolescente é tido como alguém que ora é “dominado por paixões e tormentas, ora como sujeito pleno de racionalidade” (p. 427), por exemplo. Ademais, a autora afirma que a adolescência ainda é um tema secundário na área da psicologia do desenvolvimento, se comparado à infância, por exemplo.

Para Vigotski (s.d./1931), a pré-adolescência – “idade de transição” – e a adolescência são caracterizadas, principalmente, pela mudança de *interesses* e de *hábitos/conduitas*. Essa mudança, por conseguinte, não ocorre, exclusivamente, por fatores de ordem fisiológica – como a alteração hormonal, o aumento dos pelos corporais, a mudança da voz, a menarca etc. –, mas de ordem histórica e cultural, conforme discorri na Segunda Narrativa, ao tratar da dialética entre *interno-externo*.

Com base em Lewin, Vigotski (s.d./1931) argumenta que as necessidades, inclinações e interesses são processos integrais de maior amplitude do que cada reação isolada. [...] Uma mesma inclinação [por exemplo] pode suscitar diferentes reações e, ao contrário, frequentemente, interesses totalmente distintos encontram expressão e satisfação em reações semelhantes, em seu aspecto externo. Segundo Lewin, crianças de dois e quatro anos que realizam ações com **aparência parecida**, como, por exemplo, brincar com bonecas [...] ou construir algo, podem ter **razões totalmente distintas**. (p. 6. Grifos próprios. Tradução própria⁸⁷)

Em desdobramentos interpretativos, ao considerar as/os adolescentes – as suas motivações/interesses (o interno) e as suas expressões/conduitas (o externo) – é fundamental ressaltar que a própria adolescência não deve ser concebida como um pacote homogêneo. Isso, porque o desenvolvimento na adolescência – enquanto “processos integrais de maior amplitude” ou complexidade – requer considerar a diversidade de experiências *estéticas* das/os jovens – as particularidades e as semelhanças, em termos vigotskianos.

⁸⁷ [...] Las necesidades, inclinaciones e intereses son procesos integrales de mayor amplitud que cada reacción aislada. Una misma inclinación puede suscitar reacciones distintas y, por el contrario, a menudo intereses totalmente distintos encuentran la expresión y satisfacción en unas reacciones semejantes en su aspecto externo. Según Lewin, niños de dos y cuatro años que realizan acciones en apariencia parecidas, como, por ejemplo, jugar con las muñecas, [...] o construir algo, pueden tener razones totalmente distintas.

Assim, mesmo que atitudes/expressões de adolescentes sejam similares, ao redor do planeta, como postar nas redes sociais a dança do passinho, por exemplo, as motivações/inclinações de cada jovem ou grupo são completamente diversas e estabelecidas por conjunturas históricas, culturais, comunitárias e familiares díspares. Afinal, “[...] como dizia Montaigne: ‘A humanidade é vária’. [...] Há grandes diferenças, a depender de raça, classe, gênero” (Schwarcz, 2020, Quando acaba o século XX. Para. 4). Há jovens que se filmam dançando o passinho com aparelhagens de alta tecnologia, próximo à piscina de suas mansões, há também adolescentes de quinze anos que dançam o passinho dentro dos seus quartos de um metro quadrado, com o filho recém-nascido ao lado. Há, em sua, “passinhos e passinhos” dados por cada jovem, em cada contexto de vida e, até mesmo, de sobrevivência.

Ademais, ao discorrer sobre a adolescência (em Vigotski), a pesquisadora Souza (2017) enfatiza o surgimento do *pensamento em conceitos* como “o principal o principal diferencial no desenvolvimento cultural [e psicológico das/os] adolescentes” (p. 52). Sobre isso, Vigotski (s.d./1931) afirma que

a função da **formação de conceitos**, na idade de transição, desempenha um papel decisivo [no psiquismo], pois permite que [a/o] adolescente se adentre na sua **realidade interna, no mundo das suas próprias vivências**. A **palavra** não é só o meio de compreender os outros, mas também a **si mesmo**. (p. 18. Tradução própria⁸⁸. Grifos próprios)

Nesse viés, o pensamento em conceitos complexifica a própria linguagem⁸⁹ da/os jovens, diferindo-se do pensamento concreto das crianças, de modo geral. As/os

⁸⁸ “La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo”

⁸⁹ Na Segunda Narrativa discorri sobre a *relação indissociável* entre pensamento e linguagem.

adolescentes passam, então, a compreender a si mesmas/os a partir de outras experiências *estéticas* – ou de outras leituras do mundo, em termos freireanos – e de outros *corpos*.

Para Souza (2017), esse “novo corpo” das/os adolescentes não se limita às transformações de ordem biológica, mas de ordem *sígnica/semiótica*. Com base em Vigotski e em Bakhtin, a pesquisadora argumenta:

se analisarmos a puberdade apenas a partir de uma perspectiva maturacionista, podemos defini-la como um período de mudanças hormonais e corporais que demarca a transição da infância para a adolescência. Mas, ao pensar nesse corpo em transformação, há de se ter em conta a sua dimensão **semiótica** (ideológica).

Isto é, **compreendê-lo como signo**. (Souza, 2017, p. 51, Grifo próprio)

O corpo da/o jovem é impregnado de sentidos e significações constituídas na/pela dialética com o *outro* e com o seu meio sócio-histórico (Souza, 2017). Em desdobramentos interpretativos, o corpo-signo da/o jovem também é constituído nos/pelos espaços acessados pelas/os próprios jovens e, ao mesmo tempo, nos/pelos espaços que lhes são negados – retomando as proposições de Milton Santos sobre cidadania mutilada/acessos negados.

Além desses acessos negados, penso que o corpo-signo das/os jovens é um corpo socialmente estigmatizado e vulnerável, considerando o atual modelo de sociedade neoliberal/mercadológico e adultocêntrico. Para Braga et al. (2018),

o sistema cultural construído ao longo da história é pautado por valores que **autorizam uma posição de controle e dominação do adulto sobre o adolescente**, e considerando que o poder no âmbito social está relacionado à violência, é permitido ao adulto subjugar e agredir a população juvenil. (p. 4)

Ao pesquisar sobre violência, adolescência e adultocentrismo, Braga et al. (2018) também evidencia que as violências contra *meninas* e *meninos* são distintas. As

adolescentes costumam ser mais vítimas de violência sexual e *os* adolescentes, por conseguinte, são vítimas frequentes de agressões físicas que levam à morte.

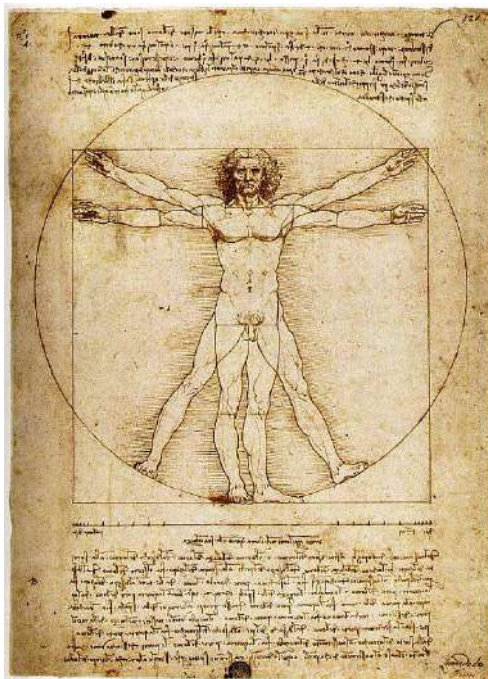
Ademais, é notável que, pelo senso comum, as/os adolescentes são, muitas vezes, ditos como adultos em potencial ou “alguém que vai ser alguém quando crescer” e, precisamente, quando arrumar um emprego e gerar lucro/capital. Além disso, a/o adolescente é estigmatizado como “aborrecente” ou como alguém que tem um “corpo de adulto” em “uma cabeça de criança”, por exemplo. Não é à toa que expressões como “essa menina tem o corpão de mulher” fazem parte do cotidiano escolar e social, de forma mais ampla. E é, também, esse “corpão de mulher” que tem tornado o abuso sexual de inúmeras meninas uma realidade comum no Brasil e no mundo afora.

Ainda sobre o corpo-signo e o adultocentrismo, o geógrafo Aitken (2019) alerta que as crianças e os jovens tem sido, historicamente, encaixados “nas sensibilidades, sociedade e cultura adultas” (Aitken, 2019, p.101). Para o geógrafo, *o* adulto – o homem – é o modelo social de *ser humano ideal*.

A partir da obra filosófica e feminista de Rosi Braidotti, Aitken (2019) evidencia que esse modelo ideal de ser humano foi forjado, historicamente, no iluminismo. Nessa conjuntura, o *ser ideal* não é uma mulher, uma adolescente ou uma criança, reforço, mas um homem, branco e europeu, com simetrias corporais peculiares – arquitetadas e calculadas. Esse adulto/homem ideal pode ser sintetizado pelo desenho de Leonardo da Vinci, intitulado *O Homem Vitruviano*:

Imagem 41.

Modelo de Ser Humano Ideal: Homem e Adulto



Nota. Da Vinci, L. (1490). *O Homem Vitruviano* [Desenho]. *Desenho Online*. <https://www.desenhoonline.com/site/o-que-e-o-homem-vitruviano/>

Segundo Aitken (2019), *O Homem Vitruviano* era considerado o modelo perfeito de *humano*, ao qual algumas crianças e jovens podiam aspirar se tornar. O geógrafo argumenta, ainda, que “o ideal virtruviano estabeleceu proporções para a arquitetura, tecnologia e engenharia, e defendeu uma visão específica do que era ser humano – e **não era uma criança, uma mulher ou um negro** [...]” (p. 101. Grifo próprio). Nessa conjuntura sociocultural, marcada pelo Iluminismo – que fundamenta os padrões de sociedade moderna⁹⁰, ainda vigentes –, uma criança negra, por exemplo, jamais poderia aspirar ao modelo de *ser humano ideal*.

⁹⁰ A noção de modernidade foi desenvolvida na Primeira e na Segunda Narrativa.

Nesse sentido, penso que as considerações do geógrafo dialogam, em dada medida, com as proposições de Paulo Freire e da EDH, desenvolvidas na Quarta Narrativa. Isso, porque, a pedagogia freireana e a EDH versam sobre a noção de humanidade, denunciando inúmeras conjunturas sociais em que o próprio ser humano é (des)humanizado ou “coisificado”.

Com base nessas considerações sobre a adolescência e o corpo-signo, elucidado, ainda, que a categoria *adolescência* é relativamente recente – considerando-se as histórias das humanidades, desde a chamada pré-história até os tempos atuais. Para Ariès (1981/1973), essa categoria foi constituída socialmente e se relaciona, dentre outros aspectos, com a área da educação. O pesquisador evidencia que, durante séculos, infância e adolescência pertenciam à mesma categoria. Com o estabelecimento de classes escolares, por meio da idade/faixa etária, a noção de adolescência foi sendo forjada, mas ainda sob a denominação de segunda infância – enquanto um alargamento da infância. No final do século XIX, contudo, ocorre uma distinção mais efetiva entre crianças e adolescentes (Ariès, 1981/1960).

Ainda sobre a constituição cultural da adolescência, é interessante notar que o termo em questão se entrecruza com a noção de juventude. Ao mesmo tempo, a ideia de juventude nem sempre está diretamente relacionada com a adolescência. Segundo Fehér e Heller (1998/1988),

[...] o termo “jovem” exige esclarecimento. Numa sociedade funcional, **“jovens” são homens e mulheres (e não só meninos e meninas)** que não exercem uma “função” que os prenda num estrato ou outro dentro da divisão social do trabalho. Assim, os estudantes são jovens mesmo quando tem trinta anos, o que significa “meia-idade” na geração de nossos avós (p. 205. Grifo próprio).

Com base nessas considerações, é importante elucidar que, nesta pesquisa, o emprego da expressão *jovem* diz respeito às/aos adolescentes, especificamente. Além disso, reforço que a noção de adolescência não se limita à uma condição maturacional, mas *sígnica* – o corpo-signo (em Vigotski e colaboradoras/es). Esse corpo-sígnico, por conseguinte, é forjado nas/pelas tramas sócio-históricas, geopolíticas e educacionais, reitero.

5.2.1 Adolescentes Meninas entre a Tradição e a (Re)Invenção

Imagem 42.

Jovens, Celulares e “A Ronda Noturna”, de Rembrandt



Nota. Rijksmuseum [Fotografia]. Zona Curva.
<http://www.zonacurva.com.br/o-fim-da-arte-como-meio-de-conhecimento/>

A fotografia (imagem 42 em questão, diz respeito a uma cena com adolescentes sentadas/os próximos a obra *A Ronda Noturna* [1642], do artista Rembrandt – no

Rijksmuseum, localizado na Alemanha. A maior parte das/os jovens está, notadamente, utilizando celulares e em direção contrária à obra. Com base nessas considerações, interpele: estariam, as/os adolescentes, pesquisando sobre a pintura de Rembrandt? As imagens das redes sociais são mais interessantes do que o quadro? Ou, ainda, as/os jovens estariam em um momento de intervalo, após terem visitado o museu?...

De todo modo, essa fotografia se tornou um mote na mídia que, genericamente, denunciava o abuso do uso de celulares entre as/os jovens e a perda de interesse por obras de arte. No entanto, também é necessário admitir que o mundo virtual – da internet e dos celulares/tablets – instaurou novas formas de criar e de ler obras de arte. Nesse sentido, talvez, as/os adolescentes estiverem utilizando os celulares em prol da própria arte, por exemplo. Em contrapartida, considerando os padrões sociais neoliberais vigentes, também é notável que as novas tecnologias de comunicação – como os próprios celulares – têm sido uma faca de dois gumes. Por um lado, elas ampliam as experiências estéticas das/os adolescentes – introduzindo novas formas (as virtuais), novos padrões de imagem, de som etc. –, por outro, elas as restringem – pelo abuso do uso (o vício) ou pelo mau uso. Por um lado, as novas tecnologias incluem, estabelecem pontes entre pessoas das mais diversas culturas, por outro, elas cavam novos abismos sociais, segregando aquelas/es que não possuem acesso às próprias tecnologias.

Nesse sentido, o historiador Leandro Karnal (2018) argumenta que as redes sociais podem, por exemplo, promover uma falsa ideia de aglomeração, acirrando a solidão entre as/os jovens. Ao discorrer sobre a felicidade – e o seu contrário, a insatisfação e a tristeza –, Karnal (2018) questiona: “o que notamos entre tantos sorrisos e vidas plenas nas redes? Vivemos uma perigosa epidemia de suicídio entre jovens. A depressão está se tornando um mal mais forte na nossa era” (*A solidão entre milhões: redes e mundo virtual. Para. 15*).

O filósofo Han (2015), por sua vez, alerta sobre a aceleração do tempo – ou a falta de tempo – e o cansaço extremo (*burnout*) promovido pelo trabalho⁹¹. A partir da noção de *vita contemplativa*, em Nietzsche, o autor considera que, atualmente, não temos mais tempo necessário para se aprender a ver; *learning-to-see*. Não há mais tempo de contemplação. Pois, contemplar requer *calma, paciência e espera* (Han, 2015), “atributos” escassos. Nesse sentido, reitero que, para o filósofo, “consumimos exageradamente produtos ou entretenimento”.

Ademais, penso que as considerações de Han (2015), sobre a contemplação e o tempo, podem se relacionar com a noção de *narrativa*, em Benjamim. Conforme discorri, narrar é um ato artesanal que requer pausas – ou tempo para se contemplar (em Han) –, requer tempo para se ouvir e se contar uma história. Em outros termos, o tempo da narrativa não condiz com o tempo neoliberal/mercadológico. É um tempo outro, mais próximo de *Kairós* e de *Aion*, do que de *Chrónos*.

Nesse sentido, compreendo que esta pesquisa se aproxima de algumas tradições “populares” – como o próprio ato de contar/narrar de histórias, por exemplo – promovendo experiências *estéticas* formativas que vão na contramão do referido tempo neoliberal ou do imediatismo das redes sociais. Ademais, ao incluir a tenda e os contos propriamente ditos, recorro à tradição – enquanto ato de enraizamento cultural (em Freire) –, mas sem validá-la às cegas.

Desse modo, também compreendo que a tradição não exclui as ações inventivas e o uso de novas tecnologias. Isso será reforçado, na Sétima Narrativa, ao discorrer sobre a utilização dos celulares e do projetor de imagens nas experiências *estéticas* de campo, por exemplo.

⁹¹ Na Segunda Narrativa, discorri sobre *trabalho alienado e trabalho social*, em Marx e Vigotski.

Retomando as narrativas sobre as/os artistas-brincantes, é interessante notar que o Centro Tradicional de Invenção Cultural – sede do *Seu Estrelo* – assume, no próprio nome, a dialética entre tradição e invenção. Afinal, para as/os brincantes, a tradição é parte do passado que se experiencia e se reinventa no presente, recriando o futuro (Moreira, 2015).

Além disso, é importante elucidar que há costumes e expressões tradicionais que não se esgotam/limitam a um dado tempo, como é o caso da própria narrativa, enquanto arte de se contar histórias. Ao diferenciar a narrativa dos relatos e das explicações, Walter Benjamin (1987/1925-1934) enfatiza que a narrativa

não se esgota. Conserva a força reunida em seu âmago e é capaz de, após muito tempo, se desdobrar. [...]. É parecida aos grãos que, há séculos, estão hermeticamente armazenados nas câmaras das pirâmides e que, até o dia de hoje, conservam seu poder de germinação. (pp. 276-277. Grifos próprios)

Estés (1994/1992), por sua vez, considera que a prática de contar histórias é tão antiga quanto a própria humanidade e que, até os tempos presentes, ela é como um bálsamo da própria humanidade, algo que nos revivifica, conforme discorri. A prática de contar histórias é, portanto, uma experiência *estética* que, apesar de milenar, se reinventa continuamente, no presente.

Sobre essa relação entre passado e presente ou entre tradição e (re)invenção, Estés (1994/1992) conta:

minha tia Magdalena tinha um hábito matreiro para contar histórias. Ela apanhava seus ouvintes de surpresa começando um conto de fadas com ‘Isso aconteceu há uns dez anos’ e depois passava a relatar [ou a narrar, em uma adaptação] um conto da era medieval perfeito, com cavaleiros, fossos e tudo o mais. Ou então ela dizia ‘**Era uma vez, bem na semana passada...**’ e contava

uma história do tempo em que os seres humanos ainda não usavam roupa.

(p. 480. Grifo próprio)

A partir dessas considerações – sobre tradição, enraizamento cultural e (re)invenção/inação –, esclareço, ainda, que a utilização da expressão *meninas*, nesta pesquisa, também se relaciona com aspectos culturais, além das questões de gênero, aqui elucidadas.

Afinal, *menina* é uma expressão *comumente* utilizada, nas escolas e nas ruas do Brasil, para se referir às adolescentes – e também às crianças ou, até mesmo, às mulheres: – *Menina, vem aqui!* – *Menina, deixa eu te contar...* – *Menina, olha só isso.* – *Menina, isso e aquilo.* Dificilmente, no Brasil, alguém se remete a uma dada adolescente por meio da própria expressão *adolescente*. Assim, *as* adolescentes viram: meninas, jovens, garotas, moças, dentre outras terminologias.

Ademais, reforço que, apesar de estabelecer um recorte de gênero – considerando *os* *porquês* estéticos, sociais e políticos de vida/profissão –, isso não significa que as contribuições deste trabalho se restrinjam às *meninas*. Mas, que, devido às problemáticas de gênero vigentes, compreendo que trabalhar *com* mulheres e *com* meninas é uma medida de reparação histórica, em prol da almejada justiça social. Medida, esta, que considero necessária à emancipação/humanização da própria humanidade e das mulheres/meninas, especificamente.

Reitero, também, que esta pesquisa se aproxima mais de um livro e da verdade da arte, do que da verdade científica moderna/positivista, como discorri na Primeira Narrativa. Nesse sentido, não há hipóteses e, tampouco, a pretensão de explicar e de comprovar uma *tese* científica. Mas, há uma busca – *poética* e *estética* – de compreender um dado fenômeno, assumindo a responsabilidade social enquanto base da própria pesquisa.

Sobre esse fenômeno a ser compreendido, considero, de antemão, a relação dialética entre interno-externo – que fundamenta a psicologia da arte, proposta por Vigotski (1999/1925). Porém, ultrapasso os limites da própria arte e dos seus sistemas de institucionalização, a partir das considerações de Bulhões (1991; 2005) e de Bourriaud (2009/1998), desenvolvidas anteriormente.

Nesse viés, interpelo: quais são os sentidos constituídos nas/pelas experiências estéticas *com* adolescentes meninas, no contexto escolar? Quais são os sentidos (elementos internos) suscitados na/pela tenda (elemento externo)? Quais são os sentidos (elementos internos) suscitados pelas imagens e pelos contos (elementos externos)?

Por fim, elucido que esses questionamentos não visam a uma resposta absoluta ou única. Isso será aprofundado, na próxima Narrativa, ao retomar as contribuições de Hans-Georg Gadamer. Antes, contudo, delimito os objetivos desta pesquisa.

5.3 Objetivos

Na presente pesquisa, busco compreender os sentidos constituídos nas/pelas experiências *estéticas* com adolescentes meninas, no contexto escolar. Como objetivos específicos, investigo: a) as narrativas suscitadas na/pela tenda e; b) as narrativas suscitadas pelos contos e pelas imagens.

6 Narrativa

Metodologias e Campos: Uma Pesquisa Fronteiriça na Escola

Ao refletir sobre metodologia de pesquisa, recupero as provocativas de Boaventura Sousa Santos (1988) acerca da ciência pós-moderna. Para o pesquisador português, o conhecimento pós-moderno é

um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. **Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica.** Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. (Santos, 1988, p. 66. Grifo próprio)

Compreendendo que esta pesquisa se aproxima mais da verdade da arte e da ciência pós-moderna, do que da verdade científica moderna, a metodologia, aqui proposta, é plural e se fundamenta em “uma constelação de métodos”. Ao mesmo tempo, a ideia de método, propriamente dita, também é ampliada, considerando que a metodologia vai além do método científico.

Nesse sentido, compreendo que as metodologias desta pesquisa estão sendo narradas desde o seu início, já que a orientação metodológica em si transcende a pesquisa de campos, compondo as bases teóricas/filosóficas que norteiam o todo do presente trabalho. Na Apresentação, por exemplo, discorri sobre as noções de dialética, dialogismo e dialoção a partir de autores como Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Nesse

percurso, também evidenciei o caráter interdisciplinar desta pesquisa, situando-a em uma zona fronteira; de mediação/ponte entre teorias e áreas distintas do conhecimento.

Já na Primeira Narrativa, à luz da hermenêutica gadameriana, sinalizei que a experiência *estética* é, aqui, concebida como uma experiência verdadeira/legítima *por si* e *em si*. Além disso, relembro que a experiência *estética* também é compreendida, aqui, como uma experiência que transcende as formas artísticas (em Bourriaud) e os sistemas da arte (em Bulhões). Ademais, elucidei que a própria experiência *estética* não é apenas uma temática de estudo, mas um caminho de construção/criação desta pesquisa; da sua forma e do seu conteúdo, da sua teoria e da sua prática.

Nesse sentido relembro que, a partir de escritoras/es como Djamila Ribeiro, Chimamanda Adichie, Débora Diniz, Manoel de Barros, Walter Benjamim e Paulo Freire, optei por uma escrita *poética*, autoral e feminista, enquanto um fundamento *estético* deste trabalho ou, ainda, enquanto uma forma legítima de constituir conhecimento sobre um dado fenômeno – a experiência *estética* na escola, *com* adolescentes meninas. Relembro, também, que essa escrita *poética* foge à lógica linear da própria escrita, subsidiando-se na noção de *escrita em espiral*.

Ademais, também sinalizei que o tema da experiência *estética* inclui, necessariamente, a ética. Nesse sentido, reforço que as bases metodológicas, aqui propostas, se relacionam com as noções de: reparação histórica, diversidade, compromisso e justiça social, à luz da EDH. Além disso, na Terceira e na Quarta Narrativa, sinalizei a importância dos sentidos/emoções no que concerne à ética e à justiça/mobilização social, a partir das contribuições de Lev Vigotski e de Bader Sawaia.

Ao discorrer, nesta Sexta Narrativa, sobre as metodologias da pesquisa de *campos*, especificamente, considero importante manter essas bases metodológicas e *estéticas* gerais – que perpassam esta pesquisa, de uma ponta à outra. Evidencio, também,

que as metodologias de campos, no sentido plural, fazem jus ao caráter interdisciplinar desta pesquisa ou às pontes entre saberes díspares, aqui, estabelecidas.

6.1 Aproximações/Pontes Metodológicas

Talvez o aspecto mais complexo de uma pesquisa de campos, de modo genérico, seja a concretização do plano teórico-metodológico. Isso, porque da teoria à prática – ou aos campos, no presente contexto – há muitas pedras no meio do caminho⁹². Em outros termos, materializar ou cristalizar o verbal/teoria é algo desafiador, já que, em campos, os ideais da pesquisa devem, afinal, ressoar em cada postura *estética* da/o pesquisadora/pesquisador.

Por outro lado, também é necessário reconhecer que nenhuma experiência de campos pode ser reduzida a quaisquer perspectivas teórico-metodológicas. Desse modo, as teorias e as metodologias abordadas, nesta narrativa, assumem um caráter norteador. São, portanto, faróis da pesquisa de campos.

Como venho indicando, esses faróis foram compostos a partir de uma “multiplicidade de métodos”, devido ao caráter interdisciplinar/fronteiriço desta pesquisa e, conseqüentemente, às demandas dos campos. Essa “multiplicidade de métodos” diz respeito: a) a narrativa (em Benjamin) e as perspectivas narrativistas, por nortear a noção de *narrativas de campos* propriamente ditas; b) a hermenêutica gadameriana, por nortear a *compreensão/interpretação* das narrativas de campos e; c) a pesquisa-ação existencial, proposta por René Barbier, que lança luz aos instrumentos de campos dentre

⁹² Aqui, faço uma alusão ao poema de Carlos Drummond de Andrade (1930), intitulado *No Meio do Caminho*. Alguma Poesia. <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>

outros aspectos referentes à postura da/o pesquisadora/pesquisadora ou à ação em campos.

Contudo, é importante elucidar que esses faróis (teórico-metodológicos) não foram, necessariamente, concebidos como métodos de pesquisa em si, como no caso da hermenêutica gadameriana (Flores, 2011) e dos ensaios filosóficos de Benjamin (1994/1936), por exemplo. No entanto, nesta pesquisa, essas bases filosóficas norteiam os trabalhos de campos e, nesse sentido, elas podem ser consideradas bases metodológicas. Ademais, compreendo que foi possível estabelecer pontes ou aproximações entre essas bases filosóficas/metodológicas – a narrativa (em Benjamin), a hermenêutica (em Gadamer) e a pesquisa-ação (em Barbier), relembro – porque todas elas, explícita ou implicitamente, dão relevância ao *sentido* e ao aspecto *qualitativo* do conhecimento, conforme discorro a seguir.

6.1.1 O Narrar em Benjamin e as Abordagens Narrativistas

Para refletir sobre a noção de narrativa, empregada na pesquisa de campos, recupero, inicialmente, algumas contribuições de Walter Benjamin. Para o filósofo alemão, o narrar possui uma relação estreita com a arte e é considerado uma forma artesanal de comunicação que, por sua vez, se diferencia dos relatórios e das explicações (Benjamin, 1994/1936).

Segundo Oliveira (2009), a narrativa – em Benjamin – se relaciona com as ideias de *experiência* e de *coletividade*. Ideias, estas, que considero relevantes à pesquisa de campos, já que a mesma diz respeito à *experiência estética* em grupo; composto por mim (pesquisadora) e pelas adolescentes meninas.

Ao narrar uma história em torno de uma roda, por exemplo, a/o narradora/narrador cria um ambiente de ensino-aprendizagem baseado na coletividade (Oliveira, 2009). Narrar, portanto, requer *compartilhamento* da/na própria experiência.

Contudo, historicamente, a ação de narrar tem se tornado cada dia mais escassa e as experiências coletivas estão cedendo o espaço para o isolamento social⁹³ (Oliveira, 2009). A autora atribui o acirramento do isolamento social, de modo geral, ao sistema social vigente – capitalista –, onde “perpetua-se a falsa sensação de coletividade enquanto, na verdade, **ampliam-se as distâncias espaço-temporais entre os indivíduos da sociedade contemporânea**” (Oliveira, 2009, p. 114. Grifo próprio).

No que concerne, especificamente, à noção de experiência (em Benjamin), Lima e Baptista (2015) argumentam que o filósofo alemão imprime uma concepção peculiar às terminologias experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*), por exemplo. Ao desenvolver um estudo progressivo da ideia benjaminiana de experiência, os autores sinalizam que,

na década de 30, tempo de suas obras mais famosas, Benjamin concebeu ainda a experiência como o **conhecimento tradicional, passado de geração em geração**, e que vinha definhando com a modernidade. Por fim, em 1943, em um ensaio sobre Baudelaire, **Walter Benjamin trouxe a experiência mais ao campo da sensibilidade**, nomeando-a não mais como “experiência” (*Erfahrung*), mas sim como “vivência” (*Erlebnis*). Durante todo o percurso da obra benjaminiana, nota-se sempre o mesmo esforço de retificação crítica em relação ao conceito de experiência, que objetiva não apenas situar historicamente o problema do conhecimento, mas igualmente buscar **a verdade da experiência** [...]. (Lima & Baptista, 2015, p. 451. Grifos próprios)

⁹³ Elucido que a ideia de isolamento social, nesse contexto, não se relaciona com o Covid-19.

É interessante perceber que essa distinção dos termos experiência e vivência, em Benjamin, pode dialogar com as proposições vigotskianas sobre as mesmas terminologias. Isso, porque, em Vigotski, a noção de vivência também assume o campo sensível – ou a sensibilidade, em Benjamin –, considerando a dimensão emocional/afetiva da própria vivência. Conforme discorri, na Terceira Narrativa, a vivência (*perejivanie*) é uma experiência psicoemocional intensificada (catártica) que, por sua vez, se destoa das experiências humanas mais comuns/corriqueiras.

Ao mesmo tempo, compreendo que a ideia benjaminiana de vivência – enquanto verdade da experiência – pode se relacionar com as noções de experiência e de verdade/legitimidade, em Gadamer. Já que a “experiência da verdade” (em Gadamer) – tal como a “verdade da experiência” (em Benjamin), em um trocadilho – também considera o aspecto sensível da própria experiência (Flores, 2011), por exemplo.

Contudo, ao discorrer sobre a *verdade da experiência*, progressivamente, Benjamin passa a empregar apenas a terminologia *vivência*. E a expressão *experiência*, isoladamente, passa a ser compreendida como uma “máscara de adultos” (Lima & Baptista, 2015). A experiência, então, passa a se relacionar, restritamente, com o fator temporal da experiência de vida – ou com a dimensão *Chrónoslógica*, em desdobramentos interpretativos –, negligenciando a dimensão sensível da própria experiência (Lima & Baptista, 2015).

Nesse viés, a terminologia alemã *Erfahrung* – enquanto experiência temporal – passa a ser compreendida, pelo filósofo em questão, como uma experiência que, por ser desprovida de sensibilidade, promove gestos/atos autoritários do “mundo adulto” em relação às pessoas de “menor idade” (Lima & Baptista, 2015), por exemplo. Gestos que intimidam a aprendizagem – ou a busca da verdade – das pessoas mais jovens. Segundo o filósofo,

nada há de positivo nessa Erfahrung mascarada dos “adultos”. A experiência “adulta” não é mais que um atestado da ilusão dos saberes do mundo, que **amargura e intimida o jovem sem experiência**. Trata-se de uma autoridade, mas uma **autoridade constrangedora**, que oprime a liberdade do jovem na busca pelo novo e pelo verdadeiro. O efeito dessa opressão nos jovens é um **desânimo manifesto em sua incapacidade** de visualizar outras qualidades de experiências. Em outros termos, é a própria experiência autoritária do adulto o que constrange o horizonte empírico daquele que procura a verdade. (Lima & Baptista, 2015, p. 453. Grifo próprio)

Compreendo que essa “máscara dos adultos” pode ser notada, atualmente, em frases genéricas, direcionadas à juventude, tais como: “você não tem experiência para isso” ou “você não tem maturidade para tanto”, dentre outras expressões que podem, em dados contextos, desanimar/intimidar as/os jovens a buscar a verdade da experiência ou do conhecimento. Em desdobramentos interpretativos, a Erfahrung pode se relacionar com o atual modelo de sociedade adultocêntrica que, conforme discorri, legitima e privilegia a experiência do adulto propriamente dita, em detrimento da experiência das/os jovens e de todas as demais experiências humanas.

Para os propósitos desta pesquisa, elucido que a noção de experiência *estética*, desenvolvida desde a Primeira Narrativa, se aproxima da ideia de vivência (em Benjamin), enquanto verdade (sensível) da experiência. Portanto, a experiência *estética*, aqui, não se trata, sob nenhum aspecto, de uma Erfahrung; experiência adulta autoritária. Por conseguinte, compreendo que a noção de narrativa – ou a experiência do narrar em si – também se aproxima da ideia de vivência (em Benjamin), já que narrar é uma experiência sensível e artesanal, regida por um tempo outro, o tempo em que as histórias giram em torno das fogueiras, até o amanhecer de um novo dia.

Para Oliveira (2009), a experiência da narrativa, de modo geral, se constitui via *oralidade*, além de ser uma experiência que promove a *redução das distâncias espaço-temporais*. Ao transpor essas considerações da autora para a pesquisa de campos, compreendo que tanto a oralidade quanto a redução das distâncias são aspectos relevantes aos próprios campos. Isso, porque o trabalho em campos se efetivou, em dados momentos, por meio da contação/narração de história dentro de uma tenda *magenta*, conforme esclareci na Quinta Narrativa. Esse contexto *estético* de trabalho, por conseguinte, foi desenvolvido, em parte considerável do tempo, via oralidade, apesar de não se resumir à oralidade – considerando o papel relevante que as imagens assumem no todo desta pesquisa.

De todo modo, sobre a narração de histórias, em campos, considero que a referida tenda é um elemento *estético* importante no que diz respeito à redução das distâncias espaciais e corporais, por exemplo. Além disso, as bases artesanais do narrar (em Benjamin), nortearam as experiências *com* as adolescentes dentro da própria tenda. Essas bases, relembro, pressupõem uma temporalidade que se distingue, consideravelmente, do tempo acelerado ou da falta de tempo dos “tempos modernos” de agora, como discorri na Primeira e na Segunda Narrativa. Porém, em campos, também houve uma remodelagem dessas bases tradicionais do narrar, considerando o fato de que novas tecnologias – como o computador, o gravador de voz e o projetor de imagem, por exemplo – compuseram a tenda de narrativas, em alguns momentos da pesquisa.

Ademais, retomando as reflexões sobre a noção de narrativa, é necessário considerar que a própria ideia de narrativa não se limita às proposições filosóficas benjaminianas e que, atualmente, a narrativa e o narrar têm sido temas de variadas abordagens metodológicas, por exemplo. Essas abordagens, por sua vez, são denominadas de narrativistas (Moutinho & De Conti, 2010). Nesse contexto, o narrar tem

sido compreendido enquanto um indicador qualitativo de pesquisa (Clandinin & Connelly, 2000; Fontana, 2000; Jovchelovitch & Bauer, 2002) que auxilia na compreensão das subjetividades (Fontana, 2000) ou na compreensão da própria experiência humana (Clandinin & Connelly, 2000).

Além disso, as pesquisas narrativistas, de modo geral, possuem uma temporalidade expandida. A título de exemplificação, a entrevista narrativa, por exemplo, é um método de pesquisa que requer um tempo – *Chronóslógico* – maior de trabalho, por seu aspecto não diretivo (Jovchelovitch & Bauer, 2002), conforme elucidei na Primeira Narrativa. Em desdobramentos interpretativos, penso que esse estiramento do tempo, nas abordagens narrativistas, diz respeito às bases filosóficas do narrar que, por sua vez, prezam por um tempo que se relaciona com os referidos tempos de *Kairós* e de *Aion* – com o tempo oportuno da aprendizagem e com o tempo imensurável do brincar e da arte.

Além dessa temporalidade peculiar da narrativa, para a pesquisadora Fontana (2000), quem “narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se reconhecem e, pelo re-conhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre sua continuação, vivendo essa continuação” (p. 223). Nesse sentido, narrar é também *compartilhar* memórias comuns e, ao mesmo tempo, é criar novos acontecimentos memoráveis e afetivamente valiosos. Nesse viés, reitero que a narrativa favorece a constituição de sentidos/emoções *estéticas* por uma via sensível e *conjunta*.

A orientação teórico-metodológica narrativista também pressupõe que “[...] construir conhecimento é traçar interpretações, e as narrativas são formas culturais privilegiadas nas e pelas quais as pessoas **interpretam o mundo** e lhe dão uma ordem temporal, **significando-o**” (Moutinho e De Conti, 2010, p. 686. Grifos próprios). Nesse

viés, compreendo que narrar pode ser considerado um ato hermenêutico – de interpretação (em Gadamer) – ou, ainda, um ato pedagógico, de leitura de mundo (em Freire).

Por essa via, é necessário elucidar que a significação do mundo e de nós mesmos transcende a ideia de significado dicionarizado, conforme discorri na Segunda Narrativa. Ao refletirem sobre o significado e o sentido, à luz da psicologia histórico-cultural, Moutinho e De Conti (2010) sinalizam que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.... O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (Vigotski conforme citado por Moutinho & De Conti, 2010, p. 691)

No que diz respeito à psicologia da arte vigotskiana, reitero que o sentido se relaciona, sobretudo, com a emoção ou com o campo afetivo (Namura, 2003), não se resumindo, portanto, à linguagem, ao verbal ou à fala. Desse modo, o silêncio, a gestualidade e as mais variadas formas de expressão humana – como as obras artísticas e os demais artefatos culturais – constituem sentidos variados e, ao mesmo tempo, únicos/subjetivos.

Outro aspecto relevante das abordagens narrativistas é que as mesmas podem contribuir, especialmente, para pesquisas com teor biográfico e autobiográfico (Abrahão, 2006; Souza, 2006). No ato de autobiografar há uma reinvenção da própria história de vida, já que a narrativa “não é uma vida como de fato foi, mas uma vida de quem viveu” (Benjamin conforme citado por Abrahão, 2006, p. 153). Cabe-me lembrar que narrar não é explicar (Benjamin, 1994) e que, portanto, também não se trata de um relato minucioso de dadas questões factuais, com precisão policial, por exemplo.

Essa relação entre o narrar e as pesquisas (auto)biográficas é, por conseguinte, importante para nortear o trabalho de campos, aqui proposto. Pois, compreendo que, apesar de nem todas as narrativas de campos possuírem um caráter (auto)biográfico – como é caso dos contos⁹⁴, por exemplo –, ainda assim, todas elas possuem um caráter inventivo/criativo que perpassa as histórias de vida de cada integrante. Afinal, conforme o dito comum, “quem conta um conto aumenta um ponto”. E, nesse sentido, acredito que cada narrativa de campos, gerada a partir dos próprios contos, é capaz de aumentar mais do que um ou dois pontos, criando reticências inesgotáveis. Portanto, em campos – e na vida –, uma narrativa puxa outra narrativa...

Ainda sobre o caráter (auto)biográfico das abordagens narrativistas, Souza (2009) argumenta que narrar contribui para o *conhecimento de si mesmo*. Em desdobramentos interpretativos, penso que esse conhecimento se estabelece por uma via *poética/estética*. Isso, porque a narrativa e a arte, em Benjamin, são mais do que irmãs siamesas, conforme venho poetizando desde a Primeira Narrativa.

Ao mesmo tempo, o ato narrativo também pressupõe diálogo, evocação da presença do outro, *compartilhamento*, reitero. A título de exemplificação sobre esse assunto – do *conhecimento de si* e do *compartilhar* –, penso que as considerações de Foucault (1992/1969), acerca da *escrita de si*, são pertinentes.

Ao tratar das correspondências/cartas de Sêneca à Lucílio, o filósofo francês evidencia a importância da *escrita de si* – ou da escrita (auto)biográfica – enquanto um ato necessário à lapidação da própria alma e, também, enquanto uma necessidade de receber auxílio ou ajuda alheia. Para Foucault (1992/1969), “[...] a ajuda alheia é sempre necessária ao labor da alma sobre si própria” (p. 146).

⁹⁴ Aqui, refiro-me aos contos *A Menininha dos Fósforos* e *Os Sapatos Vermelhos*, especificamente. Tais contos serão retomados na Sétima Narrativa.

Com base nessas considerações, compreendo que, quer tenha ou não caráter (auto)biográfico, narrar é fundamentalmente diálogo/relação, tal como a arte também o é (em Gadamer). E, no fundo, também é possível afirmar que mesmo as histórias/narrativas sem teor (auto)biográfico possuem “a marca do narrador”, como sugeriu Benjamin (1994) ao comparar o narrar com “a mão do oleiro na argila do vaso”. Portanto, seja implícita ou explicitamente, toda narrativa tem uma bio/vida que a modula, que imprime teor subjetivo a cada história contada, acrescentando ou reduzindo pontos e linhas.

Nesse viés, compreendo que o ato narrativo se distancia, radicalmente, do ideal positivista de neutralidade, desenvolvido na Primeira Narrativa. Ao contrário, a narrativa escancara a autoria e, conseqüentemente, a responsabilidade da/o autora/autor sobre a sua própria obra/narrativa.

Além disso, compreendo que o caráter (auto)biográfico do narrar compõe esta pesquisa, para além dos campos. E que, em campos, a (auto)biografia também foi utilizada em algumas escrituras do diário – instrumento de pesquisa que será retomado mais adiante –, por exemplo.

Ademais, no que se refere à metodologia narrativista e à psicologia, especificamente, o ato narrativo tem sido investigado como uma perspectiva/orientação teórico-metodológica que ganha força nos anos oitenta (Moutinho & De Conti, 2010). Nesse contexto, os psicólogos estadunidenses Jerone Bruner e Theodore Roy Sarbin possuem uma obra relevante, além de Paul Ricoeur, filósofo francês que deixou um legado que, atualmente, fundamenta inúmeras pesquisas na área da psicologia (Moutinho & De Conti, 2010). As obras desses autores, no entanto, ultrapassam os limites desta pesquisa. E, nesse sentido, cabe-me refletir como a narrativa pode se aproximar da psicologia histórico-cultural; perspectiva psicológica, aqui, adotada.

Apesar de Vigotski não ter defendido uma “tese narrativista”, as autoras Moutinho e De Conti (2010) argumentam que é possível estabelecer relações entre a psicologia histórico-cultural das perspectivas narrativistas, sobretudo, por meio da obra vigotskiana *Psicologia da Arte*⁹⁵. Ao discorrer sobre a obra em questão, as autoras sinalizam que a fábula literária é concebida, por Vigotski, enquanto poesia (*versus* prosa). Nesse viés, a narração, a alegoria e a moral são discutidas como aspectos da própria fábula. Além disso, o livro *Psicologia da Arte*

traz um conjunto de desafios que foram progressivamente debatidos na psicologia e que se articularam a outras discussões feitas ao final do século XX, especificamente aquelas relativas à perspectiva narrativista. Com ela, **ciências, arte e filosofia convergiram para reflexões e proposições dedicadas às mais diversas problemáticas**, norteando estudos variados em psicologia, nos dias atuais. (Moutinho & De Conti, 2010, p. 690. Grifo próprio)

Sobre essas diversas problemáticas de pesquisa, as autoras sinalizam que o sentido/emoção, por exemplo, tem ganhado espaço na área da psicologia, nas últimas décadas. Essas considerações de Moutinho e De Conti, por conseguinte, se relacionam com as proposições do psicólogo Goleman (2011/1995). Segundo o psicólogo, “a distorcida visão científica de uma vida emocionalmente vazia – que orientou os últimos oitenta anos de pesquisa sobre inteligência – está mudando aos poucos, na medida em que a psicologia começa a reconhecer o papel essencial do sentimento no pensamento” (Jornada nas estrelas: a cognição não basta. Para. 5). O autor sinaliza, ainda, que houve uma supremacia da neurociência – e do cérebro, especificamente –, no transcorrer do século XX.

⁹⁵ Esta obra/livro foi abordada na Terceira Narrativa.

Apesar dessa “supremacia do cérebro”, é necessário reconhecer que pesquisadores da área da psicologia, como o próprio Vigotski (1999/1925; 2009a/1930/1930) e Henri Wallon (2000/1941-45), por exemplo, já enfatizavam, no início do século XX, a relevância das emoções no desenvolvimento psicológico humano. Ademais, para ambos os pesquisadores as emoções não se resumem a uma função fisiológica ou a um órgão específico do corpo humano; o coração. Tampouco, o pensamento se resume ao cérebro.

Retomando as considerações de Moutinho e De Conti (2010), as pesquisadoras também evidenciam a relevância do signo – além da narração –, no todo da obra vigotskiana. Para as autoras, o signo, enquanto “elemento constitutivo do indivíduo e da cultura” (p. 693), assume importância tanto na teoria de Vigotski quanto nas teses narrativistas. Ao pensar a arte – a fábula literária – como signo, Vigotski imprime uma dimensão psicossocial à própria arte (Moutinho & De Conti, 2010).

Nesse viés, cabe-me lembrar que a arte é um instrumento social – em Vigotski – e que, como tal, ela não é constituída na neutralidade. A arte está impregnada de signos e de sentidos que são constituídos e reconstituídos nos/pelos dramas da vida cultural.

Ademais, as perspectivas narrativistas têm orientado pesquisas para além da psicologia e das chamadas ciências sociais, perpassando as áreas da linguística, da educação, da filosofia, da própria arte, dentre outras. Essas pesquisas, de modo geral, dão centralidade à dimensão sociocultural (Moutinho & De Conti, 2010). No que diz respeito ao presente trabalho interdisciplinar/fronteiriço, compreendo que a narrativa é relevante, sobretudo, pela sua potencialidade em imprimir sentidos às experiências *compartilhadas* em campos. Além disso, ao considerar a narrativa no contexto da própria pesquisa de campos, considero fundamental enfatizar o seu caráter *plural*. Devido a essa pluralidade de narrativas de campos, optei por organizá-las da seguinte forma:

- a) **narrativas geradoras:** são as narrativas que dizem respeito aos artefatos que promovem/geram outras narrativas. Em outros termos, são os recursos físicos e materiais basilares (a tenda, os contos e as imagens), previamente estabelecidos. Esses recursos, por conseguinte, impulsionam outras narrativas;
- b) **narrativas geradas:** são as narrativas emergidas a partir das narrativas geradoras. Essas narrativas incluem os diálogos com as estudantes – gravados e, posteriormente, transcritos –, as fotografias e os desenhos criados *com* e pelas meninas, e algumas narrativas postadas no grupo virtual;
- c) **narrativas mediais:** são todas as demais narrativas que contribuem para o entendimento da pesquisa de campos, como as anotações do diário, as fotografias/registros dos encontros (feitos por mim – pesquisadora), a Carta de Interesse e a Carta de Apresentação da pesquisa (dirigida às estudantes), e parte dos diálogos virtuais.

Esses tipos de narrativas de campo têm como base/inspiração a noção freireana de *palavra geradora*. Conforme discorri, na Quarta Narrativa, a palavra geradora pressupõe a superação da leitura mecânica da própria palavra – do seu significado dicionarizado –, na medida em que se confere sentido – subjetivo, histórico, cultural e político – ao ato de ler as próprias palavras e o mundo. São, portanto, palavras mobilizadoras. As narrativas geradoras, por sua vez, se relacionam com as palavras geradoras, mas superam o aspecto verbal/linguístico da terminologia palavra. Assim, concebo essas narrativas como artefatos – históricos e culturais – que transcendem as palavras e os objetos artísticos. Já as noções de narrativa gerada e de narrativa medial são desdobramentos *poéticos* necessários às demandas dos campos de pesquisa.

Essas narrativas de campos serão recuperadas, adiante, na Sétima Narrativa – que diz respeito à compreensão das próprias narrativas de campos, reitero. Por conseguinte, cabe-me refletir sobre a noção de *compreensão*, já que a escolha dessa terminologia demarca um posicionamento teórico-metodológico. Para tanto, a seguir, revisito a hermenêutica gadameriana.

6.1.2 Compreensão Versus Explicação: Revisitando a Hermenêutica Gadameriana

Na Primeira Narrativa, indiquei que a hermenêutica gadameriana ultrapassa a noção de metodologia e de método científico – considerando-se o padrão positivista/moderno de ciência –, fundamenta-se em uma perspectiva ontológica. No que diz respeito às metodologias desta pesquisa, compreendo que algumas contribuições do filósofo alemão são pertinentes para nortear o trabalho em campos. Dentre essas contribuições, destaco a questão da linguagem acadêmica/científica e as suas implicações filosóficas e práticas – já que a própria filosofia é considerada uma ciência prática, em Gadamer (Gedrat, 2008).

Nesse viés, recupero a discussão sobre a gramática/linguagem científica moderna e a gramática/linguagem hermenêutica (em Gadamer), realizada na Primeira Narrativa. Nesse contexto, reitero que dadas terminologias se aproximam mais da concepção de ciência moderna/positivista, tais como: *hipótese, tese, método, análise, explicação, comprovação, confirmação, dado, resultado, lei, legalidade, generalização e regra*, por exemplo. Em contrapartida, outras expressões gramaticais integram a hermenêutica gadameriana e dizem respeito a outras formas de se constituir conhecimento, tais como: *compreensão, interpretação, história, linguagem, diálogo, interpelação, singularidade, experiência, conhecimento e verdade*.

Nesta pesquisa, aproximo-me da gramática gadamediana, adicionando a essa gramática a palavra *narrativa*. Palavra, esta, que, no presente contexto, se contrapõe à ideia de *tese* e de *dados*, por exemplo. Isso, porque a noção de narrativa, aqui almejada, diz respeito tanto à concepção *estética* deste trabalho quanto às narrativas de campo propriamente ditas. Nesse sentido, reforço que as narrativas de campos não são consideradas dados, tampouco resultados de pesquisa. Conforme discorri, as narrativas de campos são concebidas como narrativas em si mesmas – geradoras, geradas e mediais, reitero. Desse modo, compreendo que as múltiplas narrativas de campos se aproximam da noção benjaminiana de narrativa; enquanto arte. Portanto, não se tratam de narrativas que visam confirmar/comprovar uma hipótese, por exemplo, a partir de um determinado experimento.

Assim, não há, aqui, uma premissa, mas uma busca pela compreensão de uma temática de investigação ou, ainda, de um fenômeno humano, a constar: a experiência *estética* na escola *com* as adolescentes meninas. Logo, também não há um anseio por um método específico – dentro de um modelo de ciência positivista, reforço – que, por sua vez, sirva à comprovação do conhecimento em questão.

Portanto, as bases teórico-metodológicas desta pesquisa são, no fundo, aproximações entre diversas áreas e teorias que auxiliam na compreensão/legitimação do fenômeno em questão. Em termos gadamerianos, poderia resumir a ideia geral das metodologias de campos como uma busca pela experiência da verdade do fenômeno estudado. Portanto, enquanto pesquisadora, cabe-me “[...] procurar por **toda a parte a experiência da verdade**, que **ultrapassa o campo de controle da metodologia científica**, e **indagar de sua própria legitimação**, onde quer que a encontre” (Gadamer, 1997/1960, p. 32. Grifos próprios).

Nessa busca/pesquisa há, então, a reafirmação de um conhecimento interdisciplinar – que pode se manifestar “por toda a parte” – e, sobretudo, a reafirmação do próprio ato de pesquisar – enquanto caminho da dúvida e da própria busca (compreensão), e não da resposta, da confirmação ou da certeza inabalável. Nesse sentido, considero que a compreensão em si é um recorte de uma realidade – subjetiva, histórica e cultural – e que, portanto, o ato compreensivo não se estabelece a partir de generalizações ou de regras, no contexto de campos.

Ademais, também é necessário reconhecer os limites de alcance da própria pesquisa. Esses limites de alcance são, aqui, definidos pelo explicitado tema de investigação e pelas próprias condições dos campos, que serão abordadas na Sétima Narrativa.

Por conseguinte, reitero a relevância da hermenêutica gadameriana no que diz respeito à compreensão das narrativas de campos – *versus* análise dos resultados –, e enfatizo a aproximação das próprias narrativas de campos com a noção de arte. Parte significativa da noção de arte já foi desenvolvida, aqui, na Primeira e na Terceira Narrativa⁹⁶. Nesta Sexta Narrativa, cabe-me retomar algumas ideias gadamerianas, acerca da arte, que considero valiosas para a compreensão das narrativas de campos, especificamente. Nesse trajeto, também retomo as obras vigotskianas e bakhtinianas, estabelecendo pontes/diálogos entre as mesmas.

Para o filósofo alemão, a obra de arte possui um caráter simbólico que não se relaciona, estritamente, com a ideia de signo ou de alegoria – enquanto algo previamente determinado e de caráter linguístico. Segundo Flores (2011),

⁹⁶ Onde discorri, por exemplo, sobre: arte e narrativa (em Benjamin); arte e experiência da verdade (em Gadamer); arte e catarse (em Vigotski); arte e interpretação da obra (em Vigotski e Gadamer); arte e sistemas de legitimação da própria arte (em Bulhões) e; a arte como diálogo/jogo, liberdade e confrontação (em Gadamer).

o simbólico [em Gadamer] não tem [estritamente] qualidade sýgnica, pois sua função não é só a de se referir ao significado, mas, também, a de fazê-lo presente, representá-lo. [...] [A] obra de arte não opera como imitação de algo já conhecido, mas como a convocação de algo, a sua representação e presença sensível na obra. A menção ao **componente sensível ou estético do simbólico** é importante porque estabelece a natureza **inabordável** do símbolo por meios intelectuais. O símbolo não é um conceito, mas, sim, uma referência de natureza essencialmente sensível. (p. 42. Grifo próprio)

Nesse recorte, uma obra de arte não deve ser compreendida como um produto acabado (Flores, 2011). Ao contrário, a obra está em constante expansão/abertura ao diálogo ou ao jogo interpelativo. Por essa via, o simbólico é da ordem do sensível e, portanto, varia de acordo com cada jogo e com as relações que nele se estabelecem.

Em desdobramentos interpretativos e aproximativos, entre Gadamer e Vigotski, penso que a noção de símbolo – enquanto algo “essencialmente sensível”, em Gadamer – pode dialogar, em dados aspectos, com a noção de emoções *estéticas* – “emoções inteligentes” –, em Vigotski (1999/1925). Isso, porque, para o pesquisador bielorrusso, as emoções *estéticas* também são da ordem do sensível, sendo suscitadas na/pela arte e, mais precisamente, na/pela catarse. São emoções que, ao invés de se manifestarem de “punhos cerrados” ou em formas “patológicas”, por exemplo, se “resolvem” por meio do próprio ato estético/catártico (Vigotski, 2010/1926).

Para o filósofo alemão, por conseguinte, o sensível – ou o simbólico – implica outro *logos*, uma inteligência que não se apoia na tradicional ideia de *nous* – razão/racionalidade –, mas de *aisthesis* (Flores, 2011). A noção de *aisthesis*, por sua vez, assume a dimensão emocional, enquanto aquilo que tem valor afetivo ou aquilo que nutre de *sentido* a experiência em si mesma. Nesse viés, compreendo que a dimensão

simbólica/sensível da arte – em Gadamer –, não anula a base social da obra de arte – cara à psicologia vigotskiana –, mas sinaliza novos horizontes acerca da noção de símbolo, por ultrapassar o seu carácter sígnico e histórico.

Sobre essa questão da historicidade e do simbólico, na arte, Gadamer (2010/1954-1991) faz uma comparação entre a fotografia documental e um quadro artístico. Para o autor,

a documentação fotográfica de uma tal realidade contingente, **por exemplo a tomada fotográfica de um estadista no poder**, só conquista a sua significação a partir de um contexto [histórico] conhecido de antemão. [Já] **a reprodução de um quadro artístico** expõe a sua própria significação – mesmo que não saibamos quem é apresentado [ou que não tenhamos conhecimento histórico da obra em si]. [...] [O quadro] é ‘**algo em jogo**’. (p. 55)

E é esse “algo em jogo” – entre o *eu* e o *quadro artístico*, no exemplo supracitado – que o carácter simbólico/sensível da arte é, então, experienciado. Nesse exemplo, o símbolo não se trata de uma codificação ou convenção sócio-histórica, como no caso da cruz, enquanto um legado do cristianismo, por exemplo.

Portanto, em Gadamer, a obra de arte não necessita, obrigatoriamente, de um entendimento prévio sobre a sua própria história, para ser experienciada. Porém, em desdobramentos interpretativos, pedagogicamente, o estudo histórico da obra e da vida das/os artistas potencializa a compreensão da arte e, conseqüentemente, amplia o leque de relações possíveis – ou de jogos possíveis – entre a obra e a/o leitora/leitor (educanda/o).

Com base nessas considerações, reforço que Gadamer atribui ao simbólico um carácter peculiar, que se desloca da tradicional concepção de símbolo, atribuída pela área da linguística. Além disso, cabe-me reafirmar que a noção gadameriana de linguagem

supera a ideia de língua e que, portanto, também supera o aspecto sígnico da própria linguagem. Nesse contexto, relembro que a arte – enquanto linguagem – é, eminentemente, *diálogo/jogo/relação*.

Compreendo que essa concepção peculiar de Gadamer, acerca da arte como linguagem, pode acabar sendo distorcida ou incompreendida, já que há, de modo genérico, uma corrente teórica que busca afirmar o contrário: que arte não é linguagem. Nesse sentido, considero relevante enfatizar que a própria noção de linguagem, em Gadamer é peculiar e escapa às atribuições comuns sobre a mesma.

Desse modo, Gadamer (1997/1960; 2002/1953-85; 2010/1954-91) não restringe a linguagem à dimensão codificável e generalizável. Cabe-me, ainda, elucidar que o simbólico, para o filósofo alemão, tal como a linguagem e a arte, se relaciona com aquilo que é próprio ao sujeito, com o seu “modo singular, único”. Em Gadamer, o simbólico não é o generalizável, reitero.

Por essa via, penso que as compreensões sobre linguagem e símbolo são consideravelmente distintas em Vigotski e em Gadamer. Portanto, para as finalidades desta Sexta Narrativa, focalizo as noções gadamerianas sobre a arte enquanto linguagem/jogo ou, ainda, sobre a experiência da arte enquanto verdade em si mesma.

Uma proposição notável do filósofo alemão, sobre a arte, diz respeito à atemporalidade. Para Gadamer (2010/1954-1991), a arte possui uma dimensão atemporal que a torna, em dada medida, “comum a todos”, apesar da singularidade da experiência artística ou de cada jogo.

Em desdobramentos interpretativos, percebo que essa atemporalidade da obra de arte não significa refutar o aspecto histórico e cultural da própria arte, mas superar a sua *factualidade* histórica. Isso pode ser observado pelo referido exemplo da fotografia do estatista. Para Gadamer (2010/1954-1991), nessa fotografia há uma necessidade de se

conhecer, previamente, o contexto sócio-histórico da imagem para, então, compreendê-la em seu próprio sentido documental. A arte, por sua vez, supera o factual e o documental, atravessando as montanhas dos séculos e se ressignificando a cada novo jogo interpelativo ou a cada nova relação/diálogo.

A atemporalidade da obra é, portanto, o que a faz permanecer viva e aberta/disponível às mais variadas épocas e culturas. Isso justifica, por exemplo, o fato de a arte digital contemporânea não ter anulado o valor de uma antiga escultura egípcia ou de uma pintura rupestre, ainda mais antiga. Nesse sentido, penso ser possível afirmar que a arte também não se fundamenta em sucessões/sobreposições ou substituições, tal como é a tecnologia telefônica, por exemplo. Apesar da própria tecnologia transformar, consideravelmente, o mundo da arte e vice-versa.

A obra de arte –seja ela antiga, seja ela recente – está em constante processo de ressignificação, é movimento e transformação (Flores, 2011). Ademais, em Gadamer, “toda obra de arte possui um tempo próprio” e é um “**presente contínuo**” (Flores, 2011, p. 42. Grifo próprio) que, por sua vez, perdura no tempo do jogo ou do encontro interpelativo com a própria obra.

Para o filósofo alemão, esse jogo interpelativo – experienciado na/pela arte – é “inesgotável” (Gadamer, 2002/1953-1985, p. 14). Portanto, não há uma resposta final, ou ainda, um “agora eu sei” a resposta correta, por exemplo. A arte não requer respostas unânimes e, em desdobramentos interpretativos, a arte sequer requer respostas – no sentido tradicional do termo, de responder a algo verbalmente. As respostas à arte são de outra ordem, do sensível.

Ademais, o “presente contínuo” da arte se relaciona com o seu caráter aberto. Segundo Gadamer (2002/1953-1985),

uma obra de **arte jamais se esgota**. Ela nunca está vazia. [...] Nenhuma obra de arte nos fala sempre do mesmo modo. E a consequência é que nos também precisamos responder cada vez de modo diferente. **Diferentes sensibilidades, diferentes percepções, diferentes aberturas** fazem com que a configuração única, própria, una e mesma – a unidade da expressão artística – se manifeste numa **multiplicidade inesgotável de respostas**. (p. 14. Grifos próprios)

Portanto, a obra de arte, em Gadamer, está em constante ampliação, como uma porta aberta que puxa outra porta aberta que puxa outra porta... Como em um excitante jogo de descobertas, mas, também, de confrontação⁹⁷ do *outro* e de *si mesmo*. Nesse viés, Gadamer (conforme citado por Flores, 2011) afirma que a arte é, sobretudo, “expansão do ser” (p. 42), é uma experiência irreduzível.

A partir dessas considerações, aproximo a noção de arte e de experiência da arte, desenvolvida pelo filósofo, das narrativas de campos, concebendo-as enquanto *jogo interpelativo* e *expansão do ser*. Contudo, também as compreendo para além da própria ideia de arte e dos seus sistemas de institucionalização, conforme venho elucidando, desde a Primeira Narrativa.

Nesse sentido, as narrativas de campos são consideradas, aqui, artefatos simbólicos/sensíveis. As fotografias, os desenhos, os contos e os diálogos sobre os próprios contos, enfim, todas as narrativas de campos são compreendidas como “algo em jogo”, da ordem do sensível (*aisthesis*). Ao mesmo tempo, apoiada nas proposições vigotskianas e bakhtinianas, considero que esse “algo em jogo” – sensível e particular – também é concreto, histórico, social, sócio e moral.

Para Bakhtin (2006/1929), “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do

⁹⁷ Sobre arte e confrontação, em Gadamer, ver Terceira Narrativa.

ideológico coincide com o domínio dos signos. [...] *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* [grifo autor]” (p. 30). Para o filósofo russo, até mesmo os fenômenos e objetos naturais podem assumir caráter sógnico, em dados contextos. A título de exemplificação, uma água pode se tornar benta e uma pomba santa. Uma montanha, o espírito de um antepassado. Portanto, o signo, em Bakhtin, reflete e refrata o todo da realidade humana que é, dialeticamente, natural e cultural.

Ao relacionar essas considerações bakhtinianas com as narrativas de campos, compreendo que os “critérios de avaliação ideológica” e “moral” não são rígidos ou fechados. Nesse sentido, algo pode ser considerado bom, em um dado contexto e, ruim em outro, por exemplo. Não há, portanto, uma “única resposta”, retomando Gadamer. O signo, apesar de ser historicamente convencionado, na/pela *linguagem*, não é uma pedra enrijecida e intransponível.

Além disso, a noção de linguagem, aqui almejada, se relaciona diretamente com a arte – enquanto “algo em jogo” e da ordem do “sensível” (em Gadamer) – superando, assim, o aspecto puramente linguístico e verbal, reitero. Por conseguinte, relembro que as narrativas de campos são concebidas, ao mesmo tempo, como narrativas sógnicas (em Vigotski e em Bakhtin) e simbólicas/sensíveis (em Gadamer).

Ademais, penso que as narrativas de campos são constituídas, sógnica e simbolicamente, pelo grupo – *com* as adolescentes meninas – e que, também, são mediadas por mim – enquanto pesquisadora. Nesse contexto, não há, portanto, um encontro, em caráter isolado, entre um *eu* e uma *obra de arte*, por exemplo.

Além disso, compreendo que tanto a constituição das narrativas de campos quanto a compreensão sobre as próprias narrativas – estabelecidas na Sétima Narrativa – , passam pela peneira/crivo do *eu* pesquisadora, por mais polifônica que se pretenda esta pesquisa. Portanto, cabe-me reforçar que as narrativas de campos não se estabelecem na

neutralidade. Há uma autoria textual – e uma responsabilidade atribuída à mesma –, por maior que seja o esforço de incluir os múltiplos diálogos/vozes que compõe a pesquisa de campos – e a pesquisa como um todo.

Sobre essa questão da autoria e da polifonia, recupero as contribuições de Amorim (2004), acerca do dialogismo textual – polifonia –, em Bakhtin. Para a autora, o dialogismo textual se situa, na realidade, no entrever do monólogo e do diálogo. Não se trata, então, de um dialogismo absoluto, já que as vozes do *outro* são mediadas e reconstituídas por um *eu* autorial – um eu que escreve ou que digita.

É por meio dessa autoria textual que a/o pesquisadora/pesquisador seleciona e torna relevante as vozes – ou as narrativas, no presente caso – que se articulam com os objetivos da sua própria pesquisa e, por conseguinte, com os seus interesses. Interesses, estes, que também estão vinculados projeto político e social, de forma mais abrangente. No contexto desta pesquisa, esse projeto social se relaciona diretamente com a perspectiva da EDH, que concebe a justiça social, a diversidade e a reparação histórica como aspectos relevantes, conforme desenvolvi na Quarta Narrativa.

Retomando as considerações sobre a hermenêutica gadameriana e a pesquisa de campos, considero importante refletir, ainda, sobre a diferença entre o ato de compreender e o ato de analisar ou de explicar. De antemão, elucido que as narrativas de campos não são documentos a serem decodificados e/ou explicados. Nesse sentido, também não há, aqui, regras gerais ou parâmetros de análise, como também não há análise propriamente dita.

A compreensão das narrativas – *versus* análise/explicação dos dados, por exemplo – se apoia, na própria noção de narrativa, aqui proposta. Em outros termos, a compreensão das narrativas de campos se estabelece no próprio ato narrativo que é, por

sua vez, um ato *estético/poético* ou, ainda, um ato artístico e artesanal (em Benjamin). Mas, reitero que, as narrativas de campos transcendem a noção de arte.

Ainda sobre esse assunto, penso que as considerações de Flores (2011) são pertinentes. Ao estudar as proposições filosóficas de Heidegger e de Gadamer, a autora afirma que ambos os filósofos se deslocam da ideia institucional de arte. Nesse contexto, suas proposições

não podem ser facilmente integradas a **metodologias científicas de caráter empiricista**, que tentam “resolver” o problema do sentido da obra (a “mensagem”) de modo mais ou menos direto. Assim sendo, devem ser consideradas à parte de outras metodologias [...] as quais derivam, indutiva, dedutiva ou abdutivamente, o sentido da obra tanto do estudo de suas características como imagem quanto da **análise crítica** da documentação relativa a seu autor ou a sua época. (p. 36. Grifos próprios)

Essa falta de metodologia/método – no sentido empiricista do termo – não significa que não há, no presente contexto de pesquisa, por exemplo, planejamento da própria pesquisa e aportes (faróis) teórico-metodológicos – aproximativos – que subsidiam o trabalho em campos. Nesse sentido, cabe-me lembrar que esta pesquisa é uma pesquisa de *pontes/fronteira* e que, nesse sentido, as contribuições de Gadamer – e coladoras/es – não cessam as discussões sobre o trabalho de campos.

Nessas pontes e fronteiras do saber (e do *des*saber, em Barros), compreendo que a psicologia da arte vigotskiana também é relevante ao trabalho de campos e à compreensão do próprio campos, especificamente. Isso, porque, ao sinalizar os objetivos desta pesquisa, enfatizei a importância da dialética vigotskiana/marxista – entre *elemento ideal e elemento material e interno e externo* – no que concerne às próprias narrativas de campos; geradoras, geradas e mediais, relembro. Portanto, ao compreender as narrativas

de campos a partir das suas concretudes/materialidades, me aproximo, em dados aspectos, da metodologia – materialista, histórica e dialética – proposta por Vigotski (1999/1925).

Essas bases marxistas da psicologia da arte vigotskiana também podem ser observadas, em dada medida, na pesquisa-ação, sobretudo, nas suas raízes históricas. A seguir, discorro sobre a pesquisa-ação, enfatizando a perspectiva existencial, proposta por René Barbier. Pois, considero que alguns aspectos da pesquisa-ação (existencial) podem contribuir, especialmente, para a reflexão sobre a minha própria postura de pesquisadora em campos e sobre os instrumentos de pesquisa.

6.1.3 A Pesquisa-Ação (Existencial)

Identificar o surgimento histórico da pesquisa-ação é uma tarefa desafiadora. Segundo Barbier (2007), diversos estudos atribuem o início/criação dessa metodologia ao psicólogo alemão Kurt Lewin. Entretanto, pesquisadores como o físico Frédéric Le Play e os sociólogos Émile Durkheim e Karl Marx, por exemplo, também contribuíram para o germinar desse tipo de pesquisa.

A partir da obra *L'enquete Ouvrière*, de Karl Marx, Barbier (2007) argumenta que Marx, ainda no século XIX, já “[...] incitava os operários das fábricas a refletirem sobre suas condições de vida, respondendo a uma sondagem, concebida como um meio militante, por meio de um questionário” (p. 26). A reflexão sobre as condições próprias de vida e a militância – enquanto ação transformadora dessas condições – são características relevantes do que veio a ser denominado, posteriormente, de pesquisa-ação ou de Action-Research, pelo referido psicólogo Lewin.

Kurt Lewin era judeu e conseguiu escapar, com a sua família, dos campos nazistas de concentração (Melo et al., 2016). No ano de 1933, o psicólogo fugiu da

Alemanha rumo aos Estados Unidos, lugar onde iniciou os fundamentos da pesquisa-ação. Nesse percurso, Lewin evidenciou a opressão nazista, questionando sobre a sua própria condição de judeu refugiado e elaborando uma metodologia de pesquisa em que os objetos de investigação eram, na realidade, os próprios sujeitos de pesquisa (Melo et al, 2016; Tanajura & Bezerra, 2015).

Ainda sobre a trajetória de Kurt Lewin, é interessante notar que o psicólogo também investigou situações de opressão em grupos sociais minoritários/vulneráveis, como: negras/os, mulheres e adolescentes de rua/gangue, por exemplo (Melo et al., 2016). Nesse contexto, é notável que a pesquisa-ação emerge às margens sociais, ao mesmo tempo em que investiga a própria marginalização.

Em desdobramentos interpretativos, compreendo que essa base histórica da pesquisa-ação dialoga, em dados aspectos, com a pedagogia freireana e a EDH, desenvolvidas anteriormente. Isso, porque a pesquisa-ação – tal como a pedagogia freireana e a EDH – evidencia, questiona e busca soluções para problemas sociais de grupos desfavorecidos ou “oprimidos”, em termos freireanos. Isso requer, de certo modo, uma postura ativa acentuada/redobrada por parte da/o pesquisadora/pesquisador e demais integrantes da pesquisa, já que não se trata apenas da investigação de um fenômeno social, mas da sua transformação e, em certos casos, da sua denúncia.

Ao discorrer sobre a relevância da pesquisa-ação em seu contexto sociocultural (França/Europa), René Barbier (2007) reforça a importância da postura ativa da/o pesquisadora/pesquisador, sinalizando também que, historicamente, houve uma *priorização da reflexão teórica em detrimento da pesquisa de campo*. Nesse viés, a pesquisa-ação emerge como uma alternativa metodológica que enfatiza a necessidade de se desenvolver pesquisas mais integradas e sensíveis ao campo.

Assim, ultrapassando o caráter estritamente teórico do conhecimento, a pesquisa-ação propõe a transformação da realidade, ao mesmo tempo em que se constituem saberes legítimos sobre a mesma realidade (Barbier, 2007). Em desdobramentos interpretativos, a pesquisa-ação amplia a experiência *estética* da/o pesquisadora/pesquisador, inserindo-a/o em campos de estudos que não se limitam à experiência da leitura e da escrita (do verbal), por exemplo. Isso, por conseguinte, é relevante à presente pesquisa, já que os campos, aqui propostos, comportam uma multiplicidade de experiências *estéticas*, oportunizando a constituição de saberes, para além da tradição teórica/verbal das acadêmicas e das escolas, de modo geral.

Ainda no que diz respeito à historicidade da pesquisa-ação, é interessante notar que essa abordagem metodológica foi desenvolvida no seio das ciências sociais, após a segunda guerra mundial, enquanto uma alternativa/resposta à crise epistemológica vivenciada na área de humanas (Barbier, 2007; Tanajura & Bezerra, 2015). Nessa conjuntura histórica, a ideia de *neutralidade* científica – enquanto herança positivista –, por exemplo, foi amplamente combatida.

Com base nessas considerações, compreendo que a pesquisa-ação pode se relacionar, em dada medida, com as proposições de Gadamer e de Freire, já que ambos os pesquisadores refutam uma postura filosófica ou uma práxis pedagógica neutra, conforme discorri.

Ainda sobre o assunto da neutralidade, evidencio que, nesta pesquisa, o próprio título⁹⁸ sinaliza a recusa da mesma, ao incluir, por exemplo, o termo *com*. Essa pequena terminologia, por conseguinte, poderia passar despercebida aos olhos. Porém, no presente contexto de pesquisa, o *com* ganha força/relevância. Isso, porque a utilização do referido termo, na pedagogia freireana – e no presente contexto de pesquisa, reitero –, diz

⁹⁸ Experiência *Estética* na Escola *com* Adolescentes Meninas: Narrativas, Emoções e Sentidos.

respeito a uma práxis educativa e política *conjunta* ou horizontalizada. Uma práxis que refuta tanto a neutralidade quanto o assistencialismo/totalitarismo; enquanto uma ação verticalizada, que se estabelece de cima para baixo e sem diálogo.

Ao conceber a pesquisa de campos *com* as adolescentes meninas – e não *para* as adolescentes meninas, por exemplo –, situo-me como integrante da minha própria pesquisa, enfatizando o caráter *conjunto* da própria pesquisa. Portanto, a pesquisa de campos, aqui proposta, não diz respeito a uma observação das adolescentes, por exemplo, mas a uma integração *com* as adolescentes. Isso, no entanto, não me coloca no mesmo papel/lugar das meninas, já que as responsabilidades, sob a própria pesquisa de campos, são distintas. No entanto, o *com* demarca uma postura horizontalizada, apesar dos distintos papéis *em jogo* ou em campos. Desse modo, compreendo que todas as integrantes possuem relevância e voz na pesquisa.

Ainda sobre o papel da/ pesquisadora/pesquisador, no contexto da pesquisa-ação, evidencio o termo *implicação* por considerá-lo relevante à metodologia em questão e à presente pesquisa. Em suas diversas ramificações⁹⁹, a pesquisa-ação tem enfatizado a questão da implicação da/o pesquisadora/pesquisador com o seu meio de pesquisa (Barbier, 2007). Nesse sentido, cabe-me lembrar a trajetória do psicólogo Lewin, por exemplo, que investigou temas relativos à sua própria condição de vida – enquanto judeu refugiado.

Com base no exemplo de Lewin, noto que o ato de *implicar-se* transcende uma simples participação que, por sua vez, pode ser desinteressada. Ao mesmo tempo, implicar-se também supera a noção de interesse (Baribier, 2007).

⁹⁹ Tais como: a pesquisa-ação integral (de André Morin); a pesquisa-ação político-social (de Michel Thiollent) e; a referida pesquisa-ação existencial (de René Barbier), por exemplo.

Segundo Barbier (2007), a implicação requer, da/o pesquisadora/pesquisador, uma postura *dialética* em relação ao seu próprio processo e, também, em relação ao seu *outro* – sujeito de pesquisa. Nesse contexto, a dialética se relaciona com o caráter multirreferencial – ou com a *multirreferencialidade* – da própria pesquisa que, por conseguinte, requer constantes: aproximações e distanciamentos, avaliações e reavaliações, posicionamentos e reposicionamentos de pesquisa. Ademais, Barbier (2007) argumenta que a *responsabilidade* é um aspecto relevante da *implicação* ou do *implicar-se* (Barbier, 2007).

Em desdobramentos interpretativos, penso que essa questão da responsabilidade dialoga com as referidas proposições de Freire (1967) e de Pacheco (2019), sobre a ética e o compromisso social, por exemplo. Nesse viés, também compreendo que a implicação ou o comprometimento ético – e *estético* – só é, efetivamente, alcançado/experimentado quando há, também, envolvimento emocional, conforme discorri, ao tratar da lógica dos afetos espinosiana e da psicologia da arte vigotskiana.

Portanto, *responsabilizar-se* ou *implicar-se*, enquanto pesquisadora/pesquisador, é assumir um compromisso *estético* – afetivo e moral – consigo mesmo e com o *outro* de pesquisa. Ademais, compreendo que essas questões, da responsabilidade e da ética/*estética* de pesquisa, se relacionam com as noções de *política* e de *democracia*, sinalizadas tanto por Barbier (2007) quanto pela referida EDH. Conforme discorri, a EDH é uma perspectiva teórica forjada durante a chamada “abertura democrática” vivenciada por alguns países, sobretudo, da América Latina.

Além disso, reitero que tanto a pesquisa-ação quanto a EDH visam a transformação *conjunta* de dadas realidades sociais, notadamente precárias. Segundo Melo et al. (2016),

[...] a pesquisa-ação é ao mesmo tempo uma **metodologia de resolução de problemas psicossociais** e uma investigação científica e teórica sobre [os mesmos problemas]. Seu fundamento teórico é que **se somos parte do problema**, o grupo como um todo dinâmico do qual faço parte pode investigá-lo e propor soluções melhores do que um **pesquisador isolado e externo ao grupo**. (p. 154. Grifo próprio)

Ao relacionar a pesquisa-ação, a EDH e a pesquisa de campos, elucido que os próprios campos de pesquisa se relacionam com o meu trabalho de professora em escolas públicas – contexto educacional que, via de regra, ainda é precarizado no Brasil. No que concerne, especificamente, à escola cuja pesquisa foi realizada, esclareço que já havia trabalhado na própria, no ano anterior à pesquisa de campos (2018).

A partir dessas elucidações, compreendo que eu não era um sujeito “externo ao grupo” ou de uma realidade alheia, por exemplo. Desse modo, apesar de considerar que o meu *papel de pesquisadora* se difere do meu *papel de professora*, também considero que ocorreram constantes e significativos entrecruzamentos de ambos os papéis, no transcorrer de toda a pesquisa. Isso, porque, à luz da psicologia histórico-cultural, desempenhamos, simultaneamente, inúmeros *papéis sociais* nos/pelos dramas da vida real, conforme discorri na Terceira Narrativa.

Outro fator importante sobre a pesquisa de campos diz respeito à escolha de trabalhar apenas *com meninas*. *Os porquês* dessa escolha, por conseguinte, foi tema de toda a Quinta Narrativa, contudo, reitero que as *meninas* fazem parte dos referidos grupos de vulnerabilidade social.

Ademais, sobre alguns aspectos da pesquisa-ação, é necessário admitir que, nesta pesquisa, não houve, por exemplo, uma etapa de identificação/investigação conjunta de “problemas psicossociais” e, por conseguinte, de ações para “solucioná-los”

– como pressupõe a própria pesquisa-ação. Por isso, considero que essa metodologia de pesquisa é um norte/farol que orienta, sobretudo, a minha postura de pesquisadora e as etapas de “avaliação contínua” – compreensão contínua, no presente caso – da pesquisa de campos, a partir das referidas noções de *implicação* e *multirreferencialidade*.

Cabe-me elucidar, também, que a metodologia da pesquisa-ação é multifacetada e que, portanto, possui várias vertentes. Para Barbier (2007), há duas grandes concepções sobre esse tipo de pesquisa, nas ciências sociais. A primeira, concebe a pesquisa-ação apenas como um “prolongamento da pesquisa tradicional [clássica] em Ciências Sociais” (Barbier, 2007, p. 17), defendendo uma ação deliberada de transformação social, junto à constituição do conhecimento. Já a segunda concepção enfatiza o caráter *existencial* e é uma forma radicalmente distinta de se fazer ciência, que ultrapassa a própria noção de ciência: trata-se de “uma revolução epistemológica ainda a ser amplamente explorada [ou inventada/criada, em uma adaptação]” (Barbier, 2007, p. 17).

Para as finalidades desta pesquisa, focalizo a pesquisa-ação existencial (P-AE), pelo fato de essa vertente acentuar a dimensão afetiva e a produção de sentidos, aspectos caros ao presente trabalho. Para René Barbier (2007), fundador da P-AE, essa vertente de pesquisa “passa a perguntar sobre o lugar do ~~homem~~ [ser humano] na natureza e sobre a sua ação organizada para dar-lhe um **sentido**” (p.18. Grifo próprio).

Nesse processo de atribuição de *sentidos*, a dimensão afetiva é nuclear, já que “o trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na **vida afetiva** [...]” (Barbier, 2007, p. 15. Grifo próprio). Em desdobramentos interpretativos, considero que o “sentido” e a “vida afetiva”, em Barbier, pode se relacionar com as proposições da psicologia histórico-cultural, acerca das *emoções* e dos *sentidos*, desenvolvidas anteriormente. Isso, porque na PA-E, o sentido

também transcende a ideia de significado – dicionarizado –, e diz respeito ao caráter afetivo/emocional ou à “vida afetiva” da/o pesquisadora/pesquisador.

Para Barbier (2007), a P-AE considera a *complexidade* das relações e das condições sociais. A complexidade assume, nessa conjuntura, o *poliglotismo* que, por sua vez, diz respeito à integração de diferentes áreas do conhecimento humano, na trajetória de uma mesma pesquisa. Compreendo que a noção de poliglotismo se relaciona com a referida noção de *interdisciplinaridade* que, por conseguinte, é basilar a esta pesquisa. Conforme discorri, a *interdisciplinaridade* pressupõe diálogo/ponte entre diferentes áreas do conhecimento. Na presente pesquisa essas áreas são, sobretudo, a psicologia, as artes, a filosofia e a educação.

Ainda sobre o tema da complexidade, elucido que, no que concerne ao próprio tema, Barbier (2007) se apoia nas pesquisas do sociólogo Edgar Morin. Morin (2002), por sua vez, relaciona a complexidade com os processos de ensino-aprendizagem.

Na obra intitulada *A Religação dos Saberes: o Desafio do Século XXI*, o sociólogo apresenta e organiza uma série de jornadas temáticas, escritas em colaboração com outras/os pesquisadoras/es. Dentre essas jornadas, destaco o texto do astrofísico Pierre Léna que, por sua vez, versa sobre a aprendizagem da complexidade na adolescência, relacionando-a com os processos de escolarização. Segundo o autor, genericamente, falta integração/relação entre os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de ciências¹⁰⁰ com a realidade das/os educandas/os. Por essa via, Léna (2002) questiona: “[...] seria necessário repetir aqui, diante de uma certa **falta de interesse** [das/os] adolescentes em relação às ciências, que [essas/es] jovens esperam que a ciência tenha um **sentido**, um sentido para a vida?” (p. 59. Grifos próprios).

¹⁰⁰ Nesse contexto, penso que o autor se alude, sobretudo, às chamadas ciência exatas (biologia, física, química e matemática).

Adiante, na mesma obra, Morin (2002) enfatiza a importância das/os educadoras/es conhecerem os “aspectos da cultura adolescente” (p. 446), considerando-se as “lacunas” entre as/os jovens e as/os próprias/os professoras/es. Em desdobramentos interpretativos, penso que essas “lacunas”, sinalizadas por Edgar Morin, se constituem tanto em termos geracionais quanto culturais e de acesso (em Milton Santos).

Além disso, considerando o questionamento de Léna (2002), exposto na referida citação, coloco em xeque a questão da legitimidade dos conhecimentos/saberes desenvolvidos em sala de aula. Sobre isso, penso que a própria legitimação dos saberes é alcançada quando os mesmos nutrem de sentido a vida dos sujeitos envolvidos em um dado processo de ensino-aprendizagem. Quando, afinal, esses saberes adquirem valor (afetivo) e passam a reorientar as posturas *estética* das/os educandas/os e das/os educadoras/es.

A partir dessas considerações, relaciono a P-AE com a área da educação, especificamente, por se tratar de uma área relevante a esta pesquisa. Segundo Barbier (2007), “[...] a pesquisa-ação [existencial] é eminentemente **pedagógica e política**. Ela serve à educação [...]. Ela pertence por excelência à **categoria da formação** [...]” (p. 19. Grifos próprios).

Nesse viés, o autor também reflete sobre a dimensão institucional do ensino, sinalizando a necessidade de se questionar “tudo o que há de instituído na instituição [escolar]” (Barbier, 1985, p. 135), as suas “formas aparentes” e as suas violências simbólicas. O educador argumenta ainda que,

no caso das chamadas democracias liberais, a violência social transforma-se em violência simbólica através do *prisma institucional* [grifo do autor] dos aparelhos ideológicos de Estado (família, escola, igreja, exército “democrático”, sindicatos reformistas, aparelhos culturais e artísticos etc.) [...] Por trás de cada

aparelho ideológico de Estado percebe-se a figura guardiã do aparelho repressor do Estado. (Barbier, 1985, p.141)

Nesse viés, o autor também discorre sobre o *distanciamento* estabelecido entre os sujeitos e as instituições; no sentido mais amplo do termo, para além da escola. A instituição, nesse contexto, pode se tornar uma “célula simbólica (e ideológica)” e “abstrata” que, por sua vez, permanece exterior e alheia aos próprios sujeitos (Barbier, 1985).

É interessante notar que as discussões sobre a institucionalização, em Barbier, podem se relacionar, em dados aspectos, com as referenciadas pesquisas de Maria Amélia Bulhões (1991; 2005), acerca da institucionalização da arte e da sua hierarquização social. Isso, porque as instituições escolares, em Barbier, também são, via de regra, os locais onde dados saberes artísticos se tornam privilegiados ou negligenciados. Nesse sentido, é importante reforçar que as narrativas de campos transcendem a noção comum de arte – institucionalizada –, apoiando-se no conceito de experiência *estética*, desenvolvido desde a Primeira Narrativa.

Ademais, no que concerne à P-AE, ressalto que há uma abordagem inerente à própria P-AE, denomina de *espiral*. Essa abordagem em espiral, por conseguinte, também é chamada de método e pressupõe os seguintes aspectos: o *planejamento*, a *ação*, a *descrição* e a *avaliação*, enquanto atividades contínuas e dinâmicas (Barbier, 2007). Essas atividades se relacionam entre si de diferentes modos que, por conseguinte, não são, necessariamente, lineares e sucessivos – como também pressupõe a *escrita em espiral*¹⁰¹, adotada no presente trabalho. Segundo Barbier (2007), a abordagem em espiral requer um “olhar multirreferencial” sob a pesquisa. Nesse sentido, reitero que os campos

¹⁰¹ Sobre a escrita em espiral, ver Primeira Narrativa.

se constituem por idas e vindas, por planejamentos e replanejamentos constantes, no transcorrer de toda a pesquisa.

No presente trabalho, conforme discorri, não há a pretensão de se instaurar um método específico de pesquisa. Desse modo, elucido que a abordagem em espiral – enquanto método – tem, aqui, caráter norteador de alguns aspectos da pesquisa. Dentre esses aspectos, destaco a organização do trabalho de campos que, relembro, se dá de maneira contínua e não linear.

Ademais, as próprias noções de planejamento, ação, descrição e avaliação – propostas por Barbier – foram adaptadas para planejamento, ação, *narração* e *compreensão*, por uma questão de coerência teórica e gramatical, elucidada anteriormente. Ademais, é curioso notar que a adaptação de dados aspectos da PA-E está prevista na própria PA-E. Pois, para Barbier (2007), a abordagem em espiral pode ser alterada em decorrência das singularidades dos campos. Além disso, os instrumentos de campos podem ser múltiplos.

Sobre essa questão dos instrumentos, é curioso perceber que, para as referidas abordagens narrativistas, de forma genérica, também é possível se trabalhar com múltiplos instrumentos. Dentre essa multiplicidade de instrumentos, Paiva (2008) destaca: as entrevistas, os diários, as (auto)biografias, as gravações de voz, as narrativas escritas e as notas de campo, por exemplo. Considerando as peculiaridades e os limites desta pesquisa, optei por trabalhar com o diário de campos e a gravação de áudio.

O diário de campos subsidiou todas as idas à escola, desde as negociações com a equipe gestora, até o último encontro presencial com as estudantes. Para Martínez (2007), “o Diário de Campo é um dos instrumentos que, dia a dia, nos permite sistematizar nossas práticas investigativas; ademais, nos permite melhorá-las, enriquecê-las e

transformá-las” (p.77. Tradução própria¹⁰²), auxiliando no lembrar da pesquisa e se configurando como um instrumento legítimo de trabalho investigativo.

Segundo Oliveira (2014), o diário é um lugar de registro que favorece as abordagens qualitativas de cunho (auto)biográfico, possuindo um caráter intimista e subjetivo. Nesse viés, apesar do diário ser, no fundo, uma (auto)biografia das experiências de campo – já que ele é escrito/narrado a partir do meu próprio ponto de vista, como pesquisadora –, considero que esta pesquisa não é (auto)biográfica propriamente dita, apesar da base autoral e dos matizes (auto)biográficos que compõem o todo desta obra/pesquisa. Também compreendo que, no que concerne à pesquisa de campos, especificamente, não seria adequado denominá-la como uma pesquisa (auto)biográfica, por exemplo, já que a minha própria história de vida não foi o mote principal da própria pesquisa.

Com base nessas considerações, elucido ainda que o diário de campos contou com dois suportes. O primeiro, diz respeito a um caderno no qual narrei/escrevi as experiências de cada dia, após o findar de cada encontro *com* as meninas e a equipe gestora, ainda em ambiente escolar. Já o segundo, diz respeito ao computador, pois, parte das narrativas do caderno foi digitalizada e organizada em um arquivo virtual. Durante a digitalização das narrativas, algumas correções e ajustes gramaticais foram realizados.

Retomando as considerações de Oliveira (2014), sobre o caráter subjetivo e intimista do diário, e relacionando-as com a referida noção bakhtiniana de polifonia (dialogismo textual), compreendo que, no diário de campos, a minha própria voz, enquanto pesquisadora, predominou. Nesse sentido, as narrativas do diário foram, também, monólogos. Desse modo, considerei importante ter outros instrumentos de

¹⁰² El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.

pesquisa que contribuíssem para a ampliação das vozes da própria pesquisa de campos, tornando-a, em dada medida, polifônica. Nesse viés, a gravação de áudio foi um instrumento valioso, que se contrapôs ao monólogo do diário de campo.

Para Paulilo (1999) e Gibbs (2009), a gravação proporciona maior fidedignidade às narrativas orais, facilitando o lembrar das mesmas. Além dessa questão da fidedignidade e do lembrar, compreendo que a gravação de áudio, na pesquisa de campos, também foi oportuna pelo fato de liberar as minhas mãos, de pesquisadora, dos cadernos e das anotações, durante os encontros com as adolescentes meninas, por exemplo. Essa liberação *estética* das minhas mãos proporcionou, por conseguinte, uma interação e uma *estética* mais similares às referidas rodas de contação de histórias, caras a esta pesquisa. Ademais, compreendo que as anotações no diário, no contexto das rodas, poderiam prejudicar o fluxo das narrativas.

Tanto o diário de campos quanto a gravação de áudio são instrumentos que têm contribuído para pesquisas de caráter qualitativo relacionadas, sobretudo, às ciências sociais (Gibbs, 2009). Contudo, Paulino (1999) argumenta que o trabalho com gravações também é pertinente às áreas da educação e da psicologia, por exemplo.

De modo geral, desenvolver pesquisas com gravações requer, também, um trabalho posterior com as transcrições das próprias gravações; de áudio ou de vídeo. No que diz respeito à gravação de áudio e à transcrição, especificamente, o pesquisador Gibbs (2009) argumenta que “[...] ouvir a voz torna o sentido mais claro e até sugere diferentes interpretações” (p. 28), na medida em que se escuta e que se (re)escuta.

Na presente pesquisa, escutei e (re)escutei os áudios por três vezes, cada. As primeiras escutas dos áudios foram realizadas nos mesmos dias em que eles foram gravados, visando à compreensão contínua do campo e ao planejamento dos encontros futuros. O planejamento, por sua vez, incluiu aspectos como: a negociação das datas dos

encontros; o tempo médio de duração de cada encontro; os recursos físicos/materiais, como a elaboração de arquivos virtuais, dentre outros aspectos que serão retomados na Sétima Narrativa.

Ademais, elucidado que, nos dias cujas gravações de áudio foram realizadas, as anotações no diário foram pontuais e referentes aos momentos anteriores/posteriores às próprias gravações. Portanto, as gravações não ocorreram em todos os dias da pesquisa de campos. Sobre isso, elucidado também que alguns encontros – idas à escola – foram para tratar, por exemplo, das documentações necessárias à liberação da pesquisa, com menores de idade. Desse modo, as gravações só foram realizadas após as autorizações da: gestão escolar, das estudantes, das/os suas/seus responsáveis e do comitê de ética em pesquisa.

Já no ano seguinte à pesquisa na escola (2020), todas as gravações de áudio foram transcritas, integralmente, por mim; pesquisadora. Nessas transcrições, escutei os áudios por duas vezes, cada. Reitero, de antemão, que já havia escutado os áudios por uma primeira vez, em 2019, nos mesmos dias em que eles foram gravados. Assim, na segunda escuta, realizei uma transcrição superficial. Já na terceira, realizei uma transcrição minuciosa, com caráter de revisão, fato que também demandou várias *reescutas* dos trechos mais difíceis de transcrever; os que possuíam falas simultâneas, por exemplo, ou interferência sonora, oriunda da área externa à sala de aula.

Durante as transcrições, busquei preservar a “fala literalmente, com todas as características possíveis da fala” (Gill, 2002, p. 251), incluindo-se os silêncios/pausas e os tons emocionais das narrativas. Em alguns trechos também acrescentei [*entre colchetes e em itálico*] breves correções gramaticais ou comentários sobre os próprios tons emocionais, dentre outros aspectos que visavam à contextualização das próprias narrativas. Além disso, os demais sons do ambiente escolar – o som da sirene, das

conversas no corredor, das portas batidas, dentre outros – foram sinalizados nas transcrições [*entre colchetes e em itálico*].

Ainda sobre os instrumentos de campos e, especificamente, sobre as gravações de áudio, elucido que optei pela utilização de dois aparelhos celulares – enquanto gravadores propriamente ditos. Esses aparelhos foram posicionados em pontos distintos e estratégicos, para uma melhor captação das vozes de todas as integrantes da pesquisa. Ademais, escolhi utilizar os celulares por serem instrumentos comuns à realidade do grupo, facilitando, assim, o acesso aos mesmos. Além disso, os celulares proporcionaram um “tom menos formal” e mais acolhedor, já que gravadores profissionais, por exemplo, poderiam intimidar as meninas ou deixá-las menos à vontade. Ademais, elucido que a opção pela *gravação de áudio* – e não pela gravação de vídeo – foi decorrente de diálogos/acordos com as próprias estudantes, realizados nos nossos primeiros encontros, entre os meses de maio e junho de 2019.

Por fim, elucido que todas as gravações e as narrativas constituídas *com* as estudantes – como as fotografias e os desenhos, por exemplo – foram devidamente concedidas pelas próprias meninas, pelas/os suas/seus responsáveis, pela gestão escolar e pelo comitê de ética em pesquisa. Os pormenores desse processo de autorização serão desenvolvidos, a seguir, na Sétima Narrativa.

7 Narrativa

Compreensão das Narrativas de Campos

Nesta Sétima Narrativa, busco compreender os sentidos constituídos nas/pelas experiências *estéticas com* adolescentes meninas, no contexto escolar. Nesse viés, investigo as narrativas de campo, especificamente, já que os sentidos (o interno ou o simbólico), constituídos nas/pelas próprias experiências *estéticas com as* adolescentes, são compreendidos a partir dos elementos externos/concretos ou das narrativas de campo propriamente ditas.

Nesse ato de compreender, *narro as narrativas de campo*. Portanto, a compreensão, aqui, se estabelece pelo próprio narrar de outras narrativas, como uma espécie de boneca russa, Matrióchka, onde “diversas histórias [narrativas] [...] se encaixam umas dentro das outras” (Estés, 1998/1993, p. 7). Dentre essas diversas narrativas, que compõe o todo da presente pesquisa, cabe-me lembrar que as narrativas de campo, pontualmente, foram definidas em três tipos, a constar: *narrativas geradoras*, *narrativas geradas* e *narrativas mediais*.

Visando a compreender essas narrativas de campo, inicialmente, problematizo a própria noção de campo de pesquisa, retomando algumas reflexões sobre o conceito de escola, desenvolvido na Primeira Narrativa. Na sequência, narro as *narrativas mediais* que dizem respeito: aos primeiros contatos com a gestão escolar e com a turma das adolescentes meninas e; ao processo de liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEPCHS), da Universidade de Brasília. Penso que essas narrativas mediais são relevantes por contextualizarem a própria pesquisa de campo. Após a contextualização do campo, narro a formação do grupo final da pesquisa

e a criação do grupo virtual. Por fim, narro a escolha/invenção dos nomes fictícios das adolescentes, visando a compreender as *narrativas geradoras e geradas* – constituídas a partir da tenda, dos contos e das imagens.

7.1 Narrativas Sobre os Campos de Pesquisa

Tal como a noção de narrativas, aqui empregada, penso que a noção de *campo de pesquisa* também deve ser compreendida no plural; enquanto campos. Isso, porque a escola – como campo em si, desta pesquisa– ultrapassou o ambiente/espaço físico.

Nesse sentido, recupero as proposições dos educadores Paulo Freire e José Pacheco acerca da escola como *lugar de gente* – lugar que deve ser cada dia mais gentificado ou humanizado, em termos freireanos (Streck, 2011) – e, também, como *gente* propriamente dita –, transcendendo a ideia de lugar/localidade (Pacheco, 2019).

Assim, compreendo que a escola é lugar de gente e é gente. Gente, esta, que se reinventa *com* outras gentes, seres e ambientes. Gente que se desenvolve, dialeticamente, *com/pela* natureza e cultura (Vigotski, 2000/1929).

Essa noção expandida de escola (como lugar e como gente) é, portanto, filosófica, pedagógica e poética, ultrapassa e integra o ambiente físico/estrutural, reitero, é uma noção plural. Nesse viés, ao relacionar as escolas com os campos desta pesquisa, considero, especificamente: as *pessoas/gentes*, as *narrativas* e os *lugares*, por se tratarem de campos relevantes à composição do presente trabalho.

Sobre as *pessoas*, é importante reforçar que esta pesquisa foi desenvolvida, predominantemente, por e *com* mulheres e meninas. Isso, por conseguinte, diz respeito a uma escolha política e estética que se relaciona com o meu *lugar de fala*, conforme elucidai. Já sobre as *narrativas*, considero as referidas narrativas geradoras, geradas e mediais, especificamente. Sobre os *lugares*, compreendo: o espaço físico da escola e da

sala de aula, pontualmente; o ambiente virtual estabelecido pelo aplicativo WhatsApp e; a Biblioteca Nacional de Brasília e a Biblioteca Central da Universidade de Brasília, que compuseram o último encontro presencial com as estudantes meninas.

Penso que cada um desses campos – pessoas, narrativas e lugares – se relacionam dialética e dramaticamente – em termos vigotskianos –, de modo que as pessoas constituem as narrativas, tal como as narrativas constituem as pessoas. As pessoas criam os lugares e os lugares recriam as pessoas. As narrativas compõem os lugares e os lugares compõem as narrativas que, por conseguinte, inspiram as pessoas a criarem outros lugares e narrativas...

É possível considerar, ainda, outros tantos campos que compuseram a presente pesquisa, como a sombra de uma árvore, por exemplo, que tornou o pátio da escola um lugar mais apazível, durante os dias quentes e secos de Brasília. Contudo, esses outros tantos campos fogem aos limites de compreensão desta pesquisa/narrativa.

Ademais, esclareço que as narrativas, aqui dispostas, foram compreendidas continuamente¹⁰³. Por conseguinte, reforço o caráter *multirreferencial* da pesquisa de campos. Caráter, este, que requer aproximações e distanciamentos, diálogos e negociações, ajustes e reajustes constantes (Barbier, 2007). Além disso, compreendo que a *multirreferencialidade* também requer criações e de recriações da própria pesquisa, já que fazer pesquisa é mais criação/invenção do que descoberta, retomando Santos (1988). Desse modo, a cada nova experiência *estética*, em campos, novos ajustes e novas escolhas foram traçadas, recriando a própria pesquisa.

Com base nessas considerações, a seguir, narro o processo de escolha da escola e de autorização da pesquisa pela gestão escolar. De antemão, esclareço que alguns nomes

¹⁰³ Na Sexta Narrativa discorri sobre a noção de compreensão contínua (*versus* avaliação contínua), a partir de René Barbier e de Hans-Georg Gadamer.

foram omitidos por questões éticas, elucidadas anteriormente. Ao omitir dados nomes, utilizarei o sinal gráfico asterisco (*). Além disso, todas as narrativas referentes ao diário de campo e às transcrições das gravações de áudio serão sinalizadas pela grafia em *itálico*.

7.2 Escolha, Escola e Autorização da Pesquisa pela Equipe Gestora¹⁰⁴

O Centro de Ensino Fundamental* (CEF*) é uma escola pública, localizada na Asa Sul/Brasília, que contempla estudantes do Ensino Fundamental 2, durante os turnos matutino e vespertino. Uma das características da escola diz respeito à sua localização central e de fácil acesso. Nesse sentido, o CEF* possui estudantes de diversas cidades satélites do Distrito Federal, que utilizam o transporte coletivo para chegar até a escola. Essa característica central promove, por conseguinte, a convivência entre estudantes de diferentes classes sociais, com a faixa etária de nove a dezesseis anos, aproximadamente.

Escolhi realizar a pesquisa de campo no CEF* por dois fatores. O primeiro, diz respeito aos/às estudantes da escola serem, em sua maioria, adolescentes, fato que contempla as especificidades desta pesquisa. Já o segundo fator se relaciona com a minha própria trajetória profissional. Pois, trabalhei na referida escola – como professora de artes visuais e de projeto interdisciplinar –, durante o primeiro bimestre de 2018.

Esse curto tempo – *Chrónoslógico* – de trabalho foi suficiente para obter, por exemplo, uma ideia geral do ambiente escolar e dos recursos físicos/materiais. Ademais, também foi tempo oportuno para conhecer parte da comunidade; equipe gestora, professoras/es, estudantes, porteiras/os, zeladoras/es etc. Isso facilitou, em dada medida, o contato com a direção escolar, no ano seguinte (2019), quando iniciei a pesquisa de campos propriamente dita.

¹⁰⁴ Esta narrativa diz respeito à escola CEF* e à sua gestão no ano de 2019, especificamente. **Antes de iniciar a atual pandemia, ocasionada pelo Covid-19.**

Portanto, reitero que, na ocasião da pesquisa, eu não era um sujeito externo à realidade escolar, apesar de assumir outro papel social; o de pesquisadora, conforme discorri na Sexta Narrativa. Contudo, considerando a noção de drama e de papéis sociais (em Vigotski), inevitavelmente e dialeticamente, os meus papéis – de professora e de pesquisadora – se entrelaçaram em campos.

Assim, quando contactei a gestão escolar pelo ambiente virtual (WhatsApp), no mês de abril, eu era tanto pesquisadora quanto ex-professora da escola. Nesses contatos, esclareci à diretora* aspectos como: o tema central da pesquisa, o objetivo principal, o tempo provável de duração e o espaço necessário (a sala de aula). Além disso, elucidei que a pesquisa tinha recorte de gênero – “*que era voltada para as adolescentes*” – e que pretendia desenvolvê-la *com* estudantes do nono ano, por compreender que essas estudantes possuíam a faixa etária mais apropriada à pesquisa; de treze a dezesseis anos, em média. Ademais, sinalizei a preferência pelo período vespertino.

Nesses diálogos virtuais, a diretora* sugeriu que fizéssemos uma reunião com a equipe gestora – diretora*, vice-diretora* e supervisora* – e, também, com o professor de artes. A ideia de integrar o professor* à reunião e à pesquisa surgiu, portanto, da direção escolar, ao compreender que a própria pesquisa se relacionava com as artes, dentre outras áreas (como a psicologia e a filosofia).

A reunião presencial ocorreu, então, no dia 23 de abril de 2019, na sala da direção. Na ocasião, elucidei a proposta geral da pesquisa e, a partir disso, algumas sugestões e acordos foram feitos.

Dentre esses acordos, estabelecemos que a pesquisa seria realizada durante os horários da disciplina de Projeto Interdisciplinar (P.I.), ministrada pelo referido professor de artes. Considerei esse acordo assertivo, por dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao fato desta pesquisa possuir caráter interdisciplinar, tal como a disciplina de P.I. Já o

segundo aspecto se relaciona com o fato de as estudantes não precisarem frequentar a pesquisa em um turno distinto ao das aulas habituais. Isso poderia, por conseguinte, facilitar a receptividade da pesquisa, por parte das estudantes *meninas*.

Ainda em reunião, estabelecemos que a nota de P.I., das adolescentes que optassem por integrar a pesquisa, seria responsabilizada ao professor de artes e a mim; pesquisadora. Essa ideia buscou aproximar, ainda mais, a pesquisa da rotina escolar, além de ter sido considerada uma contrapartida – um trabalho mútuo que relacionaria a pesquisa com a disciplina em questão.

Considerando essas deliberações, seria necessário que todas as integrantes da pesquisa fossem da mesma turma, para que não houvesse choques de horários com outras disciplinas. Optamos, então, por iniciar a divulgação da pesquisa na turma do 9º G. Essa turma foi escolhida, pois, a mesma tinha o horário duplo de P.I.

Esse horário duplo, por conseguinte, atenderia melhor às especificidades desta pesquisa, viabilizando um maior tempo *Chrónoslógico com* as estudantes *meninas* – o tempo necessário à narrativa (em Benjamin) e à contemplação (em Han), por exemplo. Afinal, narrar é um ato artesanal que se difere das explicações e dos relatos (Benjamin, 1994/1936) ou, ainda, que se difere das experiências rápidas e seletivas dos nossos tempos, conforme discorri na Segunda Narrativa.

Ademais, é importante enfatizar que os acordos, em reunião, foram realizados coletivamente – com e pelos membros da própria reunião. Nesses acordos, buscamos dirimir os possíveis impactos da pesquisa na rotina das estudantes e no calendário escolar.

Na ocasião, também foi assinado o Aceite Institucional¹⁰⁵ – documento necessário à liberação da pesquisa pelo CEPCHS, adaptado ao contexto da pesquisa.

¹⁰⁵ Modelo disponível nos Apêndices.

Nesse documento, esclareço – enquanto pesquisadora responsável – a necessidade de aceite prévio das estudantes e das/os suas/seus responsáveis para a liberação da pesquisa.

Ademais, em reunião, também esclareci que a pesquisa contemplaria, no máximo, oito adolescentes meninas. Essa quantidade de integrantes foi estabelecida visando a atender às especificidades estéticas da própria pesquisa que, por conseguinte, inclui uma tenda, conforme discorri na Quinta Narrativa. Nesse sentido, uma quantidade superior a oito meninas poderia superlotar o ambiente, tornando-o desconfortável e (des)acolhedor, sobretudo, nos dias quentes.

Ademais, elucido que todos os acordos estabelecidos, na referida reunião, foram significativamente alterados no transcorrer da pesquisa de campos. Essas modificações foram necessárias, sobretudo, devido ao longo processo de liberação da própria pesquisa, pelo CEPCHS.

Tal processo será narrado, a seguir, por ser relevante à compreensão da formação do grupo de estudantes meninas que integrou esta pesquisa e, também, à compreensão do calendário de pesquisa propriamente dito. Ademais, elucido que, durante esse processo de autorização, houve auxílio e boa vontade por parte da equipe gestora e do professor de artes, e que mantivemos o contato – presencial e virtual. Por fim, elucido que, apesar de a pesquisa ter sido autorizada tardiamente, no segundo semestre de 2019, todo o percurso até a sua efetiva autorização é, aqui, considerado pesquisa de campos.

7.3 Autorização da Pesquisa pelo Comitê: *Chrónos* e o 9º G

*Chrónos*logicamente, os meses seguintes à reunião com a equipe gestora, maio e junho, foram de divulgação da pesquisa e, também, de organização das documentações solicitadas pelo CEPCHS, tais como: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), o referido Aceite Institucional, dentre outras. Além das documentações requeridas pelo comitê, outros dois documentos (disponíveis nos Apêndices) foram elaborados visando a atender às especificidades desta pesquisa, a constar:

- a) *Carta de Apresentação*, destinada às estudantes e às/aos seus responsáveis. Nesse documento, apresento-me – enquanto pesquisadora responsável – e elucido os enfoques da pesquisa, discorrendo sobre as suas possíveis contribuições, o tempo provável de duração da mesma e o processo de inscrição das estudantes;
- b) *Carta de Interesse*, destinada às adolescentes meninas. Conforme o próprio nome indica, nesta carta, as estudantes devem expor os seus principais interesses e expectativas em relação à pesquisa, além de incluir alguns dados de identificação (nome completo, idade, naturalidade, local/cidade de moradia, nome da/o responsável e contato da/o responsável).

Com base nessas considerações, ressalto que as referidas cartas – de Apresentação e de Interesse – foram incluídas, na pesquisa, com o intuito de elucidar a própria pesquisa às estudantes e às/aos suas/seus responsáveis, a partir de uma via menos formal e mais *poética*. Nesse sentido, ao criar e digitar essas cartas, considerei não apenas a adaptação do conteúdo, mas da forma em si.

Sobre essa questão da adaptação da forma, a título de exemplificação, nas cartas, utilizei fontes de letras sinuosas/arredondadas, como a Segoe Print. Essa fonte de letra, por sua vez, se difere, consideravelmente, de fontes retas, como a Times New Roman, frequentemente adotada em documentos institucionais. Ademais, também busquei aproximar a linguagem das cartas da linguagem dos bilhetes e das atividades escolares, por exemplo. Desse modo *estético*, quis amenizar possíveis intimidações, no transcorrer do processo de autorização.

Após a organização das referidas documentações, contactei o professor de artes para definirmos o melhor dia do primeiro encontro *com* as estudantes do 9º G. Com a data definida, dia 8 de maio de 2019, finalmente, iniciei a minha jornada *com* as adolescentes *meninas*.

Essa jornada será narrada, a seguir, a partir de fotografias e de adaptações do diário de campos. No que diz respeito às fotografias, esclareço que as mesmas foram devidamente autorizadas e editadas, para não expor a identidade das/os menores de idade. Já em relação às adaptações do diário, busquei dá a essas anotações um tom de diálogo ou de conversa, imprimindo nas narrativas, aqui expostas, as marcas da narradora “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994/1936, p. 205). Por essa via, enfatizo o caráter *poético* e a autoral desta pesquisa, elucidado desde a Primeira Narrativa.

Ao mesmo tempo, também é necessário reforçar a dimensão ética – do termo *poética* –, na constituição das narrativas de campos. Nesse sentido, mesmo adaptando alguns registros do diário, todas as adaptações foram baseadas em experiências que efetivamente ocorreram durante os encontros *com* as *meninas* e a turma do 9º “G”. Ademais, reitero que as narrativas de campos verbais – referentes ao diário e à transcrição das gravações de áudio –, estão sinalizadas em *itálico*.

7.3.1 Primeiro Encontro Presencial

Asa Sul, 8 de maio de 2019. Chrónos: 16h35 às 17h20.

[Toc, toc!] Pesquisadora: Com licença professor, posso entrar?

Professor de artes: Sim, entre!

Pesquisadora: Licença, turma!

Um menino, ex-aluno: Professora! Você vai dar aula para gente, de novo?

Pesquisadora: Oi querido! Sim e não. Já já explico melhor...

Professor de artes: Pessoal, essa é a professora Andressa, ela veio falar com vocês.

Pesquisadora: Boa tarde, pessoal! É possível que alguns de vocês já me conheçam, mesmo que “só de vista”, porque eu trabalhei aqui, como professora de artes, ano passado. Mas, hoje eu vim falar com vocês sobre um projeto, ou melhor, uma pesquisa que estou desenvolvendo junto com a Universidade de Brasília, na área de psicologia...

Uma menina: Vixe professora, eu tô cheia de pobremas psicológicos!

[Risos de toda a turma]

[Após os risos...]

Pesquisadora: Essa pesquisa é, inicialmente, voltada para as meninas. Então, eu já peço desculpa a vocês, meninos, por terem que me escutar. Pois, o que eu tenho a dizer é, especialmente, pra elas.

Um menino: Ah não! Por que só meninas, professora?

Pesquisadora: Porque a minha pesquisa tem alguns limites e, nesse momento, eu considero que é mais urgente desenvolver um trabalho com elas... A gente pode se sentir mais à vontade pra falar sobre alguns assuntos também. Mas, futuramente, eu desejo que essa pesquisa possa ter meninas e meninos, que possa incluir todo mundo, independentemente de ser moça ou rapaz, ou de ser moça que gosta de outra moça, ou rapaz que gosta de rapaz, entendem?! Mas, por enquanto, eu acho que vou conseguir trabalhar melhor com as meninas...

Alguns meninos se demonstraram chateados, devido à pesquisa ser voltada para as estudantes. Mas, de modo geral, eles também foram respeitosos e compreensivos, no transcorrer de toda a minha fala.

Durante essa primeira conversa com as meninas do 9º G, esclareci aspectos gerais da pesquisa. A partir da narrativa “*vixe professora, eu tô cheia de pobremas psicológicos!*”, proferida por uma adolescente, elucidei, por exemplo, que a psicologia não era uma área voltada apenas para “*tratar problemas psicológicos*”, de ordem clínica. Disse, ainda, que a própria psicologia possuía várias interfaces, como a psicologia escolar e a psicologia da arte, e que ambas se relacionavam com a pesquisa em questão. No contexto, também discorri sobre o caráter interdisciplinar da pesquisa, elucidando que a mesma se relacionava com as artes visuais¹⁰⁶ (imagens) e a literatura (contos), além da própria psicologia. Ademais, sinalizei que a pesquisa teria relação com a disciplina de P.I. e que, portanto, seria realizada no mesmo horário/turno de aula das estudantes.

Após essa contextualização geral, também reforcei, na ocasião, que as estudantes interessadas poderiam integrar a pesquisa por livre escolha, mediante o consentimento das/os suas/seus responsáveis. Na sequência, proferi algo como: “*quem tem interesse na pesquisa, levanta a mão, por gentileza*”. Onze, dentre as treze meninas que estavam em sala, levantaram as mãos. Organizei, então, as referidas documentações de autorização e solicitei que alguma estudante, interessada na pesquisa, me auxiliasse a entregá-las às outras meninas também interessadas.

Já com as documentações em mãos, conversamos sobre cada uma das autorizações e das cartas. Nessa conversa, discorri sobre a importância da assinatura à caneta e de manter os documentos “*bem guardados, preferencialmente, em uma pasta, sem rasuras ou amassos*”.

¹⁰⁶ A noção de arte foi problematizada na Primeira e na Terceira Narrativa. Na pesquisa de campos, por conseguinte, como houve a necessidade de adaptar a linguagem, utilizei a expressão *artes visuais* para me referir ao trabalho com *imagens*; artísticas ou não. Isso, porque tal expressão (artes visuais) é mais comum ao contexto escolar, já que se trata de uma disciplina. Contudo, reenfático que as *imagens*, nesta pesquisa, ultrapassam a noção de arte ou de sistemas da arte (em Bulhões).

Na sequência, uma menina pediu para que “*eu falasse mais sobre o tema da pesquisa*”. Diante disso, reforcei o caráter interdisciplinar da própria pesquisa, elucidando que a temática seria desenvolvida *com* as adolescentes, no transcorrer da própria pesquisa.

A mesma menina, por conseguinte, proferiu: “*vai ter visita na UnB?*”. Disse-lhe que as saídas da escola também dependeriam “*do grupo e do caminhar da pesquisa*” e que, portanto, havia “*essa possibilidade em jogo*”. A estudante demonstrou satisfação/alegria pela “*possibilidade em jogo*”, por meio de “*um largo sorriso*”. Outras meninas também ficaram alegres pela mesma “*possibilidade*”, de visitarmos a UnB.

Em desdobramentos interpretativos, a expressão “*vai ter visita na UnB?*” pode se relacionar com o anseio profissional das/os jovens. Isso, porque a questão profissional é uma tônica da adolescência, de forma genérica. Nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento, em suas diversas bifurcações, tem sinalizado a importância do “*mundo do trabalho*” na vida das/os jovens.

A título de exemplificação, a epistemologia genética¹⁰⁷, ao tratar da adolescência – ou do período operatório formal, de doze a quinze anos –, evidencia que, nesse período, “*o pensamento sobre **possibilidades**, sobre **acontecimentos futuros**, sobre conceitos abstratos apresenta-se cada vez mais articulado*” (Fontana & Cruz, 1997, p. 52. Grifo próprio). Nesse contexto, a vida profissional se insere enquanto “*possibilidade*” ou “*acontecimento futuro*”.

Já a teoria psicogenética¹⁰⁸ concebe a adolescência como um estágio marcado por uma maior articulação das/os jovens com os outros, sobretudo, com os sujeitos adultos (Pulino, 2004). Esse estágio é, ainda, caracterizado pela entrada da/o adolescente na vida

¹⁰⁷ Proposta por Jean Piaget [Suíça, 1896 – 1980].

¹⁰⁸ Proposta por Henri Wallon [França, 1879 – 1962].

social ou no “mundo do trabalho”, onde a/o jovem busca “destacar o seu eu social” (Pulino, 2004, p. 99).

Retomando as contribuições de Lev Vigotski (s.d./1931) – e da psicologia histórico-cultural –, é notável que, durante a adolescência, há mudanças de *interesses* (elemento interno) e de *condutas* (elemento externo) que, por conseguinte, caracterizam a própria adolescência. Dentre esses interesses, a vida profissional se subjaz.

Contudo, é necessário reforçar que a adolescência/juventude, na psicologia histórico-cultural, não é homogênea ou um pacote de “farinha do mesmo saco”. Nesse sentido, Vigotski (s.d./1931) ressalta o caráter complexo e dinâmico que envolve a relação entre o elemento interno e o elemento externo, entre os interesses e as condutas das/os adolescentes. Para o pesquisador bielorrusso, é necessário, então, considerar “caso a caso” – jovem a jovem, em outros termos.

Por essa via, considero importante ressaltar que há jovens e crianças que adulecem antes do tempo, por exemplo, como no caso da catadora de lixo Estamira, evidenciado na Terceira Narrativa. Assim, a entrada da/o adolescente no “mundo do trabalho” e as suas aspirações/preocupações variam de acordo com as especificidades familiares, socioeconômicas, étnico-culturais e históricas de cada jovem.

Retomando as narrativas de campos, após a pergunta sobre a ida à UnB e o suposto anseio profissional das adolescentes, negociamos um prazo para a devolução das referidas documentações. “*Pode ser na próxima quarta?*”, proferi. Contudo, chegamos à conclusão de que o melhor dia seria na sexta-feira, próximo dia dez, considerando o indicativo de greve das/os professoras/es. E, assim, iniciamos o curto, porém, fervoroso assunto da greve.

“*Você é a favor da greve, professora?*”, uma estudante perguntou. Na sequência, discorri: “*então, meninas, eu não posso aderir à greve, porque estou de*

licença. Mas, se houver [greve], a nossa pesquisa vai parar em apoio...”. O professor de artes se manifestou, sinalizando que iria aderir à próxima paralização; do dia quinze. Ademais, esse diálogo sobre a greve promoveu interesse em toda a turma, isso pôde ser percebido pelas conversas “mais volumosas” e pelos “olhares atentos”.

Após o polêmico assunto da greve, uma voz, tímida e baixa, emergiu: “*a senhora não vai filmar nós não, né? Tipo, a gente falando na frente da câmera...*”, uma menina, sentada à frente, era a dona da tímida voz. Respondi à menina: “*eu não pretendo fazer filmagens, mas tudo vai depender do andamento da pesquisa*”.

Ademais, reforcei às meninas, no plural, que todos os trabalhos desenvolvidos na pesquisa (as narrativas geradas) – como textos, desenhos, fotos, gravações de voz etc. – seriam negociados, previamente, com elas e que, também, deveriam ser autorizados pelas/os suas/seus responsáveis, pela gestão escolar e pelo comitê de ética. Nesse sentido, enfatizei a importância das documentações para o desenvolvimento da pesquisa e a data de entrega das mesmas.

Na sequência, entreguei alguns documentos em branco para o professor de artes, considerando as estudantes que haviam faltado à aula. Também sinalizei que estaria à disposição e que tanto o professor* quanto as meninas poderiam me contactar, em caso de dúvida ou eventual necessidade. Por fim, proferi algo como: “*muito obrigada professor, pelo tempo disponibilizado! Muito obrigada, meninos, pela paciência de vocês em me escutar! E muito obrigada, meninas, pelo apoio e interesse na pesquisa!*”. Na sequência, uma salva de palmas foi emitida pela turma, fato que sugeriu uma boa receptividade da pesquisa e que tornou a nossa despedida amistosa. As fotografias, a seguir, dizem respeito a essa ocasião:

Imagens 43 e 44.

O Primeiro Encontro com a Turma das Adolescentes (9º “G”)



Nota. Fotografias feitas pelo professor de artes, após a solicitação da pesquisadora e a concordância da turma. Acervo da pesquisadora (2019).

7.3.2 Segundo Encontro Presencial

Asa Sul, 29 de maio de 2019. Chrónos: 16h30 às 17h30.

Os dias posteriores ao primeiro encontro com o 9º G foram bastante agitados, na escola. Isso, porque o referido indicativo de greve e as paralizações das/os professoras/es ocasionaram mudanças consideráveis à própria rotina escolar. Desse modo, considere

prudente ampliar o prazo de entrega das documentações/cartas para o final do mês vigente.

Já no final do mês, fui buscar as documentações na escola, no mesmo horário da disciplina de P. I. Ao entrar na sala de artes, o professor* me entregou as documentações de, apenas, três estudantes. Por ter considerado o número de documentações entregues menor do que o esperado – já que doze meninas haviam demonstrado interesse, no primeiro encontro –, na ocasião, conversei, novamente, com as estudantes sobre a importância das próprias documentações para a liberação da pesquisa. Nessa conversa, ressaltai que o prazo fora acordado conjuntamente e que o mesmo já havia sido estendido devido ao indicativo de greve. Além disso, argumentei que, se não houvesse uma quantidade de, aproximadamente, oito estudantes, iria propor a pesquisa em outra turma de 9º ano.

A partir da minha arguição, algumas estudantes afirmaram que trariam os documentos, em breve, e solicitaram que eu não fizesse a pesquisa em outra turma. Além disso, algumas meninas me pediram para “*explicar melhor*” as próprias documentações. Outras meninas, por conseguinte, sugeriram que eu “*explicasse melhor*” fora da sala de aula, elas disseram: “*vamos conversar lá fora, professora?! Lá no pátio...*”. As outras tantas meninas adoraram a ideia de “*conversar lá no pátio*”. Contudo, indaguei-as: “*quais de vocês estão, ver-da-dei-ra-men-te, interessadas na pesquisa?*”. Seis estudantes sinalizam interesse.

Além das seis meninas, havia outra estudante interessada, que entregou as documentações assinadas ao professor*, mas que não estava presente no dia. Portanto, houve um total de sete estudantes interessadas, sendo seis presentes e uma ausente.

Após a demonstração de interesse das seis meninas, solicitei ao professor que “*nos liberasse para conversar [sobre a pesquisa] lá fora*”, no pátio da escola. O professor, prontamente, atendeu à solicitação.

Já no pátio da escola, sentadas no chão e em roda, iniciamos a nossa conversa com uma breve apresentação de cada integrante da roda. Posteriormente, dialogamos sobre as documentações, visando a elucidar as dúvidas cabíveis.

Ainda na roda de conversa/diálogo, discorri sobre o nosso acordo anterior, referente à data de entrega das documentações, e enfatizei a responsabilidade acerca “*daquilo que dizemos e daquilo que fazemos*”, em uma notável referência à práxis freireana¹⁰⁹. Além disso, reenfatiizei a importância dos documentos – para a liberação da pesquisa com menores de idade – e a necessidade do consentimento e da assinatura das/os suas/seus responsáveis que “[*poderiam*] *ser a mãe, o pai, a tia, o avô, a avó*”, dentre outras/os responsáveis legais.

Além disso, conversamos sobre as possíveis contribuições da pesquisa para a aprendizagem das integrantes, a partir da leitura da Carta de Apresentação. Nessa leitura, acentuei que a pesquisa tinha caráter interdisciplinar e integrava as áreas da psicologia, das artes visuais e da literatura; contos, especificamente. Ademais, elucidei que a própria pesquisa poderia contribuir para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico. Nesse sentido, proferi: “*ela [a pesquisa] também se relaciona com a filosofia, de certo modo*”. Após o proferido, uma estudante demonstrou certa insatisfação “*retorcendo o rosto, com ar de desaprovação*”. Ao compreender que a estudante não gosta de filosofia, pelas feições do rosto da própria estudante, prossegui o diálogo argumentando algo como: “*a filosofia é a mãe e o pai de todas as ciências, é uma área que estimula a nossa curiosidade e que se relaciona com o desenvolvimento do nosso pensamento e*

¹⁰⁹ Desenvolvi a noção de práxis, em Paulo Freire, na Quarta Narrativa.

conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmas". Na sequência, a estudante em questão mudou a sua expressão facial, aparentando *"aceitação da filosofia"*.

Ainda na roda, duas perguntas, feitas no primeiro encontro, foram retomadas, a constar: *"você não vai filmar nós não, né?"* e; *"por que só meninas?"*. Sobre a primeira pergunta, recuperei o que já havia dito: *"possivelmente não haverá filmagem. Mas, vamos negociar essa questão, assim que o projeto for liberado pelo comitê de ética. Tá certo? Por isso é importante que vocês me entreguem as documentações o quanto antes possível"*.

No que diz respeito à segunda pergunta – *"por que só meninas?"* –, discorri sobre o meu envolvimento com grupos de mulheres, nas áreas das artes e da saúde¹¹⁰. Contudo, sinalizei que o grupo teria um enfoque educacional e que era a primeira vez que eu trabalhava apenas *com meninas* adolescentes:

há alguns anos, tenho integrado grupos de mulheres na área das artes e da ginecologia natural e, como também sou professora da rede pública, quis relacionar essa experiência com o meu trabalho, mas sob outra perspectiva. Pois, aqui, não vamos tratar de questões ginecológicas, voltadas para a nossa saúde íntima, por exemplo. Eu não tenho formação nessa área, sou professora de artes e faço doutorado em psicologia escolar. Portanto, vamos trabalhar com temas que se relacionam com a realidade escolar e com a minha formação em artes e psicologia, certo?!... No futuro, eu desejo que essa pesquisa possa ter meninas e meninos. Mas, por enquanto, eu pretendo trabalhar apenas com vocês, meninas. Por causa dessa experiência que já trago com outros grupos de mulheres. São limites da pesquisa...

¹¹⁰ Na Quinta Narrativa discorri sobre a relevância dos referidos grupos de mulheres para esta pesquisa.

Na ocasião, também sinalizei que esses limites da pesquisa se relacionavam com o tempo, o espaço e a quantidade de integrantes cabíveis ao contexto da pesquisa. As estudantes demonstraram compreender as minhas proposições e o assunto “*por que só meninas?*” foi, momentaneamente, finalizado. Tão logo, outra questão polêmica emergiu: “*esse projeto é sobre política?*”.

Antes que narrar as minhas considerações acerca da interpelação da estudante, é necessário esclarecer que o assunto *política* vigorava, acentuadamente, no ambiente social brasileiro e, por conseguinte, nas escolas brasileiras. Isso, porque o ano anterior à pesquisa, 2018, foi também um ano eleitoral. Tais eleições foram, notadamente, marcadas por um cenário de disputas sem precedentes, fato que tencionou e segregou, ainda mais, a sociedade brasileira, tornando o convívio social extremamente desafiador, de modo geral. Portanto, nas escolas, as relações comunitárias também foram marcadas por essas disputas político-partidárias. Nesse sentido, penso que o referido indicativo de greve, por exemplo, foi uma repercussão desse dramático cenário sócio-político.

A partir dessas contextualizações, considero que o questionamento da estudante – “*esse projeto é sobre política?*” – era, em dada medida, esperada/previsível. Sobre o questionamento, respondi: “*a temática [da pesquisa] vai depender do nosso grupo. Por isso, não posso garantir que o tema ‘política’ não surja. Mas, eu, como pesquisadora, não pretendo incluir esse assunto, caso não seja uma demanda do grupo*”.

Nesse contexto, esclareço que a pesquisa de campos não teve nenhuma delimitação temática ou *assunto* a ser desenvolvido, como um tema de aula “x” ou “y”, por exemplo. A pesquisa não foi, portanto, *sobre* um dado assunto/tema, previamente estabelecido. Em outros termos, os temas da pesquisa foram constituídos *com* as estudantes a partir dos contos, das imagens e da tenda, estes sim, previamente estabelecidos, mas também modificados de acordo com as necessidades emergidas em

campos. Ademais, penso que a constituição conjunta dos temas reforça o caráter *multirreferencial* desta pesquisa, sinalizando a necessidade de *compreensão contínua* da mesma – de posicionamentos e de reposicionamentos constantes.

Retomando à roda e ao assunto “*política*”, outra estudante proferiu: “*eu gosto de política e de debates*”. De modo geral, percebi que as estudantes tinham uma noção de política que se relacionava com a ideia de partidarismo, estritamente. Como não havia tempo *Chrónoslógico* para nos aprofundarmos no polêmico assunto, reforcei que a pesquisa paralisaria em apoio às/aos professoras/professores, em caso de greve. Na sequência, estabelecemos uma nova data para a entrega das documentações – até a segunda semana de junho – e, então, retornamos à sala de aula, finalizando o nosso segundo encontro.

7.3.3 Terceiro Encontro Presencial

Asa Sul, 12 de junho de 2019. Chrónos: 17h às 17h30.

Na segunda semana do mês de junho, conforme o combinado, retornei à escola para buscar as documentações. Ao entrar na sala do 9º G, percebi que havia poucas/os estudantes e que “*o clima estava frio*”. Não passou muito tempo, para que o professor me dissesse algo como: “*dias atrás, um estudante [da turma] levou uma facada na saída da escola*”.

O estudante em questão já havia se recuperado da facada e estava na escola para se despedir das/os colegas. Isso, porque o próprio estudante optou por mudar de escola, devido ao ocorrido. Nesse sentido, o professor* “*liberou*” algumas/ns estudantes para se despedirem do colega.

Essa notícia lamentável, da facada, “*me deixou um tanto apreensiva*” junto ao “*ar de desânimo que pairava sobre turma*”, notável pelo silêncio e pelas “*cabeças baixas*”. Ainda um tanto apreensiva, conversei com o professor* sobre o indicativo de greve e, na sequência, o professor me entregou as documentações de sete estudantes.

Ademais, perguntei – às poucas meninas que estavam em sala – se havia mais alguém com interesse na pesquisa. Algumas dessas meninas alegaram ter entregue as documentações, outras delas se mantiveram em silêncio.

Em meio silêncio, agradei à turma e caminhei em direção à saída da sala. Próximo à porta, percebi que uma estudante, Fernanda (nome fictício), estava chorando e com a cabeça baixa. Aproximei-me da estudante e, delicadamente, perguntei: “*que houve? É por causa do seu colega, que vai embora?*”. Fernanda levantou a cabeça e proferiu: “*sim*”. Ela prosseguiu: “*eu também quero ir embora dessa escola*”. Outras/os estudantes, que estavam próximos, também disseram querer ir embora da escola.

De modo geral, percebi que as/os meninas/os estavam abaladas/os pelo trágico acontecimento com o colega de turma. Por isso, compreendi que “*a vontade [delas/es] de deixar a escola*” poderia estar mais relacionada com o ocorrido do que com uma desaprovação/desgosto pela escola, por exemplo.

Recuperando a narrativa de campos, disse à turma que lamentava pela situação e que imaginava o quanto o ocorrido chateava a todas/os. Durante a minha fala, percebi que a estudante Fernanda foi se acalmando até que, finalmente, ela parou de chorar.

Após certo tempo, perguntei à Fernanda se ela gostaria de integrar a pesquisa, alegando que poderia ser um “*estímulo a mais*” para continuar na escola. Fernanda, por conseguinte, disse que já havia entregue as documentações e que “*gostaria de participar*”.

Ademais, sentada perto da branca porta, conferi todas as documentações e solicitei o contato das estudantes que as haviam entregue. Novamente, me despedi agradecendo.

No caminho da sala de aula até o estacionamento, fui sendo tomada por uma aflição, devido ao ocorrido. Ao entrar dentro do carro, não consegui redigir o diário prontamente, como havia feito nos encontros anteriores. Por alguns instantes, visitei as lembranças de violências passadas – simbólicas e concretas –, experienciadas em outros contextos escolares. “*Hora tiros e sangue no chão, hora drogadição, hora aluna grávida espancada pelo pai da criança, hora facadas... Até quando vou aguentar?*”, questionei. E um medo me assolou... Refleti: “*preciso e dou conta de aguentar novos riscos?*”. As dúvidas, por um instante incalculável – do tempo de *Aion* –, me fizeram querer “*deixar a escola*”, tal como quiseram as/os meninas/os.

Apesar do medo não ser uma abstração, também há ousadia (Freire & Shor, 1986). Ousadia para persistir na educação e, mais ousadia ainda, para persistir na educação pública, especificamente. Há também o incentivo das meninas, das Marias, das Joanas e dos Heriveltons¹¹¹.

Ademais e apesar do medo real, havia também o compromisso, a implicação no processo de campos *com*: as meninas, o professor de artes, a equipe gestora, o comitê de ética, a minha orientadora, a universidade e comigo mesma. Por isso, “ousei” dar continuidade à pesquisa, apesar do medo à vista.

Com as documentações das sete estudantes em mãos, iniciei a jornada de autorização da pesquisa pelo comitê de ética. A primeira etapa dessa jornada ocorreu nos meses de junho e julho. Nesse período, mantive contatos virtuais, pontuais, com o professor de artes e a gestão escolar, referentes ao andamento/liberação da pesquisa.

¹¹¹ Refiro-me, aqui, a algumas/ns estudantes da EJA, mencionadas/os na Primeira Narrativa.

Durante esse tempo, o professor* foi como uma ponte que me conectava às meninas, em eventuais casos de avisos/informes sobre a própria pesquisa.

A previsão, inicial, de liberação da pesquisa era para o mês de agosto. Contudo, na primeira semana do referido mês, o parecer do comitê indicou a necessidade de refazer algumas documentações. Desse modo, retornei à escola visando ao providenciamento dos documentos em questão. *Chrónos*logicamente, esses retornos ocorreram durante quatro dias¹¹². No tempo da experiência ou no tempo de *Aion*, agosto foi um mês infinito (∞) e desafiador, conforme narro a seguir.

7.3.4 Liberação da Pesquisa e Formação do Grupo Final: O ∞ mês 8

Devido à necessidade de refazer as documentações, optei por criar um grupo virtual *com* as estudantes meninas, visando a orientá-las sobre essa nova situação/necessidade. Ademais, o grupo também foi um meio de mantermos o contato, já que a previsão de liberação da pesquisa havia sido adiada. Esse grupo virtual foi criado no dia 13 de agosto e contou, inicialmente, com cinco dentre as sete estudantes interessadas na pesquisa:

¹¹² Dias 14, 16, 19 e 21 de agosto de 2019.

Imagens 45 e 46.

Grupo Virtual UnB/CEF*



O grupo foi denominado de UnB/CEF* e teve a logomarca da UnB como imagem, já que essa instituição acadêmica demarcava, no contexto de campos, o meu *lugar de fala* (Ribeiro, 2019), enquanto pesquisadora. Nas narrativas virtuais (imagens 45 e 46), é notável que os nomes das meninas foram omitidos e que o nome fictício Daírla faz alusão a uma das meninas que dialoga comigo.

A escolha/invenção dos nomes fictícios das estudantes, por sua vez, foi realizada de modos distintos. Isso, porque as meninas que desistiram da pesquisa, durante o processo de autorização, tiveram os seus nomes fictícios escolhidos por mim – pesquisadora –, tais nomes são: *Camila*, *Fernanda* e *Maria*. As demais estudantes, que permaneceram até o findar da pesquisa, escolheram os seus próprios nomes fictícios.

Penso que esse processo de criação dos nomes fictícios é caro aos objetivos desta pesquisa, portanto, ele será detalhado e narrado, mais adiante. No presente momento, cabe-me esclarecer que as estudantes escolheram os seguintes nomes: *Ariana*, *Daírla*, *Kamala* e *Scylla*.

Por meio do grupo virtual, Scylla mencionou que a estudante Ariana não possuía celular/WhatsApp. Posto isto, retomo as considerações de Han (2015) e de Karnal (2018), desenvolvidas na Quinta Narrativa, que evidenciam algumas mazelas sociais referentes às novas tecnologias e ao consumismo exagerado, por exemplo. Em desdobramentos interpretativos, elucidei que a internet tem sido uma faca de dois gumes na vida das/os jovens, ampliando as suas experiências *estéticas*, ao mesmo tempo em que as restringem.

No contexto de campos, penso que essas mazelas da vida virtual e tecnológica podem ser evidenciadas pela situação da estudante Ariana. Pois, o fato de a Ariana não ter celular, segregou a estudante nos diversos momentos em que a pesquisa se desenvolveu virtualmente, por exemplo. Por outro lado, as experiências virtuais foram um meio importante de agregar/unir o nosso grupo, além de ter sido um lugar de desenvolvimento das próprias experiências *estéticas*, aqui investigadas.

Retomando o processo de autorização da pesquisa, a estudante Camila havia confirmado a sua presença na pesquisa, no dia treze. Contudo, nos dias subsequentes, a estudante não entregou as documentações solicitadas. Em conversa particular (via direct), pelo WhatsApp, Camila alegou que não iria mais integrar a pesquisa e, no dia dezenove, a própria estudante se retirou do grupo virtual. Não teve nenhuma justificativa específica sobre a desistência da estudante.

Já estudante Maria foi adicionada ao grupo virtual, posteriormente, no dia vinte e três, devido à dificuldade de conseguirmos o seu contato, pois a mesma estava faltando às aulas com dada frequência. Soube, pela coordenadora escolar, que Maria havia se tornado mãe – aos quinze anos. Isso, portanto, justifica a sua dificuldade em frequentar a escola e integrar a pesquisa.

Em conversas virtuais, via direct, Maria disse não ter “*condição de sair de casa*” devido à necessidade de cuidar do seu bebê recém-nascido. A estudante, portanto, não

compôs o grupo final da pesquisa. Mas, considero relevante sinalizar o seu interesse pela pesquisa e esforço, já que Maria conseguiu entregar as documentações, por exemplo.

De modo geral, no transcorrer dessa etapa de autorização, houve boa vontade/solicitude por parte das sete meninas interessadas na pesquisa. Essa boa vontade também se estende à coordenação escolar, que recebeu os documentos das meninas para, posteriormente, me entregá-los. As narrativas, a seguir, versam sobre essa etapa:

Imagens 47 e 48.

Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas



Durante o 8^o mês, o trabalho de campos se desenvolveu, portanto, em ambiente virtual e presencial, com idas e vindas à escola para buscar as documentações e esclarecer possíveis dúvidas às meninas. Em uma dessas idas, tivemos uma conversa para

esclarecimentos sobre o TCLE, no pátio da escola. Dentre as seis estudantes interessadas na pesquisa, na ocasião, estavam presentes: Ariana, Daírla, Kamala e Scylla.

Com os documentos em mãos, sugeri: “*vamos ler? Alguém gostaria de ler?*”. Daírla se prontificou e, assim, iniciamos uma leitura pausada do novo TCLE. No transcorrer da leitura, fiz algumas intervenções, acrescentando informações oportunas. Ariana, que não possuía WhatsApp, reforço, demonstrou compreender as orientações prestadas.

Ainda no pátio da escola, sentadas nos bancos de concreto, conversamos sobre a importância das estudantes se dedicarem aos estudos para compor a pesquisa “*sem preocupações ou riscos de reprovação*”. Ademais, deixei alguns documentos em branco com a estudante Scylla, para serem entregues às duas meninas que faltaram, e elucidei que as novas documentações deveriam ser entregues à coordenação do turno vespertino.

As demais idas à escola, nos dias 19 e 21, foram pontuais e me encontrei apenas com a equipe gestora. Mas, durante esse tempo, mantive diálogos virtuais constantes com as estudantes e, sobretudo, com a estudante Maria, que foi a última menina a entregar as documentações, na penúltima semana do mês.

Ainda na penúltima semana do ∞ mês, submeti as novas documentações ao CEPCHS. Prontamente, obtive o aceite do comitê referente à primeira etapa de submissão; de checklist das documentações pendentes. Essa aprovação inicial da pesquisa ressoou como uma vitória, considerando-se todo o processo, aqui, narrado. As imagens, a seguir, expressam parte dessa vitória:

Imagens 49 e 50.

Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas



Ademais, ainda em agosto, o comitê de ética me informou que o projeto de pesquisa seria analisado na reunião de setembro. Desse modo, as rodas de narrativas, *com* as estudantes meninas, começariam em outubro. No entanto, o projeto não foi analisado pelo CEPCHS na reunião prevista e, como o comitê realiza reuniões mensais, a nova previsão de liberação da pesquisa foi datada para o mês de outubro. Isso promoveu uma alteração significativa no cronograma da pesquisa.

Como essa alteração do cronograma poderia inviabilizar a própria pesquisa, contactei, frequentemente, a secretaria do CEPCHS – por e-mails e ligações –, no transcorrer dos meses de setembro e de outubro. Nesses contatos, expus algumas especificidades do projeto, argumentando que a pesquisa necessitava do parecer em tempo hábil. Entretanto, o projeto só foi analisado no final de outubro e recebeu o seu

parecer final (disponível nos Apêndices), apenas, na primeira semana do mês subsequente; novembro.

Com essa redução significativa do tempo *Chrónoslógico* de pesquisa, repensei a viabilidade de prosseguir com a mesma, no presente ano. Isso, porque, no que diz respeito ao calendário letivo, o mês de novembro é considerado “*reta final de ano*” e os esforços da comunidade escolar se voltam, de modo geral, para o “*fechamento do ano letivo*”.

Esse fechamento do ano, por sua vez, inclui uma série de atividades, como: a semana de revisão, a semana de provas, a semana de recuperação e as reuniões de conselho final, por exemplo. Posto isto, a pesquisa poderia ser inviabilizada pela falta de tempo, ocasionando uma sobrecarga na vida as estudantes, por exemplo.

Ao mesmo tempo, o processo de liberação da pesquisa demandou um empenho considerável, de ambos os lados – estudantes/escola e pesquisadora/universidade – e havia uma “*expectativa gerada*”, uma responsabilidade e um compromisso estético estabelecido. Outro ponto que foi considerado, diz respeito à provável mudança de escola das meninas, no ano seguinte. Isso, porque as meninas, possivelmente, iriam cursar o Ensino Médio, em caso de aprovação. E o CEF* não contempla esse nível de ensino. Portanto, se a pesquisa fosse adiada para o ano de 2020, ela teria que ser reiniciada do ponto zero, em termos burocráticos, e com outro grupo de estudantes meninas.

Considerando o alto esforço demandado, até o parecer final do comitê, além de todos os encontros e os compromissos estabelecidos, desde abril, sugeri às meninas que déssemos continuidade à pesquisa, apesar do pouco tempo. As meninas, solicitamente, concordaram.

Contudo, reduzi a quantidade de encontros previstos – de oito para cinco –, visando não intervir nas semanas de revisão e de provas, datadas para o início de

dezembro. Daí em diante, o maior desafio foi ajustar o calendário da pesquisa com o calendário escolar.

A priori, a nossa primeira roda de narrativas foi agendada para o dia 6 de novembro, no horário de P.I. Porém, na ocasião, a escola estava com o horário diferenciado, devido às provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), fato que inviabilizou a nossa primeira roda. Além das provas do Saeb, novembro foi um mês de festa à fantasia, aula da saudade, semana da consciência negra, dentre outras atividades pedagógicas que demandaram ajustes frequentes no calendário da pesquisa.

Considerando todas essas atividades escolares, tivemos que negociar os nossos encontros (rodas) para o turno contrário às aulas; matutino. Isso, por conseguinte, demandou novas documentações de autorização – da gestão escolar e das/os responsáveis pelas meninas. As narrativas virtuais, a seguir, versam sobre essa desafiadora trajetória:

Imagens 51, 52, 53, 54 e 55.

Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas



Os nossos encontros presenciais ocorreram, então, nos dias 13, 26, 27, 29 de novembro e no dia 02 de dezembro. No dia 13, nos encontramos no horário de P.I. Nos dias 26, 27 e 29, nos encontramos nos horários de 1h30 às 13h. Já no dia 02 de dezembro, dia da “*saída da escola*”, nos encontramos na Biblioteca Nacional de Brasília, pela manhã.

Ademais, considero relevante o fato de as meninas terem concordado em realizar a pesquisa em um período distinto ao das aulas. Isso demonstrou, em dada medida, interesse pela própria pesquisa, já que a mesma não tinha caráter obrigatório. Nesse sentido, as meninas poderiam ter se recusado a frequentar a escola por um tempo a mais,

Imagem 56.

Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas



por exemplo, o que não ocorreu. E, apesar de tantas documentações assinadas e reassinadas, além do considerável atraso da pesquisa, as meninas tiveram uma atitude solícita e esperançosa, “*uma expectativa*” de que a própria pesquisa “*valeria a pena*”.

Sobre a formação do grupo final, esclareço que Maria deixou de frequentar a escola, devido à situação narrada – maternidade precoce – e, por conseguinte, não compôs o grupo final da pesquisa. Fernanda, por sua vez, continuou no grupo virtual, até o dia 27 de novembro. A estudante não conseguiu frequentar nenhum encontro presencial, contudo, Fernanda foi uma estudante bastante ativa no grupo virtual e, prontamente,

lia e repassava as minhas mensagens às demais meninas (imagem 56). Nesse sentido, penso que a estudante teve um papel relevante no grupo, apesar de não ter composto a versão final dele.

Ademais, penso que, no caminhar da pesquisa, as narrativas virtuais foram se enriquecendo na medida em que as narrativas presenciais – experienciadas nas/pelas rodas – se entrelaçavam às próprias narrativas virtuais. Nesse sentido, penso que o grupo virtual foi adquirindo um caráter mais pedagógico/formativo e não apenas informativo – sobre o processo de liberação da pesquisa.

Portanto, o grupo virtual se tornou um meio de constituição de narrativas importantes a esta pesquisa. Dentre essas narrativas virtuais, destaco, a seguir, as narrativas sobre a invenção dos *nomes fictícios* das estudantes meninas.

7.4 A invenção dos Nomes Fictícios: Começar pelo *Descomeço*

Para narrar a invenção dos nomes fictícios das estudantes meninas, recupero a poesia barrosiana e os seus *descomeços*. Isso, porque, na ordem temporal de *Chrónos*, o processo de criação dos nomes fictícios ocorreu entre os meses de abril e junho de 2020, ano subsequente à pesquisa presencial no CEF*. Portanto, foi um processo que aconteceu mais próximo do fim da própria pesquisa, do seu *descomeço*.

Partindo, então, desse *descomeço*, relembro que o ambiente virtual foi concebido, inicialmente, enquanto *narrativa medial*. Relembro, ainda, que as narrativas mediais são aquelas que contribuem para a contextualização e a compreensão da pesquisa de campos, criando pontes/diálogos entre as demais narrativas (geradoras e geradas).

Porém, com o andamento da pesquisa, parte das narrativas virtuais também se tornaram narrativas geradas propriamente ditas. As narrativas de invenção dos nomes fictícios, por exemplo, são narrativas virtuais e narrativas geradas, ao mesmo tempo. Nesse sentido, relembro que as narrativas desta pesquisa são semelhantes às bonecas russas, são narrativas dentro de narrativas.

Além disso, é ainda possível considerar que essas narrativas dentro de narrativas não possuem uma demarcação rígida, de modo que as narrativas – geradoras, geradas e mediais – também se assemelham às pernas de dançarinas/os em um tango a dois, se entrecruzando umas nas outras, complexamente.

Com base nessas considerações, recupero o tema das novas tecnologias – da internet e do celular, especificamente –, já que sem esses meios de comunicação a invenção dos nomes fictícios seria inviável por, pelo menos, dois aspectos. O primeiro, diz respeito à mudança de escola das estudantes, fato que ocasionou uma dispersão no grupo, pois nem todas as meninas frequentavam a mesma escola, na época. Já o segundo aspecto se relaciona com o conturbado contexto de saúde pública, ocasionado pelo Covid-19, que restringiu os encontros presenciais, de forma genérica. Nessa conjuntura, penso que o celular e a internet foram imprescindíveis à pesquisa.

Por outro lado, a estudante Ariana, que não tinha celular, ficou fora da pesquisa, nessa etapa. Portanto, reforço que o mundo virtual é uma faca de dois gumes, que agrega e que segrega, simultaneamente.

No caso em questão, é bastante provável que a segregação tenha ocorrido por fatores de ordem socioeconômica, já que Ariana não tinha celular por livre opção, mas pela falta de opção ou, ainda, pela falta de renda familiar.

Na tentativa de amenizar a ausência da estudante Ariana no nosso grupo virtual, solicitei, frequentemente, às demais meninas, que elas repassassem as minhas mensagens à colega. Além disso, contactei a estudante por e-mail, mas não obtive sucesso.

Devido a essa ausência de contato, o nome fictício **Ariana** foi o último a ser inventado, foi o *descomeço* do próprio *descomeço* desta pesquisa. Isso, porque estávamos aguardando notícias da própria estudante, o que não ocorreu. Desse modo, sugeri que as estudantes escolhessem um nome ou uma “*identidade secreta*” para a colega. Kamala, prontamente, redigiu: Ariana. Na narrativa virtual (imagem 57), Kamala sinaliza que Ariana é o nome da sua irmã mais nova.

Imagem 57.

Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas



Compreendo que foi esse laço afetivo e familiar, entre a Kamala e a sua irmã, que deviniu o nome fictício da colega ausente. Isso pode sugerir que a relação de Kamala com a própria colega, Ariana, se tornou afetuosa/quista. Já que, dificilmente, se escolhe colocar o nome de alguém que se estima – de uma irmã mais nova, no caso – em uma pessoa que não se estima, por exemplo.

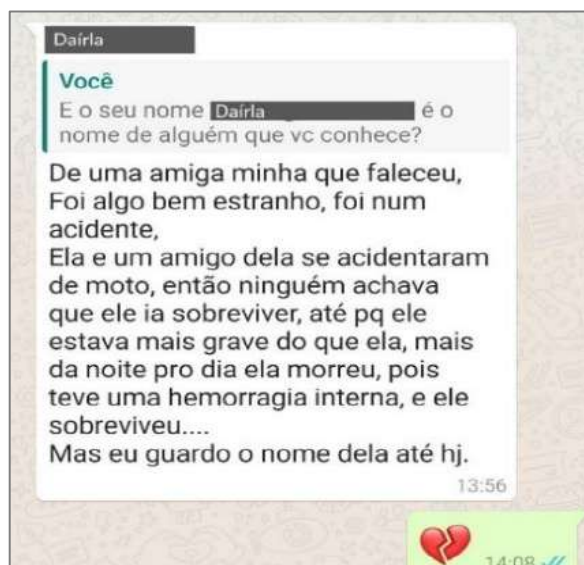
Penso que essa temática dos laços afetivos/familiares e, por conseguinte, das emoções é cara à esta pesquisa, já que as emoções estão no âmago de tudo aquilo que dá *sentido* (Magiolino, 2011; 2014) ou de tudo aquilo que compõe a nossa linguagem interior (Pino, 2005).

Retomando a psicologia da arte vigotskiana, pontuo que os afetos/emoções estão no cerne das nossas vivências *estéticas*, catárticas, ou das nossas experiências *estéticas*, *encatárticas*, como sugeri na Terceira Narrativa. Em desdobramentos interpretativos, foi interessante notar que os afetos, em campos, não se relacionaram apenas com as emoções *estéticas* propriamente ditas – suscitadas pela obra arte, no sentido vigotskiano, ou pelas narrativas geradoras, em desdobramentos interpretativos. Mas, como sentido da amizade

e da familiaridade, como vínculo emocional estabelecido *com* o outro (sujeito) e não, necessariamente, com um objeto cultural (obra de arte/narrativa geradora), por exemplo. Esse sentido da amizade pôde ser notado também nas narrativas da estudante Daírla que, na Carta de Interesse, redigiu: “*quem sabe [com a pesquisa] eu e elas [as colegas de turma] podemos ser mais amigas*”. Ademais, na invenção do nome fictício da própria estudante, o sentido da amizade também emergiu. Isso, porque o nome escolhido, Daírla, era o nome de uma amiga da estudante que faleceu precocemente:

Imagem 58.

Narrativas Virtuais com as Estudantes Meninas



Nota. Acervo da pesquisadora (2020).

Além da criação dos nomes fictícios, sugeri que as meninas escolhessem uma imagem da internet para compor a “*identidade secreta*” das mesmas. **Daírla**, por gostar de desenhar, criou a seguinte identidade visual secreta:

Imagem 59.*Identidade Visual “Secreta”**Nota. Acervo da pesquisadora (2020).*

Em diálogos virtuais com a estudante, soube que o desenho foi criado junto ao seu irmão. Daírla me disse, ainda, que recebeu “*algumas dicas*” do seu irmão, sobre desenho. Ademais, o desenho não se trata de uma imagem que buscou representar os traços físicos da estudante, por exemplo, mas de uma imagem oriunda de aprendizados constituídos entre ela e o irmão, acerca do próprio ato de desenhar. A estudante comentou, ainda, que estava feliz por ter revisto o irmão que morava fora, no Maranhão.

A partir dessas narrativas, é interessante notar que as relações familiares – entre irmãs/irmãos – emergiram tanto na criação do nome da estudante Ariana quanto da estudante Daírla. Esses vínculos fraternais/afetivos constituíram, portanto, parte valiosa da atividade *estética* em evidência; de invenção da “*identidade secreta*” das meninas.

Ao pensar essa relação entre emoção e invenção da “*identidade secreta*”, é pertinente reforçar que, para a psicologia histórico-cultural, a emoção, a imaginação e a criação são, “essencialmente, o **mesmo processo**” (Vigotski, 1999/1925, p. 264. Grifo próprio). Esse mesmo processo psíquico reflete e refrata a realidade concreta das nossas experiências estéticas, conforme discorri nas Segunda e Terceira Narrativa.

Além do caráter emocional, outra questão interessante diz respeito à autoria *conjunta* no processo de invenção das “*identidades secretas*”. Isso, porque as experiências estéticas que viabilizaram as próprias “*identidades secretas*” foram experiências compartilhadas e tencionadas no todo das nossas narrativas virtuais. Sobre isso, evidencio o processo de criação dos nomes Kamala e Scylla, por exemplo, já que o mesmo se constituiu por meio de inúmeros diálogos e sugestões. As narrativas virtuais (imagens 60, 61, 62, 63, 64 e 65) dizem respeito a esse processo de invenção que tem, como mote de inspiração, as Histórias em Quadrinho (HQs) da Marvel Comics.

Imagens 60 e 61.

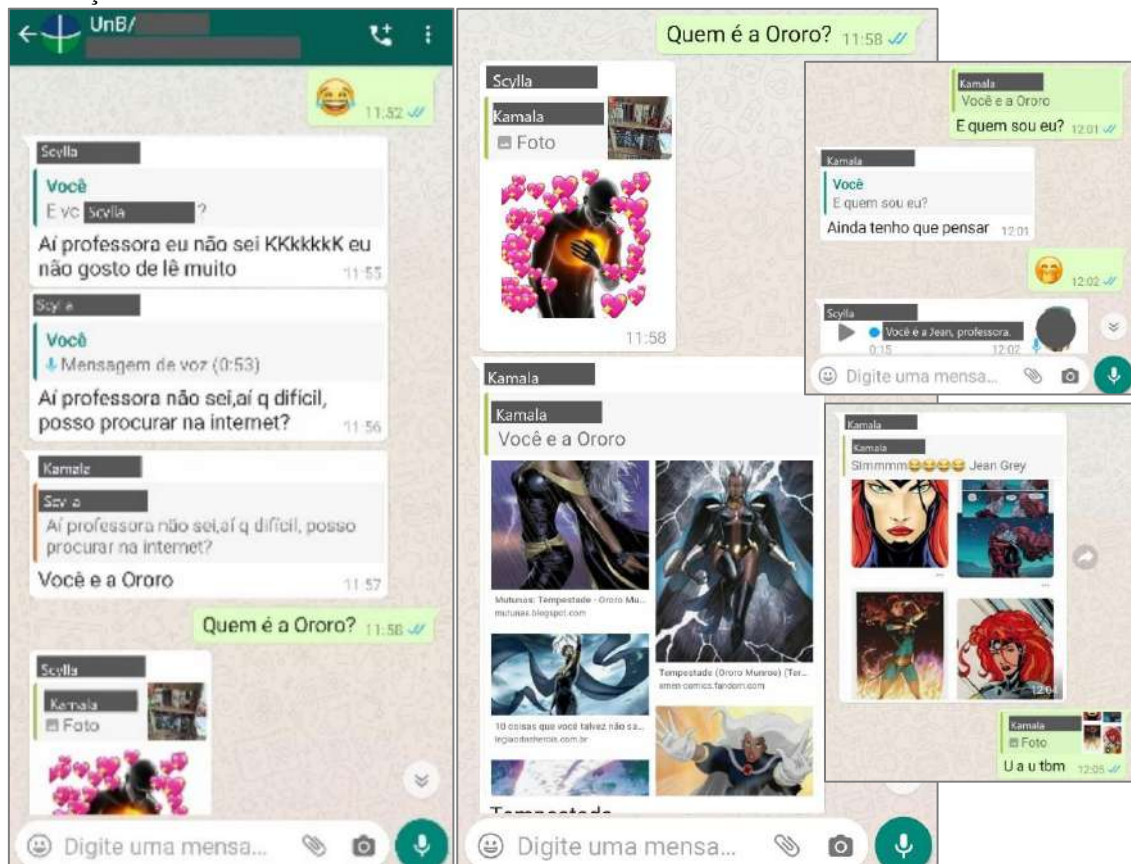
A Invenção dos Nomes Fictícios



Nota. Acervo da pesquisadora (2020).

Imagem 62, 63, 64 e 65.

A Invenção dos Nomes Fictícios



Nota. Acervo da pesquisadora (2020).

Segundo a pesquisadora Amorim (2009), Bakhtin considera que nenhum ato criativo é completamente novo ou completamente velho, mas um tencionamento entre essas extremidades, *velho-novo*, que se configura pelas tramas sócio-históricas vivenciadas por cada sujeito e comunidade. Vigotski (2009a/1930), por sua vez, pensa o ato criativo como uma reorganização de dados elementos concretos. Para o autor bielorrusso, a “criação surge de necessidades que foram criadas antes [...] e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além [...]. A criação é um processo de **herança histórica** em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (Vigotski,

2009a/1930, p. 42. Grifo próprio). Ademais, criar é um ato dramático, no sentido vigotskiano do termo. Sobre isso, Zanella e Sais (2008) afirmam que

criar não é atividade mágica, sequer tranquila. Vigotski [...] esclarece que quem cria o faz a partir de um complexo processo em que **aspectos da própria realidade** são descolados dentre uma **infinidade de possíveis, e combinados de múltiplas maneiras**. O inusitado está nas infindáveis possibilidades de decomposição, de recortes de fragmentos daqui e dali que são recompostos em novas combinações, em produções inovadoras, decorrentes tanto do que intencionalmente se produz quanto dos acasos, dos encontros inesperados que surpreendem com o que emerge (p. 685)

Desse modo, tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, os processos de criação nunca se dão isoladamente. Ademais, esses processos tampouco são completamente inéditos, apesar de abarcarem uma dimensão autoral que diz respeito à singularidade ou ao momento “x”, histórico e cultural, de cada ação inventiva.

Em desdobramentos interpretativos, sobre a criação *conjunta*, retomo a ideia de *social*, em Vigotski, e de *com*, em Freire. Segundo o pesquisador bielorrusso, “o social existe até onde há apenas um ~~homem~~ [ser humano] e as suas emoções pessoais” (Vigotski, 1999/1925, p. 315). Já em Freire (1967), a noção de *com* (versus *para*) se relaciona com a ideia de sociedade aberta e, portanto, com o ato de dialogar, de fazer *com* as pessoas (versus fazer *para* as pessoas, no sentido assistencialista do termo). Este ato de dialogar se relaciona, ainda, com a responsabilidade social, com o “sonho ético”, em termos freireanos.

A partir dessas considerações, ao refletir sobre as ações inventivas *com* as estudantes meninas, compreendo que, mesmo as atividades ditas individuais, como a criação de um desenho a sós, por exemplo, ainda assim, abarcam essa dimensão social

(em Vigotski) e conjunta (em Freire) ou *conjunta*, em uma adaptação. O *com*, em campos, também se remete à responsabilidade, à implicação existencial (em Barbier) e emocional (em Vigotski e Espinosa). Nesse sentido, por mais que o referido desenho não tenha sido feito a muitas mãos, penso que a criação do desenho no *contexto* específico de campos é uma criação responsabilmente *conjunta*. Portanto, é também uma criação que se difere de um desenho feito fora do contexto de campos, já que o próprio contexto e as relações que nele se estabelecem constituem o desenho e vice-versa.

Ademais, na criação dos nomes fictícios – Kamala e Scylla –, foi interessante notar que a estudante Kamala teve facilidade na escolha do próprio nome, além de ter sugerido, prontamente, o nome fictício Ororo, para a sua colega Scylla. Scylla, a partir das narrativas de Kamala, expressou um possível nome fictício para mim – pesquisadora –, a constar: Jean Grey.

Kamala, Ororo e Jean Grey são personagens das HQs da Marvel Comics. Essas HQs integram o universo de leitura da estudante Kamala, conforme sinalizei (ver imagens 58 e 59). Sobre isso, é interessante notar que, na Carta de Interesse, a adolescente Kamala sinalizou ter gosto pela leitura. Ela escreve: “[...] *eu gosto de ler livros, meus favoritos são romances, dramas, literatura brasileira, também, história em quadrinhos*”, esse mesmo gosto foi reforçado no transcorrer da pesquisa.

Compreendo que essa relação mais íntima que a estudante possui com a literatura, de modo geral, viabilizou a invenção e a sugestão dos nomes fictícios em questão, tanto para ela própria quanto para a amiga Scylla e, por conseguinte, para mim. Isso, porque a sugestão e a criação desses nomes fictícios só foram possíveis devido a outra criação: os referidos quadrinhos da Marvel.

Nesse sentido, penso que a autoria *conjunta*, no contexto de campos, se relaciona tanto com as narrativas geradas no/pelo nosso grupo virtual quanto com a trama sócio-

histórica, de forma mais ampla, que viabilizou a criação das referidas HQs – por parte das/os suas/seus roteiristas, desenhistas, editoras/es etc. Assim, o percurso da criação e da autoria é vasto e se dá pela tensão entre o velho (as tramas históricas) e o novo (o contexto singular), conforme discorri.

Nessa tensão entre velho-novo, Kamala é uma personagem da Marvel, impulsionada pela mola motriz da indústria cultural que, por sua vez, se insere nos sistemas da arte, evidenciado por Bulhões (1991, 2005). Nesse viés, compreendo que é preciso questionar aquilo que chega à juventude brasileira por meio das grandes mídias, já que esse acesso de Kamala à cultura de massa norte-americana, por exemplo, não é um acesso gratuito ou ao acaso, mas, um acesso decorrente das dramáticas e, por vezes, (des)humanas tramas sócio-históricas, cuja indústria do entretenimento se insere.

Como sinalizei, na Segunda Narrativa, no processo brasileiro de industrialização, genericamente, a noção de modernidade foi relacionada com o estrangeiro ou com aquilo que é de fora. Para o antropólogo Oliven (2001), nesse processo, a sociedade brasileira elegeu como padrões de progresso e de desenvolvimento as culturas europeia e norte-americana. Para o pesquisador, esses padrões perduram, em dada medida, até os tempos de agora.

Porém, é necessário reconhecer que nem tudo aquilo que vem de fora é prejudicial ou inadequado apenas pelo fato de ser de fora. E tal como as novas TICs (a internet e o celular, especificamente), compreendo que o que determina se as HQs em questão são ou não “benéficas” ao desenvolvimento da estudante, por exemplo, é a capacidade de leitura crítica e o modo de usar esses artefatos da indústria cultural estrangeira e da própria indústria cultural nacional; que, via de regra, é ditada pelos padrões da indústria estrangeira.

Ademais, algumas mudanças interessantes, no sentido da inclusão e da diversidade, têm ocorrido na indústria cultural norte-americana e, especificamente, nas HQs da Marvel. Nesse viés, é interessante notar, por exemplo, que Kamala é uma heroína adolescente e paquistanesa. Portanto, é uma heroína que foge às regras da maior parte dos super-heróis (no masculino) dos quadrinhos e dos cinemas norte-americanos, de modo geral, que são, majoritariamente, homens, adultos, musculosos, brancos e do hemisfério norte do planeta. São, em desdobramentos interpretativos, versões modernas e pós-modernas do *Homem Vitruviano*, de Da Vinci, narrado na Sexta Narrativa. Em suma, os corpos desses super-heróis pouco ou nada se assemelham aos corpos das adolescentes meninas.

Recuperando as considerações sobre a tensão criadora (velho-novo), em Bakhtin e Vigotski, compreendo que Kamala – enquanto heroína da Marvel – pode ser considerada “algo velho”, no sentido de se tratar de uma criação cultural e histórica, de uma herança cultural, em termos vigotskianos. Contudo, Kamala – enquanto nome fictício da estudante em questão –, é “algo novo”, uma invenção criada pela adolescente menina, no contexto específico da pesquisa de campos. Kamala é, portanto, uma invenção velha e nova, ao mesmo tempo.

Outra questão relevante sobre a criação do nome fictício Kamala, diz respeito à identificação/representatividade. Sobre isso, no nosso grupo virtual, a estudante postou: “*gosto muito dessa personagem [da Marvel] por conta também de sua história*”. Relembro que a heroína Kamala é uma adolescente menina paquistanesa, uma notável “exceção à regra” dos super-heróis. Contudo, foi exatamente essa “exceção” que representou a “*identidade secreta*” da estudante em questão.

Ademais, compreendo que o fato de a heroína ser adolescente, tal como a estudante, indica a relevância da representatividade no ato de deliberação e de criação

estética da própria adolescente. Nesse sentido, penso ser importante que a quantidade de “Kamalas” seja ampliada na atual sociedade adultocêntrica/androcêntrica e que, além de heroínas meninas paquistanesas, existam personagens das mais diversas etnias, idades, cores e orientações afetivas. Já que, de modo geral, ainda há muitas lacunas, no campo das artes e da comunicação midiática sobre essas questões; da representatividade e da adolescência.

Pesquisas recentes (Gesser & Costa, 2018; Marciano, 2021), que abordam questões como adolescência, raça e gênero, por exemplo, denunciam essas lacunas representativas. Lacunas, estas, que se tornam ainda maiores quando as/os adolescentes não se enquadram na norma heteroafetiva (Marciano, 2018) ou, ainda, quando se trata de meninas negras (Gesser & Costa, 2018). Além dessas pesquisas, o referido discurso de Adichie (2009) também é um exemplo oportuno, já que ele evidencia a ausência de representatividade negra na literatura infanto-juvenil, denunciando as mazelas do racismo, a partir de uma perspectiva autobiográfica.

Nesse sentido, a criação da “*identidade secreta*” da estudante **Kamala** também é um alerta sobre a importância da representatividade na adolescência, já que as características da personagem/heroína – a sua história e os seus fenótipos –, foram relevantes para a criação do nome fictício e para a escolha da imagem que representa a estudante, na pesquisa de campos:

Imagem 66.*Identidade Visual “Secreta”*

Nota. Arte digital, Pinterest por DeviantArt. Acervo da pesquisadora (2020).

Scylla, por sua vez, teve uma jornada mais longa para inventar o seu nome fictício. Inicialmente, a estudante quis ser chamada de Ororo, devido à sugestão da colega Kamala. É interessante notar que essa sugestão da colega fez jus, em dados aspectos, às características fisiológicas – ao fenótipo – de Scylla. Pois, tal como a heroína Ororo, Scylla também é negra. Apesar da pertinência, na escolha do nome Ororo, em conversas virtuais com a estudante em questão, sugeri que ela pensasse em outras possibilidades de nomes e de imagens, visando a estimular a reflexão crítica da estudante sobre a sua própria imagem e representatividade, já que o nome Ororo e a representação visual da heroína (ver imagens 62 e 63) foram sugestões/escolhas da estudante Kamala, reitero.

Durante esse processo de invenção do nome **Scylla**, foi interessante notar que a escolha da estudante também se fundamentou em referências midiáticas estadunidenses e, mais precisamente, em uma série televisiva da FOX, intitulada *Prision Break*. Na série, Scylla é uma espécie de dispositivo almejado por conter os dados/arquivos de uma prisão. A partir da sugestão desse nome, conversamos sobre o significado mitológico do próprio nome Scylla (ou Cila, em português), que diz respeito a uma ninfa transformada em um monstro marinho.

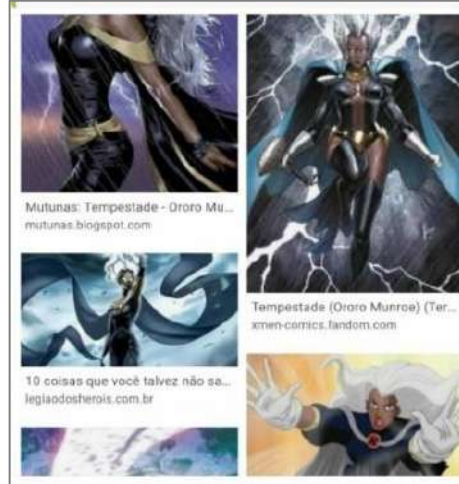
A estudante, então sugeriu algumas imagens que pudessem representá-la e, por fim, escolheu uma imagem (nº 67) que representa a Scylla mitológica. Ademais, a adolescente optou pela versão/grafia inglesa do nome; Scylla.

É curioso perceber que tal imagem escolhida por Scylla, apesar de se remeter a um ambiente marinho, pode se relacionar com as imagens da heroína Ororo (imagem 68), postadas no nosso grupo virtual. Isso, porque, ambas as imagens demonstram um poder ou força extraordinária,

seja por meio dos raios tempestuosos de Ororo, seja pelas garras e pelos afiados dentes da personagem mitológica, por exemplo. É interessante notar, também, que a imagem

Imagem 67 e 68.

Identidade Visual “Secreta”



Nota. A Scylla mitológica [Arte digital, Pinterest por Tea Rogue]. E versões da heroína Ororo. Acervo da pesquisadora (2020).

sugerida por Scylla (nº 67) foge aos padrões de beleza vigentes, pois, apesar de todo o poder, Scylla é um monstro assustador e, por isso, está longe de ser considerado, em termos genéricos e estereotipados, “coisa de menina”. Nesse sentido, é notável que a imagem, escolhida por Scylla, se comparada com as imagens de Daírla e de Kamala, por exemplo, difere-se substancialmente.

Nesse sentido, a escolha da identidade secreta de Scylla foi bastante peculiar e, até mesmo, surpreendente. Pois, além da imagem imponente do monstro aquático, Scylla também sugeriu o nome Lula Molusco, por exemplo, que se remete a um personagem do desenho animado Bob Esponja. Portanto, penso que tanto o monstro mitológico quanto o personagem do desenho são representações imagéticas que se divergem das

Imagem 69.

Kamala e Malala



Nota. Acervo da pesquisadora (2020).

representações, históricas e culturais, que forjam a maior parte das experiências estéticas das meninas, de modo geral, tal como as barbies e/ou as cinderelas, por exemplo. Isso, por conseguinte, pode sinalizar que representações de gênero – taxativas e estereotipadas – estão perdendo legitimidade, no atual cenário sócio-histórico.

Retomando a questão da autoria *conjunta* dos nomes, é interessante perceber que o processo de invenção da “*identidade secreta*” das adolescentes meninas foi constituído por uma via lúdica e repleta de imagens não verbais, tais como: emojis, desenhos das próprias estudantes e imagens da internet. Nesse

brincar de ser *outra*, lembro que Ariana foi uma sugestão da Kamala. Kamala, por sua vez, emergiu do universo das HQs e estimulou

conversas sobre a jovem ativista paquistanesa Malala Yousafzai (imagem 69), devido à semelhança entre os nomes – Kamala e Malala – e à origem paquistanesa da heroína e da ativista. Ademais, Ororo virou Scylla e Daírla, por conseguinte, foi uma expressão da lembrança/saudade de uma amiga que partiu.

Desse modo, durante uma atividade supostamente “simples”, durante uma brincadeira, os nomes fictícios foram forjados, expressando características relevantes das próprias estudantes e, também, do modo como elas me veem/observam, enquanto pesquisadora. Sobre isso, relembro que Scylla e Kamala sugeriram que eu fosse a heroína Jean Grey (ver imagens 62 e 63), por exemplo. Jean Grey, curiosamente, é uma das heroínas mais poderosas, a primeira X-Woman, e tem um papel central/primordial na trama das HQs da Marvel. Em desdobramentos interpretativos, penso que a atribuição desse nome fictício a mim – pesquisadora – pode se relacionar com o papel social que eu ocupei no todo da pesquisa. Papel, este, que tem, notadamente, uma responsabilidade diferenciada, um poder ou um “super-poder” que, por conseguinte, se distingue dos “super-poderes” das meninas.

Sobre essas relações de poder, no ambiente escolar, penso que as contribuições de Paulo Freire (1996) são pertinentes. Para o educador a/o professora/professor assume um papel de autoridade em sala de aula. Porém, essa autoridade se diverge da ideia de autoritarismo, de “mandança”, por exemplo. Para Freire (1996), a/o educadora/educador deve exercer uma “autoridade coerentemente democrática” (p. 93), aberta e dialogada. A partir das considerações do pesquisador brasileiro, penso que essa autoridade implica uma *responsabilidade diferenciada*, que não extingue a responsabilidade das/os estudantes ou a ética *conjunta*; entre docentes e discentes ou entre pesquisadora e adolescentes meninas, no contexto desta pesquisa. Compreendo, também, que o meu papel responsável

– de pesquisadora –, não é melhor ou pior, superior ou inferior ao das meninas, mas implica maiores responsabilidades sobre a própria pesquisa.

Ademais, considero que a invenção das “*indentidades secretas*” rompeu, em dada medida, com um lugar comum das pesquisas acadêmicas, onde, via de regra, os nomes fictícios são escolhidos pelas/os próprias/os pesquisadoras/es. Compreendo que essa atividade também reforçou o meu compromisso estético com as meninas, a partir de uma práxis lúdica.

Sobre a quetsão da ludicidade, em um documentário intitulado *Tarja branca: a revolução que faltava* – de Rhoden (2014) –, o psicanalista Ricardo Goldenberg enfatiza que brincar é algo profundamente sério. Para Goldenberg, brincar significa está focada/o e levar as coisas até as últimas consequências: “*isso é sério! E isso a criança faz!*”, ele afirma. Brincar é, também, uma necessidade ontológica, algo que humaniza a própria humanidade e que não se resume à infância (Moreira, 2015; Moreira & Silva, 2015).

No contexto da pesquisa, compreendo que o brincar promoveu o “gosto” pelo aprender e pelo conviver – em termos freireanos –, impulsionando a criação de laços afetivos entre as integrantes do grupo. Ademais, o fato de o grupo virtual ter permanecido, mesmo após o findar da pesquisa presencial (em 2019), pode sinalizar que houve um alargamento desses laços afetivos – de amizade –, por exemplo.

Compreendo, também, que a ludicidade foi uma linha que costurou os nossos encontros presenciais, no ambiente escolar, além dos virtuais. A seguir, narro esses encontros presenciais com ênfase em dois eixos de investigação, a constar: a) as narrativas suscitadas na/pela tenda e; b) as narrativas suscitadas pelas imagens e pelos contos.

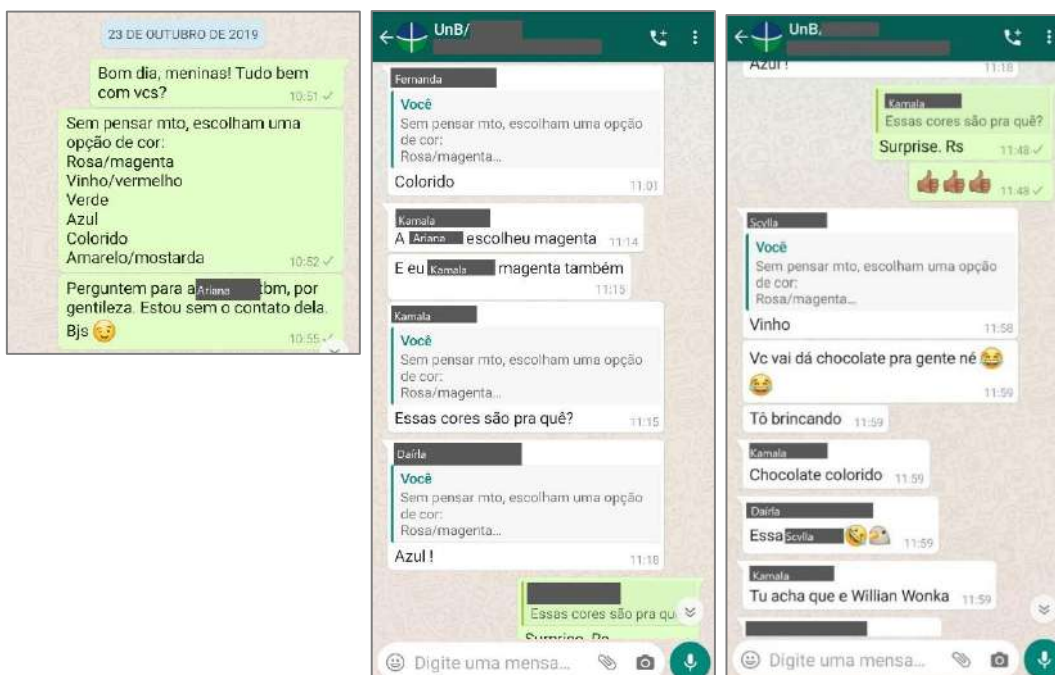
7.5 As Narrativas Suscitadas na/pela Tenda Magenta

Conforme indiquei, as experiências *estéticas* em campos foram constituídas ludicamente. Essa ludicidade, contudo, não significa entendimento constante e felicidade/alegria ininterrupta, por exemplo. Isso, porque, para perspectiva histórico-cultural, brincar é um ato dramático/teatral, que reflete e refrata as contradições da vida humana, ao mesmo tempo em que nos prepara para lidar com a realidade paradoxal da própria vida (Smolka, 2009; Magiolino, 2015; Silva et al., 2015).

Portanto, foi por meio de experiências *estéticas* dramaticamente brincantes, que a tenda, enquanto elemento *estético*, se ergueu ou se materializou/cristalizou, em termos vigotskianos. As narrativas virtuais, a seguir, versam sobre esse processo lúdico de criação da tenda:

Imagens 70, 71 e 72.

A Criação/Invenção da Tenda



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

Quando enviei a mensagem “*Bom dia, meninas! [...] Sem pensar mto [muito], escolham uma opção de cor...*” (imagem 70) estava, literalmente, em uma loja de tecidos, buscando materiais para compor as “paredes” da tenda (imagem 73). Em meio a uma aglomeração de tecidos das mais diversas cores, surgiu-me a ideia de contar com o apoio das *meninas* na escolha da cor do próprio tecido. Mas, ao mesmo tempo, eu não queria explicitar, para as *meninas*, os motivos da afirmação “*escolham uma cor*”. Por isso, também proferi “*sem pensar muito*”, almejando criar um ar de surpresa.

Imagens 73.

A Criação/Invenção da Tenda



Nota. Tecidos, Cores & Escolha [Fotografia]. Acervo da pesquisadora (2019).

Fiz isso porque, enquanto gente que busca manter a criança em dia – ou sustentar o lugar de infância (Pulino, 2017) –, reconheço o valor das boas surpresas. Como, por exemplo, aquelas surpresas que moram dentro de caixas coloridas alocadas embaixo da Árvore de Natal e que ninguém pode abrir antes da data pertinente, tornando-se um grande mistério durante curtos dias – *Chrónoslógicos* – e infinitas horas – na eterna temporalidade de *Aion*.

Portanto, foi como gente – seriamente aberta ao brincar – que quis transformar a tenda em uma dessas surpresas natalinas. Mas, também foi como gente – pesquisadora latino-americana – que tive a consciência de que o Natal, no hemisfério sul do planeta, não costuma ser tão robusto como os natais dos filmes estrangeiros. E que, nessa conjuntura, de recursos econômicos realistamente apertados, seria necessário forjar o sonho da tenda, transformando-o em uma grande surpresa modesta.

Foi, então, por meio de sonhos grandes e de ações modestamente realistas, que, finalmente, a tenda se concretizou, dentro da sala de aula de número 10:

Imagens 74.

A Tenda Magenta



Nota. Materiais Improvisados Sustentaram a Nossa Tenda Magenta. Acervo da pesquisadora (2019).

Enquanto montava a estrutura basilar da tenda – composta por cabideiros da Feira da Torre de TV, carteiras da própria escola, tecidos e fitas de cetim – um grupo de rapazes me observava pela larga janela, do lado de fora da sala de aula. Esse acontecimento me fez recordar de uma cena do filme *Chocolate*, de Hallström (2000). Na cena em questão, a personagem principal, Viane Rocher¹¹³, estava montando a sua loja de chocolates, enquanto duas crianças, curiosas, olhavam entre as brechas das janelas da loja, cobertas de jornais:

¹¹³ Protagonizada pela atriz francesa Juliette Binoche.

Imagem 75.*Olhar entre Brechas*

Nota. Cenas do filme Chocolate.
<https://www.facebook.com/PsicologiaClinicaSaudeMental/videos/chocolat-legendado-1999/592974738238190/> [Imagem capturada aos 11min.]

Em campos, considero que a curiosidade dos rapazes teve fundamento, pois, a cor da tenda, **magenta** – escolhida pela estudantes meninas, na votação –, se destacava em meio ao ambiente claro da sala de aula; com a parede metade branca e metade bege e o chão mesclado de branco, de bege e de cinza (imagem 74). Além disso, havia fitas de cetim penduradas na própria tenda, fato que a destacava ainda mais.

A ideia de colocar essas fitas surgiu por dois motivos. O primeiro diz respeito à votação de escolha do tecido, que teve a cor magenta como “*vencedora*”, lembro, mas que também teve a sugestão da cor “*azul*” e da cor mesclada, “*colorida*”. O segundo motivo se relaciona com a minha experiência no uni(di)verso das artes “populares”, onde as fitas de cetim são elementos recorrentes, de forma genérica.

Ainda sobre a estrutura da tenda e as suas cores, especificamente, esclareço que a cor magenta **não** deve ser associada, aqui, às questões/estereótipos de *gênero*. Isso, porque, apesar do magenta se assimilar ao rosa – cor tradicionalmente atribuída às

meninas – compreendo que essa escolha *não é passível de generalizações* e que, em campos, ela sequer foi uma escolha unânime.

Ademais, considerando a minha experiência como professora de artes visuais, arrisco afirmar que a escolha da cor magenta foi mais associada ao “*nome diferente da cor*” do que à cor em si. Isso, porque, de modo geral, magenta é uma coloração desconhecida por grande parte das/os estudantes e, por isso, essa cor costuma suscitar mais interesse.

Além disso, magenta não é rosa, mas uma cor primária cuja mistura com outras cores origina: o vermelho (magenta + amarelo), o roxo (magenta + azul), a própria cor rosa (magenta + branco), dentre dentre outras. Portanto,

considerando o tema da *diversidade*, caro ao presente trabalho, enfatizo que meninas podem preferir magenta, azul marinho, marrom, rosa choque, verde musgo ou quaisquer outras cores e tonalidades. Em outros termos, meninas podem preferir/“vestir” rosa e azul, tal como evidencia a pintura de Renoir (imagem 76), composta no século XIX. Meninas podem, também, mudar as suas próprias preferências, no transcorrer da vida.

Para Daírla, por exemplo, a tenda seria ainda mais bonita “[...] *se fosse azul, porque eu amo azul! [rindo]*”. Ademais, a parte interna da tenda contou com almofadas

Imagem 76.

Meninas Vestem Rosa, Azul e...



Nota. . Renoir, P. (1881). Rosa e Azul (As Meninas Cahen d'Anvers) [Pintura]. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_e_Azul_\(Renoir\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_e_Azul_(Renoir))

azuis (imagem 77), cor que Daírla “*ama*”, visando contemplar a escolha da adolescente em questão e, também, a minha própria escolha, enquanto pesquisadora e integrante do grupo.

Imagem 77.

A tenda por dentro



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

A partir dessas considerações sobre a estrutura da tenda, cabe-me narrar as experiências estéticas, com as adolescentes meninas, suscitadas na/pela tenda; enquanto narrativa geradora. Nesse trajeto, reforço que os sentidos/emoções constituídas nessas experiências são compreendidas por meio do próprio ato de narrar. Assim, inicio a narrativa dessas experiências pelo momento em que as meninas avistaram a tenda pela primeira vez:

Pesquisadora [abrindo a porta da sala de aula]: Vamos entrando, meninas!

Sejam bem-vindas!

A princípio, a tenda suscitou “*sorrisos e brilho nos olhos*”, indicando-me que a modesta grande surpresa deu certo. Na sequência, mãos curiosas afastaram os tecidos e olhares atentos leram o interior da tenda.

Pesquisadora: Gostaram?

Meninas: Uhum! Aham! Sim! [E um breve silêncio vigorou].

Sobre esses primeiros instantes de experiência estética, suscitados na/pela tenda, penso que algumas considerações de Freire (1967; 1996), acerca do maravilhamento e da boniteza pedagógica são pertinentes. Conforme discorri, na Quarta Narrativa, o educador

associa a boniteza com o “sonho ético” (Freire, 1996, p. 95) que, em desdobamentos interpretativos, é também um “sonho estético”. Um sonho que requer materialização/concretização da própria boniteza.

Penso que essa concretização *estética* – da boniteza pedagógica – pode promover, por conseguinte, uma educação do “eu me maravilho” (Freire, 1967, p. 93), uma educação que se destoa de atos mecânicos, automáticos e desprovidos de consciência crítica, por exemplo.

Em campos, a boniteza e o maravilhamento pedagógico – ou, ainda, o encantamento (Moreira, 2015) – foram observados, por exemplo, pelas seguintes narrativas geradas: “gostei muito [da tenda], eu achei muito bonita, muito diferente!” (Kamala) e; “[a tenda] tava muito linda!” (Daírla).

Assim, compreendo que a estrutura da tenda se forjou, *esteticamente*, como um meio pedagógico aprazível, “bonito” e “lindo” aos “olhos e sorrisos brilhantes” das meninas. Longe de ser uma característica supérflua, a beleza, em campos, foi um convite à entrada e à permanência dentro da tenda, por algumas horas.

Compreendo, ainda, que a beleza pedagógica – suscitada na/pela tenda – propiciou uma abertura (em Freire) ou um lugar de infância (em Pulino), um clima “diferente” que anunciava as demais experiências *estéticas* desenvolvidas dentro da própria tenda. Essas experiências, que incluem os contos e as imagens, serão narradas mais adiante. Por conseguinte, sigo desenvolvendo as narrativas geradas *na/pela* e *sobre* a tenda magenta.

Para a adolescente Kamala: “têm professores, ou mesmo pessoas, pesquisadores, que não dão importância para isso, né?! [referindo-se à tenda]. Por ser algo mais diferente, mais criativo... Eu achei que foi muito criativo!”. Nesse sentido, compreendo que, ao incluir a tenda como um elemento *estético* da pesquisa, de algum

modo, a própria tenda foi um testemunho do meu esforço como pesquisadora; de buscar fazer “*algo mais diferente*”, “*criativo*” e, também, trabalhoso.

Em desdobramentos interpretativos, a criação da tenda também foi um testemunho da minha *implicação* como pesquisadora, do meu comprometimento *estético* com a própria pesquisa e, sobretudo, *com as meninas*. Esse comprometimento, portanto, não foi expressado por meio de uma fala ou de um texto (verbal), por exemplo, mas pela concretude da própria tenda, reforço.

Hipoteticamente, se a tenda falasse, talvez ela dissesse algo como: “eu (pesquisadora) me importo com vocês, meninas! Me importo com esse projeto”. A estudante Daírla parece ter compreendido essa “fala da tenda”, ao proferir: “*não vou faltar [...]. Olha só o quanto que você fez aqui, professora! [referindo-se à tenda]*”. Assim, a tenda pode ser compreendida como uma expressão/materialização da dedicação e de cuidado *estético* que, por conseguinte, são aspectos relevantes em si.

Penso, ainda, que tais aspectos – dedicação e cuidado *estético* – podem se relacionar com as proposições do filósofo Mário Sérgio Cortella (2019), acerca do capricho. Para o filósofo, mesmo quando não temos as melhores condições para fazer (ou criar) algo, é possível darmos o nosso melhor. Esse melhor nem sempre é um gesto de alta magnitude, mas um gesto modesto como, por exemplo, ajustar uma cadeira que se encontra fora do lugar ou colocar um vaso com pequenas flores sobre a mesa das/os professoras/es.

Nesse viés, a criação da tenda magenta foi um ato de capricho, uma tentativa de concretizar uma “grande surpresa modesta”, conforme narrei. Ademais, compreendo que a tenda possui um caráter artesanal – no sentido benjaminiano do termo. Caráter, este, que se difere, consideravelmente, das tendas industriais, desenvolvidas por profissionais

do ramo, por exemplo. A tenda foi, portanto, o melhor a ser feito dentro das condições possíveis, na rede pública de ensino brasileira.

Penso que o reconhecimento, por parte das meninas, da beleza da tenda (do capricho) indicou que a própria tenda não foi considerada “*coisa criança*”, no sentido pejorativo do termo ou, ainda, um espaço infantilizador, por exemplo. Isso foi uma preocupação que tive, antes de iniciar a pesquisa de campos. Pois, genericamente e em dada medida, as brincadeiras de roda, a contação de história e a tenta são elementos que se remetem à infância. E, por conseguinte, a psicologia do desenvolvimento entende a adolescência como uma fase¹¹⁴ onde há, de modo geral, a tentativa de se romper com dados padrões da própria infância. Nesse sentido, as/os jovens se voltam para questões como normas/leis sociais, escolha profissional, transformações corporais e vida sexual/afetiva (Pulino, 2004; Fontana e Cruz, 1997; Souza, 2017), conforme sinalizei na Quinta Narrativa. Em termos vigotskianos, os *interesses* e as *condutas* das/os jovens se diferem, consideravelmente, dos interesses e das condutas das crianças e dos adultos (Vigotski, s.d./1931).

Em campos, contudo, as meninas não manifestaram, em nenhum momento, aversão à composição *estética* proposta; constituída pela tenda, pelos contos e pelas imagens, reitero. Ao contrário, a contação de história, dentro da tenda, gerou retornos positivos por parte das estudantes, já que a própria tenda foi considerada um lugar “*bonito*”, conforme venho narrando. Isso pode indicar que há um potencial de trabalho formativo e *estético* – nesse formato proposto – *com* adolescentes, em ambiente escolar.

¹¹⁴ Esclareço que a adolescência não é, aqui, considerada uma fase ou etapa do desenvolvimento estanque/rígida – referente à faixa etária, por exemplo –, mas um tornar-se. Nesse sentido, é necessário reforçar que muitas/os jovens e crianças podem “adulterar” antes do tempo, como no referido exemplo da catadora de lixo Estamira, desenvolvido na Terceira Narrativa. Além disso, é preciso considerar que há muitas controvérsias na definição de adolescência e de juventude, conforme discorri na Quinta Narrativa, a partir das contribuições de Ariès (1981/1960), Fehér e Heller (1998/1988), Oliveira (2006), dentre outras/os pesquisadoras/es.

Recuperando as narrativas sobre o primeiro momento em que as meninas viram a tenda, foi interessante notar que, além dos “*olhos brinlhantes*”, também houve um certo “*acanhamento*” ou timidez. E pareceu-me que as meninas estavam “*tateando um novo território*” com os olhos, descobrindo algo novo.

Quando entramos na tenda, pela primeira vez, e nos sentamos nas almofadas azuis, próximas umas das outras, a tenda se tornou um “*lugar de silêncio*” e de “*proximidade*”. As suas “paredes” magentas, a manta peruana ao centro, as próprias almofadas azuis, o formato de roda, a proximidade dos nossos corpos, enfim, todo esse arsenal estético viabilizou um lugar outro, outra atmosfera, diferente da sala de aula propriamente dita.

Essa outra atmosfera – tímida, silenciosa e próxima –, por sua vez, me fez recordar de uma obra do artista Rubem Grillo, exposta na referida exposição *Arte Para Crianças*¹¹⁵. No contexto da exposição, 382 xilogravuras minúsculas foram expostas dentro de uma sala, também, minúscula. Desse modo, as xilos podiam ser vistas de perto, pois, na sala em questão, não havia faixas delimitativas do espaço, comuns aos chãos de museus, que estabelecem uma distância mínima entre a obra e a/o apreciadora/apreciador.

Assim, a obra de Grillo viabilizou um ambiente intimista e aproximador, estabelecido por “[...] coisinhas, pessoas e paisagens bem pequenininhas, quase insignificantes. [...] [Pois, o artista] acha que as coisinhas pequenas, muitas vezes, podem ser maiores que as coisas grandes” (Salles, 2009, p. 72), tal como as referidas pedrinhas do quintal de Manoel de Barros, por exemplo.

Em campos, compreendo que a tenda se converteu em algo semelhante à salinha, de Grillo, ou ao quintal, de Manoel, tornando-se um lugar aproximador e “*diferente*”, dentro de um lugar comum; a própria sala de aula. Para a estudante Scylla, por exemplo,

¹¹⁵ Ver Primeira Narrativa.

a tenda foi uma espécie de caixa. A estudante diz: “*aqueles panos que você [pesquisadora] pendurou, que deu pra tampar mais a sala, [me fez sentir] tipo numa caixa*”.

Compreendo que o sentido de caixa, atribuído à tenda pela estudante Scylla, não se relaciona com algo que abafa, enclausura ou sufoca, por exemplo. Nesse sentido, compreendo que a tenda se difere, por exemplo, das “novas moradias parisienses”, descritas por Bachelard, em *A Poética do Espaço*. A partir dos escritos literários de Paul Claudel, o poeta-filósofo sinaliza que,

em Paris, não há casas. Em **caixas superpostas** vivem os habitantes da grande cidade: “Nosso quarto parisiense”, diz Paul Claudel, “entre suas quatro paredes, é uma espécie de lugar geométrico, um buraco convencional que mobiliamos com imagens, com bibelôs e **armários dentro de um armário**”. (Bachelard (1978/1957, p. 214. Grifos próprios)

O filósofo também considera que “as casas **não estão mais na natureza**”, de modo que “as relações da moradia com o espaço se tornam fictícias. Tudo é **máquina** e a **vida íntima** foge por todos os lados” (Bachelard, 1978/1957, p. 215. Grifos próprios). Contrapondo-se a essa noção de caixa – enclausuradora e maquinizadora –, penso que a caixa – enquanto tenda – viabilizou um espaço de intimidade, acolhimento e encantamento, afinal, Scylla disse ter “*adorado*” ficar dentro da própria caixa.

Recuperando as narrativas sobre humanização *versus* maquinificação (em Freire), a tenda também pode ser compreendida como um lugar humanizador em si. Lugar, este, que suscitou experiências *estéticas* fundamentadas no/pelo capricho e na/pela beleza pedagógica, reforço.

Ademais, penso que as proposições de Gaston Bacheard, sobre *natureza* e *moradia*, podem se relacionar com a tenda, em dados aspectos. Isso, porque, quando

imaginei/projetei a tenda, quis criar um lugar que não tornasse o ambiente quente, da sala de aula, ainda mais quente ou sufocante. Nesse sentido, optei por não colocar tecido no teto da tenda, além de escolher tecidos mais leves, que possibilitassem a passagem do vento. Portanto, a temperatura – fator natural/ambiental – foi um quesito relevante, que norteou parte das escolhas *estéticas* do trabalho em campos, já que pouco ou nada valeria uma tenda bonita, aos olhos, e sufocante, aos poros da pele.

Em desdobramentos interpretativos, sobre a tenda e a referida obra bachelardiana, considero também que a própria tenda/caixa se aproximou mais da ideia *habitação*, do que da ideia de *moradia*, por exemplo. Para o poeta-filósofo francês, a casa – enquanto *habitação* – é um lugar íntimo, um abrigo ou, ainda, um lugar familiar: uma “casa natal” (p. 216) que evoca experiências da nossa infância (Bachelard, 1978/1957). Quando habitamos uma casa, ela se transforma no nosso “canto do mundo” (p. 200), em “um **corpo de imagens**” que nos dá “**razões [...] de estabilidade**” (p. 208. Grifos próprios).

É curioso notar que a expressão “corpo de imagens” (em Bachelard) pode dialogar, em dados aspectos, com as considerações de Vigotski (2009a/1930), acerca do ato criativo e da imaginação. Isso, porque, para o pesquisador bielorrusso, a imaginação se vale do corpo/materialidade de imagens¹¹⁶ que lidamos, cotidianamente, por meio das mais variadas experiências *estéticas*. Nesse sentido, relembro que “há uma dependência mútua entre imaginação e experiência” (Vigotski, 2009a/1930, p. 25) e que a imaginação é um fenômeno absolutamente real do psiquismo humano.

Para Bachelard (1978/1957), por conseguinte, por meio da imaginação podemos criar um lugar de “estabilidade”, *habitar* uma casa criada pela nossa própria imaginação.

¹¹⁶ Além de sons, toques, sabores e cheiros. Todos os sentidos experienciados na/pela concretude do corpo humano constituem a nossa imaginação, na/pela dialética com outros corpos (em Vigotski).

Podemos, portanto, estabelecer vínculos afetivos com uma casa imaginada, projetada e/ou sonhada. Essa casa, imaginada, promove uma sensação de segurança, por mais frágeis que possam ser as paredes da nossa casa concreta/material (Bachelard, 1978/1957).

A sensação de segurança ou as “razões de estabilidade” – promovida pela experiência *estética* de habitar uma casa imaginada – não advém, portanto, da fortaleza de um palácio ou de uma casa vigiada 24h por dia, por exemplo. Em Bachelard, a segurança provém da relação de intimidade, do habitar em si. Nesse sentido, “é preciso procurar na casa [...] centros de **simplicidade**. Como diz Baudelaire: num palácio, ‘não há nenhum lugarzinho para a **intimidade**’.” (p. 216. Grifos próprios). Nesse sentido, o filósofo francês também relaciona a simplicidade com a intimidade.

Em campos, compreendo que a modesta/simples tenda magenta – sustentada por cabideiros da Torre de TV, reitero – também nos proporcionou habitar um lugar de seguridade, um lugar “*da imaginação*”. Isso pôde ser observado nas narrativas de Daírla. Para a adolescente, a tenda foi

[...] uma forma da gente meio que ir pra outro lugar, sem ser na sala de aula. Seria, por exemplo, a gente tá numa sala, só que quando a gente coloca os panos a gente pensa... A gente pode pensar, tipo, que tá em outro lugar. Tipo, da imaginação, entendeu?! Eu achei bem legal!

Cabe-me enfatizar que esse “*outro lugar*”, “*da imaginação*”, foi proporcionado por uma estrutura, que apesar de simples, também é material/concreta. Penso que isso reforça as prerrogativas vigotskianas acerca da relação indissociável entre objetividade e subjetividade, material e ideal, imaginação e realidade.

Imagens 78 e 79.*Meninas e Metamorfoses da Tenda*

Nesse sentido, a tenda – lugar concreto “da imaginação” – assumiu formas distintas, que foram se metamorfoseando de acordo com as demandas da pesquisa. Em dados momentos, por exemplo, utilizamos a tenda com as “quatro paredes” fechadas. Já em outros, a tenda foi utilizada com uma “parede” aberta, devido ao uso do projetor (imagens 78 e 79).

Ademais, compreendo que essa concepção da tenda – enquanto narrativa velha-



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

nova – pode ser ampliada às demais narrativas geradoras desta pesquisa; os contos e as imagens. Ao considerar essa tensão entre velho e novo, nas

narrativas geradoras, retomo algumas reflexões sobre as expressões artísticas “populares”, desenvolvidas na Terceira e na Quinta Narrativa. Isso, porque, as chamadas artes “populares” não se restringem à manutenção de velhas tradições ou ao passado, por exemplo, mas estão em constante atualização e diálogo com o tempo presente (Moreira, 2015). Nesse viés, a arte “popular” também recria o futuro da própria arte e da sociedade, de forma mais ampla.

Ainda sobre essa fusão entre velho-novo ou entre tradição-invoção, considero o projeto *Vídeo nas Aldeias*¹¹⁷ um exemplo pertinente. Tal projeto desconstrói a falsa ideia de que as tecnologias atuais não podem se relacionar com as mais diversas culturas tradicionais/originárias. Contudo, é necessário admitir que essas relações promovem “estranhezas” (Araújo et al., 2010) e que, também, estão repletas de tensionamentos. Portanto, unir velho-novo nem sempre se trata de uma fusão *estética* simples e/ou harmoniosa, no sentido romântico dos termos.

Imagem 80.

TV Buddha, de Paik



Nota. Paik, N. J. (1974). TV Buddha [Fotografia da instalação do artista]. Arte Que Acontece. <https://www.artequaeacontece.com.br/nam-june-paik-unindo-tradicao-e-tecnologia/>

Outro exemplo cabível, sobre esse tensionamento entre tradição-inovação, é a obra *TV Buddha* do artista sul coreano Nam June Paik – conhecido como precursor da videoarte. A obra em questão (imagem 78) integra um circuito de câmeras, uma televisão e uma escultura budista feita no século XVIII (Germano, 2020). A partir desses elementos, Paik entrelaça uma antiga tradição filosófica e religiosa com as novas

¹¹⁷ Para mais informações, ver: <http://videonasaldeias.org.br/loja/sobre/>

tecnologias da sua época – meados do século XX. A partir desse entrelaçamento entre passado e presente, as obras do referido artista contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento de novas tecnologias de captura de imagens, por exemplo. Nesse sentido, Paik preveu e projetou, em dada medida, as videochamadas coletivas dos tempos atuais (Germano, 2020).

Ademais, em alguns momentos da pesquisa, a tenda magenta, contraditoriamente, também se constituiu sem os próprios tecidos magentas, apenas com

Imagem 81.

Ariana, Kamala, Daírla & Almofadas



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

O simbólico em campos, por conseguinte, é compreendido à luz das proposições gadamerianas, desenvolvidas na Sexta Narrativa. Nesse viés, penso que a dimensão simbólica da tenda não diz respeito a uma convenção sócio-histórica à larga escala, mas, a um simbolismo pontual, desencadeado pelo jogo interpelativo (diálogo) desenvolvido entre o grupo – pesquisadora e adolescentes – e o próprio objeto – a tenda. Nesse jogo, os sentidos da beleza pedagógica, da intimidade e da implicação (do capricho) emergiram, conforme discorri.

as almofadas e a manta peruana ao centro (imagem 81). Desse modo,

compreendo que houve uma descaracterização da própria tenda.

Apesar dessa descaracterização estética, da tenda, também

compreendo que o caráter simbólico da própria tenda – enquanto “*lugar*

da imaginação” – se manteve.

Penso ainda que essa dimensão simbólica e pontual, referente à tenda, também promoveu uma espécie de ritual. Ritual, este, que nos preparava *esteticamente/emocionalmente* para lidar com algo que aconteceria dentro da própria tenda; lugar “*da imaginação*”. Compreendo que esse ritual se assemelha mais com os ritos *estéticos* do cotidiano – da vida como forma e ritual (em Bourriaud) –, do que com rituais religiosos ou ritos de passagem, por exemplo. Além disso, penso que a montagem e a desmontagem da tenda fizeram parte do próprio ritual.

Sobre essa montagem/desmontagem da tenda magenta, conforme narrei, no primeiro dia de roda, a própria tenda foi montada por mim – pesquisadora – visando à referida “surpresa natalina”. Já nas demais rodas, a tenda foi transportada, montada e desmontada *com* as meninas.

Considero que todo esse processo de erguer a tenda foi, por si mesmo, um ato *estético/pedagógico* que nos ensinou sobre responsabilidade *conjunta* – em termos freireanos. Isso, porque, como pesquisadora, busquei transformar esse processo em algo relevante ao todo da pesquisa e não em um mero auxílio ou assistência por parte das meninas. Ademais, em diversos momentos da pesquisa, sinalizei a importância de cuidarmos da sala de aula, deixando-a organizada no findar de cada roda. De modo geral, as estudantes se responsabilizaram pelos

Imagens 82 e 83.

Montagem e Desmontagem



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

nossos bens comuns; a tenda, a sala de aula e os demais recursos físicos/materiais utilizados na pesquisa (imagens aqui dispostas¹¹⁸).

Penso, ainda, que essa responsabilidade *conjunta*, em relação aos bens comuns, explicitou a importância do empenho/trabalho no processo de criação. Em outros termos, esse “*monta e desmonta*” da tenda explicitou que criar não é ato mágico (Zanella & Sais, 2008) ou que “cai do céu de mão beijada”, em termos coloquiais. Criação é trabalho, mental e braçal.

Ainda sobre o processo de erguer a tenda, recupero algumas experiências como artista-brincante, no *Centro Tradicional de Invenção Cultural* – sede do grupo *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*. Isso, porque, no processo de criação das rodas do *Seu Estrelo*, a preparação do lugar onde se brinca ou onde a roda acontece é um quesito relevante, que constitui a própria brincadeira (Moreira, 2015). Assim, o lugar onde se brinca também se torna um lugar de conexão *versus* apresentação (Moreira, no prelo) ou, ainda, um lugar de habitação *versus* moradia (em Bachelard). Em campos, compreendo que a preparação da tenda viabilizou, em dada medida, um outro tipo de relação com a própria tenda. Uma relação mais responsável/consciente, conforme discorri.

Ademais, ao mesmo tempo em que a tenda se tornou um lugar “*diferente*” e “*criativo*”, nas palavras das estudantes, esse lugar também foi tencionado, constantemente, com a própria escola; sua estrutura física e sua comunidade. Isso, porque, dentro da própria tenda, haviam interferências constantes do “*mundo de fora*”. Desse modo, a “*sirene, [os] barulhos de portas batendo, as conversas das turmas passando no corredor*” eram indícios de que estávamos dentro de uma escola, ao mesmo tempo em que também estávamos habitando um lugar fora dela – da “*imaginação*”. As narrativas

¹¹⁸ **Imagens 81 e 82.** *Montar e desmontar a tenda com Daírla* [Fotografia]. Acervo da pesquisadora (2019).

que se seguem versam, afinal, sobre o que imaginamos, criamos e dialogamos ao habitar esse lugar: “*caixa*”, intimista, velho-novo, montado-desmontado, de dentro e de fora.

7.6 As Narrativas Suscitadas pelos Contos e pelas Imagens

Conforme venho narrando, os encontros *com* as adolescentes meninas iniciaram meses antes das nossas rodas de narrativas, desde o primeiro dia de divulgação da presente pesquisa na turma do 9º G. As rodas, por conseguinte, constituíram os nossos encontros que se relacionavam, diretamente, com as narrativas geradoras; a tenda, o conto e as imagens.

A ideia de trabalhar em roda, por conseguinte, se relaciona tanto com as tradicionais rodas de contação de histórias quanto com as rodas das brincadeiras e dos festejos “populares”, como as rodas do referido grupo *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro*, por exemplo. Para a pesquisadora Pulino (2018), “a roda que se inicia com um círculo organizado, com a promessa de ser um espaço propício de conversa, transforma-se, no processo da conversa, em **um lugar que não se pode ser previamente determinado e que não se compromete com um resultado**” (p. 18. Grifo próprio). Nesse sentido, compreendo que a roda é um processo que se estabelece *com* as demais pessoas que habitam a própria roda, sem intenções de prever ou de explicar algo – em termos gadamerianos. A roda é processo de conversa, como afirma a autora, de diálogo ou de narrativa, em uma adaptação.

Em campos, as rodas criadas e experienciadas *com* as estudantes meninas, se relacionaram com as diversas narrativas propostas nesta pesquisa – geradoras, geradas e mediais, reforço. Neste recorte de pesquisa, reflito, especificamente, sobre as

experiências estéticas suscitadas pelos contos e pelas imagens; enquanto narrativas geradoras.

Sobre os contos¹¹⁹, elucido que os mesmos foram recuperados e adaptados da obra *Mulheres Que Correm Com Os Lobos*, de Estés (1994/1992), devido aos motivos explicitados na Quinta Narrativa. O primeiro deles, narrado em roda, se chama *A Menininha dos Fósforos*. Segundo Estés (1994), esse conto é

mais conhecido na versão de **Hans Christian Andersen**. Ele descreve as **consequências da falta de alimento e da falta de concentração**. Trata-se de uma história muito antiga, contada pelo mundo afora em versões diferentes. [...]

A primeira vez que ouvi essa versão [...] foi da minha tia Katerina, que veio para os Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial. (p. 398. Grifos próprios)

Recuperando o velho dito “quem conta um conto aumenta um ponto”, ao contar a história *A Menininha dos Fósforos*, em roda, busquei atualizar algumas expressões e imprimir um tom de diálogo/conversa à própria narração. Essas adaptações podem ser observadas pelas seguintes narrativas que, relembro, foram gravadas e, futuramente, transcritas: a) “*um pene seria um centavo... Mas, a gente poderia pensar que ela [a menininha] podia comprar um fósforo por 25 centavos e que ela aprendeu que poderia vender esse fósforo por 50 centavos*”; b) “*ela só tinha uma única roupa... Era tipo uma menininha de rua*” e; c) “*ai, ela começou a sentir um calor tão grande, vindo desse fogão, que... Sabem quando a gente vê, em desenho animado, aquelas ondulações de calor?! [gesticula formas de ondas, com as mãos]. Como se fosse o ar! Que você percebe o vento, o ar... [Meninas: Ah sim! Aham!]. Ela começou a ver isso! Essas ondulações de calor!...*” (pesquisadora).

¹¹⁹ As versões integrais dos contos estão disponíveis nos Apêndices.

Imagem 84.*Caixa de Fósforo*

*Nota. Material utilizado na roda de narrativas.
Acervo da pesquisadora (2019).*

Além desses “pontos a mais”, adicionados no referido conto, também utilizei uma caixa de fósforos longos (imagem 82) visando a inserir elementos *estéticos/concretos* que se relacionavam com a própria história. Na ocasião, não acendi os fósforos, por questões de segurança, já que estávamos dentro da tenda de tecidos.

Ao narrar o referido conto, na medida em que a menina (personagem principal) acendia os seus fósforos, eu simulava fazer o mesmo, colocando os longos fósforos no centro da roda. Desse modo, cada fósforo demarcava/pontuava, visualmente, um dado trecho do conto, até o momento final, em que a menina morre abandonada no frio da rua branca e vazia.

Em roda, esse trágico final, talvez um tanto inesperado aos contos de fadas, suscitou algumas “*feições de tristeza*” e um “*breve silêncio*”. Esse silêncio foi quebrado por meio de uma imagem impressa, compartilhada *com* as meninas:

Imagem 85.

Pintura Referente ao Conto



Martin, A. (s.d.). *A Menininha dos Fósforos* [Pintura]. *Um Tesouro de Contos de Fadas*. <https://www.wattpad.com/373862917-um-tesouro-de-conto-de-fadas-a-menininha-do-f%C3%B3sforos>

A imagem, em questão, gerou algumas dúvidas nas estudantes, como: “*ela [a personagem] já era adolescente ou era uma criança, ainda?*” (Kamala) e “*quem foi o autor dessa história?*” (Daírla). Além dessas perguntas, ainda no início da roda, notei que havia uma certa tentativa de “*traduzir a imagem*”, por parte das meninas, como se houvesse “*uma resposta certa*” a ser alcançada. Nesse sentido, fiz algumas colocações gerais, acerca dos contos e das imagens:

Assim, meninas... Uma coisa que é legal de colocar, desde o início [...], é: como a gente está falando de literatura, não, necessariamente, tem a ver com a vida real. Então, são contos, contos... Não quer dizer que isso aconteceu [Kamala: Uhum!]. Pode ter sido algo imaginado por alguém [...]. Tudo [o] que a gente conversar, aqui, é super aberto. Não é matemática, onde dois mais dois é igual a quatro, a resposta certa, sabe?! Ou a errada... Não fiquem preocupadas em relação a isso.... [...] De querer dar uma resposta certa [...]. A gente vai trabalhar [...] a partir dos contos e do que for surgindo...

Assim, compreendendo que não há uma resposta certa – fixa ou una – a ser dada, sobre os contos e as imagens, respondi à pergunta de Kamala – “*ela já era adolescente ou era uma criança, ainda?*” – dizendo-lhe que a personagem era uma menininha, “*mas, dá pra imaginar que ela era uma adolescente, também, nada impede!*” (pesquisadora). Já a pergunta feita pela estudante Daírla – acerca da/o autora/autor do conto, Hans Christian Andersen¹²⁰ –, foi respondida, nessa nossa primeira roda, de forma mais pontual/objetiva. Na segunda roda, contudo, recuperei essa pergunta da estudante, compartilhando, *com as meninas*, uma imagem do referido autor, Hans Christian Andersen, pelo projetor.

De modo geral, em todas as nossas rodas busquei retomar temas das rodas anteriores, visando a estabelecer uma relação entre todas as rodas e a fazer uma revisão, rememorando os assuntos principais de cada roda. Nesse sentido, penso que a noção de *compreensão contínua*, como norte da pesquisa de campos, relembro, não se restringiu ao meu próprio trabalho de pesquisadora (isoladamente), mas permeou as rodas de narrativas *com as estudantes*. Já que o ato de rememorar e de rever aquilo que experienciamos foi uma ação constante, no todo da pesquisa.

Ademais, penso que essas revisões foram importantes tanto para “*situar*” o grupo, para “*não perdermos o fio da meada*” quanto para contextualizar alguma menina que, porventura, faltasse – como no caso da Ariana, que precisou faltar à nossa segunda roda de narrativa, por exemplo. Penso, ainda, que essas revisões, constituídas em campos, se relacionam com a noção de pesquisa em espiral, proposta por Barbier (2007), e de escrita em espiral – conforme desenvolvi na Segunda e Sexta Narrativa. Isso, porque, no

¹²⁰ Andersen é o autor da versão mais famosa desse conto, a qual serviu de base para a versão escrita pela psicóloga Estés que, por sua vez, foi a versão que utilizamos no contexto de campos.

transcorrer das rodas, recuperávamos certos assuntos, mas a partir de uma outra perspectiva ou de um outro ponto na espiral das próprias rodas.

A partir dessas considerações genéricas, sobre o “andamento” das rodas, recupero as primeiras narrativas geradas pela imagem e pelo conto supracitados (enquanto narrativas geradoras). Para adolescente Daírla, a experiência estética viabilizada por essas narrativas geradoras suscitou sentimentos de pena/lamento e de indignação. Ela diz:

*eu senti muita dó dela! [referindo-se à personagem e à sua trágica morte] [...]
O povo [as demais personagens do conto] não estava vendo que era uma
criança?! Por que ninguém quis ajudar? [questiona com indignação]. Porque
as pessoas são ignorantes! Elas são egoístas! Não se importam com a outra
pessoa... [responde a si própria] E, até hoje, é assim! Tem gente que não se
importa com o outro.*

É interessante notar, na narrativa da adolescente, a relação entre ficção e realidade. Pois, no findar da narrativa, a estudante desloca a situação fictícia (do conto) para o contexto social. Isso pode ser observado no trecho “até hoje, é assim! Tem gente que não se importa com o outro”, por exemplo. Adiante, Daírla retoma o assunto do conto, imaginando o que faria se ela própria fizesse parte da história: “se eu tivesse nesse lugar é, claramente, que eu pegava essa criança para esquentar ela!... Porque eu gosto muito de criança! Se eu ouvir a história de uma criança que está passando por isso... A culpa não é dela, a culpa é do ser humano, que é egoísta!”.

Penso que essas narrativas de Daírla – que relacionam a ficção com a sua própria vida – dialogam, em dados aspectos, com as proposições de Estés (1994/1992) sobre a *vivência* da heroína literária – ou a *experiência*, no presente contexto. Conforme discorri, na Quinta Narrativa, Clarissa Pinkola Estés considera que, ao lermos um conto, ficamos

impregnadas/os com a própria história: “num sentido muito real, ficamos impregnadas de conhecimento só por termos dado ouvidos ao conto” (Estés, 1994/1992, p. 478).

Em campos, foi interessante notar que a estudante Daírla refletiu sobre situações hipotéticas da sua própria vida a partir das narrativas geradoras – “*se eu fosse...*” – e que, também, demonstrou desgosto pelo egoísmo do ser humano, de forma mais ampla. Nesse sentido, as considerações da adolescente se relacionam com as proposições da psicologia do desenvolvimento acerca da própria adolescência. Isso, porque, conforme discorri, situações hipotéticas e preocupações com a vida social são frequentes entre as/os jovens, de modo genérico (Oliveira, 2006; Pulino, 2004).

Ainda sobre as narrativas geradas pelo conto, foi curioso perceber que Daírla demonstrou tristeza porque a menininha “*não tinha nem pai, nem mãe*”, era uma órfã abandonada na rua. A partir desse mote, do abandono e da família, iniciamos, então, um diálogo sobre as famílias das próprias estudantes. A seguir, evidencio alguns trechos proferidos pelas meninas, acerca dessa temática:

*Daírla: Eu sempre pensei [desejei/idealizei] que minha família fosse unida...
[...] Só que... [...] [a vida real] nunca é como a gente quer [ou idealiza], né?!
[...] Eu não morava aqui em Brasília [a estudante morava no Maranhão]. Eu vim pra cá... A minha mãe veio pra trabalhar. [...] [Minha] mãe com meu pai
[...] acabou que eles se separaram. E uma coisa que me machuca muito, hoje, é porque meu pai não quer nem falar com a minha mãe e, também, eu tô separada do meu irmão. Um irmão que sempre cuidou de mim, apesar de que... [...] Assim, é meio que doída a saudade! [...] E o meu maior sonho é que a minha família volte a ser unida de novo! Mas, isso é meio difícil de acontecer [diminuindo a altura da voz, murmurando].*

Ariana: Eu tinha muito medo... Assim, quando eu tinha uns dez, onze anos... Dos meus pais se separarem. Era algo que eu não imaginava, não imaginava como seria... Mas hoje, tipo, eu tô mais de boa [com a separação dos próprios pais].

Kamala: Em relação à família, [...] eu sou bem tranquila! Meus pais, eles já são separados desde que eu nasci. Aí, eu passo, tipo... Um final de semana com um e... [outro final de semana] com outro. Aí, o meu pai... A família dele é... Eu gosto muito! Só que em relação [...] à tolerância religiosa, que é diferente da minha família [por parte de mãe].

Foi interessante perceber como, ainda no nosso primeiro encontro, as narrativas geradoras suscitaram vastos diálogos sobre a vida das próprias estudantes, tanto em relação às suas famílias quanto em relação aos seus locais de moradia e de nascimento¹²¹, por exemplo. Além de ter promovido reflexões de cunho social, como a questão do abandono de crianças de rua, explicitada pela fala indignada de Daírla, conforme narrei.

Nesse sentido, compreendo que os contos e as imagens – enquanto narrativas geradoras – viabilizaram conhecimentos sobre a vida das adolescentes por meio de uma via não diretiva de pesquisa. Compreendo, ainda, que essa via é poética/estética e dramaticamente lúdica, conforme discorri, e que ela se difere de meios de investigação como questionários/formulários, por exemplo, ou, ainda, como os laudos ou os relatórios, sinalizados por Walter Benjamin (1994/1936).

Ainda sobre a nossa primeira roda de narrativas, ao conversarmos sobre o simbolismo dos fósforos e do fogo – que aquecia, temporariamente, a personagem principal (a menininha) –, foi curioso notar que a estudante Kamala empregou o termo *expectativa*.

¹²¹ Ariana e Scylla moram no município de Águas Lindas de Goiás. Daírla mora com a mãe, no Lago Sul, em casa de família. Kamala, por sua vez, reside em Águas Claras. À exceção de Daírla, que é nordestina/maranhense, as meninas nasceram no Distrito Federal.

De antemão, é importante elucidar que, no conto, ao acender os fósforos, a menininha se “transportava” para outro lugar, menos frio e inóspito, vislumbrando e imaginando coisas que não faziam parte da sua dura e concreta realidade, tais como: uma mesa farta de comida e uma bela árvore de natal, por exemplo. Cada fósforo aceso era como um acalento para a menininha, um conforto em meio ao ríspido gelo que, aos poucos, a congelava por inteiro.

Com base nessas considerações *poéticas*, no contexto da roda, proferi a seguinte pergunta: “*o que vocês acham que esse fogo, esses fósforos, podem representar na nossa vida?*”. A estudante Kamala, um tanto reflexiva, proferiu:

De alguma forma, com o fogo... Assim, eu vejo que ela [a menininha] começou a imaginar, né?! [Pesquisadora: uhum!]. [...] Porque era, raramente, que ela tinha o acesso a... Em relação a se esquentar e... Porque [ela] só ficava no frio. Mas, é porque eu vejo isso [o fogo], como se... Eu tivesse com um livro... A gente começa a ler um livro, que você gosta... E começa a gostar muito da história. Aí, você, tipo, deixa as coisas para trás, sabe?! Seus problemas... Aí, você começa com uma expectativa... É uma imaginação sua, de esquecer os problemas e sair da realidade, um pouco. Aí, eu vejo, que pra ela [a personagem] é como se o fogo fosse isso!

Compreendo que Kamala relacionou o aquecimento do fogo (o calor), com o ato de ler um livro e de ir para outro lugar – “da imaginação” –, esquecendo, desse modo, os problemas que envolvem a dramática e contraditória experiência humana – ou o ríspido frio que congelava a personagem, em uma comparação entre arte e vida. Nesse viés, penso que Kamala empregou a palavra expectativa como sinônimo de “*mundo da imaginação*”, algo capaz de deslocar a/o leitora/leitor da sua realidade circundante/material, tal como o acender dos fósforos, no contexto do conto.

Porém, mais adiante, a expressão expectativa é ressignificada e passa a se relacionar com o mundo do trabalho. Conforme venho narrando, as preocupações sobre a vida social e profissional são uma tônica da adolescência, genericamente. Em campos, esse assunto emergiu, quando solicitei à estudante Kamala que falasse (refletisse) “*um pouco mais*” sobre a referida expressão *expectativa*. Por conseguinte, Kamala disse que a expectativa também “*tem muita relação com a vida profissional [...]. Tanto que a gente tá indo pro ensino médio, né?! Aí, tem essa preocupação em relação [ao] vestibular, [...] [de] ir pruma escola boa*”.

Ainda sobre a primeira roda de narrativas, foi interessante perceber que a imagem/pintura, referente ao conto (imagem 84, página 376), suscitou sentidos e significações múltiplas. Recuperando as proposições de Vigotski e colaboradoras/es, acerca do sentido e do significado da palavra – ou da imagem, no presente contexto –, reitero que o sentido se relaciona com a “*linguagem interior*”, aquilo que diz respeito aos significados particulares, ao tom emocional atribuído/experenciado pelo sujeito (em Pino). O sentido “*possui uma dupla composição afetiva: ao mesmo tempo em que provoca emoções, é conclamado por elas. [...] Agrega-se à face estável representada pelo significado, atribuindo a este, cor, volume, sabor.*” (Schlindwein, 2015, p. 421). Portanto, o significado é uma “*face [mais] estável*” da linguagem, que se relaciona com a dimensão semântica; a linguagem dicionarizada ou codificada socialmente.

Ao aproximar as proposições vigotskianas da hermenêutica gadameriana, reitero, ainda, que as narrativas geradoras, desta/nesta pesquisa, são concebidas como linguagens; no sentido de relação, diálogo ou jogo interpelativo. Linguagens, estas, que suscitam outras linguagens; as narrativas geradas. Portanto, reforço o caráter complexo e dinâmico das narrativas de campos, que se constitui por narrativas dentro de outras narrativas, conforme venho narrando.

A partir dessas elucidações, em campos, foi curioso notar que Scylla associou a imagem em questão ao “*frio*”. Já Ariana disse que a imagem se relacionava com a “*solidão*”. Daírla, por conseguinte, disse que a imagem se remetia à “*tristeza*”. Kamala, no entanto, associou a imagem com *conforto*, ela proferiu: “*eu sinto conforto em relação a esse sapato*”. É interessante perceber, nesse contexto, que a palavra conforto se diferencia, consideravelmente, das demais palavras – frio, solidão e tristeza. E que o próprio sentido, suscitado pela imagem, foi consideravelmente distinto, no caso da estudante Kamala.

Considerando essas narrativas sobre o sentido da referida imagem, retomo as contribuições de Vigotski (1999/1925) e de Gadamer (2012/1986) sobre a interpretação da arte – ou das narrativas geradoras, em uma adaptação. Isso, porque ambos os autores discorrem sobre o caráter subjetivo da experiência estética – vivência estética (em Vigotski) e experiência da arte (em Gadamer).

Afinal, Vigotski (1999/1925) interpela: “quem ignora que a obra de arte [ou as narrativas geradoras] age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode acarretar resultados e consequências inteiramente diversas? [...]” (p. 322). Gadamer (2012/1986), por sua vez, afirma que a interpretação de um poema, por exemplo, é um “esforço”, uma compreensão verdadeira/legítima, mas nunca exata, relembro.

Em campos, a adolescente Kamala associou a imagem ao conforto e, diferente das demais meninas, ela também compreendeu que a neve eram nuvens. Isso foi percebido enquanto eu propunha uma atividade fotográfica, relacionada com as narrativas geradoras do dia:

Pesquisadora: [...] Eu pensei de, hoje, a gente trabalhar com imagens fotográficas [tirar fotos], em relação a isso que a gente discutiu aqui. Tipo... Vocês vão considerar um tema, por exemplo: pra a Daírla pode ser a solidão,

pra [a] Ariana pode ser a questão da família... Vocês vão considerar alguma coisa que tocou vocês hoje, em relação a esse conto, e tentar tirar uma foto [por meio dos celulares]. Pode ser? O que vocês acham?

Kamala: Mas... Ah... A pessoa mesmo tirar uma foto? Ou você pode pegar...

Pesquisadora: [...] Vou dá um exemplo. [...]. Vocês podem pegar a câmera do celular e tentar tirar uma foto que fale de solidão.... [...] Olhando aqui pra essa imagem [mostro a imagem impressa, do conto], tem poucos elementos, né?! Tem a neve e um calçado...

*Kamala: [...] **Eu pensava que essa imagem era uma nuvem!***

Pesquisadora: Pois é, pode ser uma nuvem também, tá?! Eu não tô restringindo.

[...] Pode ser neve, pode ser nuvem. Por exemplo... Tem alguma coisa aqui [na sala] que te lembra essa imagem?... Vocês podem ir lá [na janela] também...”

Entre neve e nuvem, conforto e solidão, eis que algumas narrativas visuais (fotográficas) foram geradas pelas – e com – as estudantes meninas:

Imagens 86, 87, 88 e 89.

Narrativas/Fotografias Geradas pelas Meninas





Nota. Imagens superiores por Ariana e Kamala., imagens inferiores por Scylla e Daírla. Acervo da pesquisadora (2019).

Após essa atividade fotográfica, encerramos a nossa primeira roda de narrativa, organizando a sala e desmontando a tenda magenta. Já na segunda roda, revisitamos a primeira roda, desenvolvendo algumas leituras das fotografias em questão. Essas fotografias foram visualizadas por meio de projeções, na parede da sala. Nesse dia, relembro que Ariana não pôde comparecer.

Ao visualizarmos as imagens/fotografias, o seguinte diálogo emergiu:

Pesquisadora: Então, revisando... [Na nossa primeira roda,] a gente estava aqui, nessa sala de aula, que é um ambiente restrito [pequeno]... E a gente teve pouco tempo [para fazer as fotos] e, mesmo assim, vocês fizeram algumas imagens que eu achei super interessantes! Em relação ao conto... Teve a questão da solidão... [...] A solidão e a 'tristeza'...

Daírla: Solidão.

Pesquisadora: Teve uma ú-ni-ca vassoura [imagem 86].

Daírla: Aham, sozinha!

Pesquisadora: Teve essa foto também [imagem 87].

Kamala: Minha!

Pesquisadora: Da gaveta...

Kamala: É o armário, na verdade!

Daírla: Conforto, né?! [referindo-se à imagem – nº 85 – e à palavra que a colega, Kamala, havia atribuído ao conto, na primeira roda]

Kamala: Eu acho que é vazio!

Pesquisadora: Vazio...

[um breve silêncio se fez, enquanto observávamos as imagens]

Daírla [em voz baixa]: Tô pensando sobre a imagem, essa é minha! [referindo-se à imagem 88]. Será que é ilusão?

Pesquisadora: Oi?

Daírla: Será que cabe [...] ilusão?

Pesquisadora: Lembrei do conto, de quando ela [a menininha] olha através da parede e também tem a questão da grade, né?! Que pode dar a ideia de que tem algo dentro que pode está preso, [pois, também] tem o outro lado, o lado de fora. [...]Teve essa também! [referindo-me à imagem 88].

[...]

Pesquisadora: Eu achei ela bem parecida com essa [comparando a imagem 88 com a 89]. Mas, ao mesmo tempo, ela [a imagem 88] não tem o vestígio da grade, né?! Tem a vista de fora, tem o céu, umas árvores...

Scylla [em voz baixa]: Liberdade.

Daírla [em voz alta]: Liberdade!

Durante esse exercício de leitura das fotografias/narrativas geradas, foi interessante perceber o jogo interpelativo estabelecido no transcorrer do próprio exercício. “Será que é ilusão?”, Daírla proferiu, talvez, buscando uma resposta cabível

– “certa” – para a sua imagem. Apesar dessa aparente tentativa de achar uma resposta “certa”, que seja legitimada por mim – enquanto pesquisadora ou enquanto “Jean Grey” –, compreendo que esse ato indagativo da estudante é, por si mesmo, parte relevante da leitura. Isso, porque, recuperando as proposições de Gadamer (2002/1953-1985), a apreciação da arte – ou das narrativas geradas, no presente caso – requer um jogo interpelativo que, em si, é mais importante do que proferir uma suposta resposta correta. Resposta, esta, que sequer existe, no contexto em questão, conforme venho narrando.

Para Gadamer (2002/1953-1985), é por meio desse jogo interpelativo – entre o *eu* e a *obra* ou o *eu* e o *outro* – que nos ressignificamos, ressignificando o outro e o mundo, de forma mais ampla. Nesse viés, as considerações de Flores (2011), sobre a arte em Heidegger e em Gadamer, também são pertinentes. Pois, segundo a autora, “a arte é algo que se estabelece como um **lugar mediador** que permite a revelação do Ser (Heidegger) ou como um **jogo sério**, que estabelece suas próprias regras e permite, no **fluxo da imaginação**, o reconhecimento do Ser (Gadamer)” (p. 38. Grifos próprios). A autora afirma ainda que, a “finalidade” desse jogo é, na realidade, a experiência da arte por si mesma. Não se trata, portanto, de um jogo com caráter instrumental, que serve para atingir um dado conhecimento ou uma dada resposta “certa” sobre algo. Em desdobramentos interpretativos, compreendo que as experiências *estéticas com* as adolescentes *meninas* são, também, relevantes por si mesmas.

Ademais, é notável que esse jogo interpelativo, em campos, também foi um jogo *conjunto*, no sentido de que as interpelações, emergidas no próprio jogo, não eram apenas entre o *eu* e as *narrativas geradoras*, por exemplo, mas entre o *eu*, os *outros* (sujeitos) e as próprias *narrativas geradoras* (o *outro* objeto cultural). Por essa via, foi curioso notar que as nossas experiências com as narrativas geradoras foram sendo ressignificadas por meio das narrativas geradas *conjuntamente*. Isso pôde ser notado, por exemplo, pelas

narrativas de Kamala que, ora expressam *conforto* – em relação à imagem do conto –, ora *vazio* – em relação a fotografia do armário que, por conseguinte, se relacionava com a própria imagem do conto, compondo uma espécie de narrativa dentro de outra narrativa.

Desse modo, reforço que não houve, nas nossas rodas, pontos finais ou resultados, fato que se relaciona com a própria noção de roda (em Pulino) e de hermenêutica (em Gadamer), conforme venho discorrendo. Assim, compreendo que os sentidos constituídos nas/pelas nossas experiências *estéticas* foram sendo, dramaticamente, *reconstituídos* a cada nova situação ou roda.

Durante esse processo – “espiralado” – de *reconstituição* de sentidos, recuperei o tema da solidão e do abandono, a partir de três imagens (nº. 90, 91 e 92). Dentre essas três imagens, duas já eram “conhecidas” por nós e outra era “inédita”; a fotografia de Kevin Carter, realizada no Sudão.

Imagens 90, 91 e 92.

Solidão e Abandono



Nota. “Um socialmente sozinha.” (Daírla). As imagem 88 e 89 foram referenciada, anteriormente. Imagem 90 - Carter, K. (1993). Waiting game for sudanese child [Jogo de espera para crianças sudanesas] [Fotografia]. Revista Xapuri. <https://www.xapuri.info/direitos-humanos/kevin-carter-a-crianca-sobreviveu-o-fotografo-que-denunciou-a-fome-na-africa-nao/>

É interessante perceber como as imagens, aqui dispostas, possuem elementos isolados; a criança, o sapato e a vassoura. Apesar de que, na foto de Kevin Carter, há também um abutre, que parece aguardar a morte da criança desnutrida. Fato que não ocorreu. Pois, ao contrário do fotógrafo que morreu precocemente – por suicídio –, a criança sobreviveu (Gomes, 2019).

Ainda sobre a foto de Carter (imagem 92), na época em que o fotógrafo capturou essa imagem – início dos anos noventa –, ocorreram várias polêmicas que colocavam em xeque tanto o caráter denunciativo da imagem – acerca da fome, da miséria e das guerras, por exemplo – quanto o caráter do próprio fotógrafo, a sua postura ética (Gomes, 2019). Porém, tais polêmicas fogem aos limites desta pesquisa e, nesse sentido, elucidado que a imagem foi utilizada pelo fato de possuir algumas relações pertinentes às narrativas de campos.

Em campos, a partir da correlação entre as imagens supracitadas, surgiram diálogos importantes acerca do tema da violência, do egoísmo e da indiferença social. A estudante Daírla, por exemplo, afirmou que: *“a gente tá vivendo, tipo, um socialmente sozinha, né?! Porque, na realidade, a gente não tem apoio, nem da nossa família”*.

Nesse recorte de narrativa (gerada), compreendo que a expressão *“socialmente sozinha”* pode se relacionar com as referidas discussões do filósofo Han (2015) e do geógrafo Aitken (2019), acerca das mazelas do neoliberalismo. Isso, porque, para os pesquisadores, o sistema neoliberal/mercadológico tem promovido o acirramento das desigualdades e da indiferença social, de forma genérica.

Em desdobramentos interpretativos, essa nova veste do sistema capitalista – o neoliberalismo – também tem mutilado (em termos de Milton Santos) a nossa capacidade de sermos solidários na esfera pública (em termos de Paulo Freire). E, assim, experienciamos *“um socialmente sozinha”*, em termos proferidos por Daírla. Ademais,

penso que as considerações de Karnal (2018) também são pertinentes, já que, para o historiador, as redes sociais, por exemplo, podem promover uma falsa ilusão de vida social, acentuando a solidão e desencadeando problemas de saúde mental entre as/os jovens, como a depressão; que, em casos mais graves, pode promover o suicídio.

Ainda sobre as narrativas geradas em campos, é notável que algumas falas da estudante Daírla possuíam um teor denunciativo que, por conseguinte, diz respeito à sua própria experiência de adolescente menina. Acerca disso, a estudante desabafou: *“eu já sofri tanto assedio na vida! Eu vim pra cá, pra Brasília, porque eu já não tava aguentando mais morar lá, no Maranhão. Aonde eu ia, tinha que ter um homem, [dizendo] assim: – Bichinha, venha cá!... Isso e aquilo. Eu [respondia]: – Me deixe! Eu já não aguentava mais!”*. Mais adiante, a estudante disse: *“esse ano eu já fui, duas vezes, assediada dentro de ônibus!”*.

Compreendo que essas narrativas denunciativas alertam sobre a necessidade de se realizar ações, em âmbito escolar, que contemplem, de uma forma ou de outra, as questões de gênero na adolescência. Conforme venho narrando, essa é uma preocupação cara ao presente trabalho e se relaciona com a EDH e, mais especificamente, com a emancipação de grupos sociais vulneráveis, dentre os quais as meninas se inserem.

Em roda, ao conversarmos sobre os diversos tipos de violência – simbólica e concreta – interpelei as estudantes: *“quem vocês acham que sofre mais [violência]?”*. As meninas responderam:

Kamala: Mulheres!

Scylla: Mulheres.

Kamala: Os assédios que acontecem, tem umas coisas que...

Scylla: Sim...

Daírla: Sim! [em concordância com as colegas]

Os movimentos afirmativos e as trocas de olhares complementavam os “sins” proferidos pelas meninas. Esse contexto, experienciado em roda, fez-me recordar, por conseguinte, da referida cena do filme *Escritores da Liberdade*, explicitada na Segunda Narrativa. Isso, porque, a cena em questão versa sobre um jogo que promove o reconhecimento de situações de vida compatíveis entre estudantes de uma periferia, nos Estados Unidos. No contexto de campos, durante o desenrolar dessa temática da violência contra meninas/mulheres, percebi que algumas experiências desse cunho eram comuns ou compatíveis, como o assédio nos ônibus, por exemplo. Nesse sentido, recupero a pesquisa de Braga et al. (2018) – sobre violência, adolescência e adultocentrismo – que evidencia as diferenças entre as violências sofridas por meninas e por meninos. As adolescentes costumam ser mais vítimas de *violência sexual*, já os adolescentes, são vítimas de agressões físicas que levam à morte (Braga et al., 2018). Os assédios nos ônibus, tematizados durante a pesquisa, fazem jus às considerações de Braga et al. (2018).

Saindo do contexto da roda e refletindo sobre a conjuntura social atual, ocasionada pelo Covid-19, compreendo que não é gratuito, por exemplo, o fato de a violência doméstica, contra as mulheres, e os números de feminicídio terem aumentado bruscamente (Schwarcz, 2020). Isso sugere que, em inúmeros casos, a violência não se restringe aos ônibus, por exemplo, mas está dentro da própria casa. Nesses casos, é necessário considerar que a expressão *casa* não se relaciona, de modo algum, com a ideia de proteção ou de abrigo. E longe de ser um “*lugar da imaginação*”/intimista, como a tenda magenta, por exemplo, a casa, de inúmeras meninas/mulheres, torna-se um lugar intimidável, sinônimo de pesadelo real.

Retomando as narrativas sobre a roda, foi interessante notar que essas narrativas, acerca da violência, emergiram por meio dos contos e das imagens. Nesse sentido, penso que essas narrativas geradoras – os contos e as imagens – puderam contribuir, em dada

medida, para a *tomada de consciência* (em Freire), por uma via *poética/estética*, reforço. Isso, porque, a tomada de consciência implica uma reflexão crítica dos sujeitos sobre si mesmos e sobre as suas próprias condições sociais (Freire, 1967). Em campos, compreendo que isso aconteceu na medida em que relacionávamos as narrativas sobre as experiências particulares, das estudantes, com as experiências de outras tantas mulheres, por exemplo. Que, por sua vez, são experiências relacionadas às questões históricas de gênero – às condições sociais, no sentido amplo do termo.

Além disso, no que se remete especificamente ao conto *A Menininha dos Fósforos*, foi curioso notar que, apesar de ser uma história, tradicionalmente, infantil, a mesma foi “*bem recebida*”, pelas adolescentes meninas. Nesse sentido, penso que as considerações de Walter Benjamin (2009/1913-1932), sobre a literatura infantil, são cabíveis. Segundo o filósofo, quando lidos por leitoras/es perspicazes, os livros infantis revelam camadas mais refinadas/profundas. Portanto, para o autor, os livros infantis não se restringem às crianças.

Em campos, considero que essas camadas mais refinadas, do conto em questão, foram acessadas não apenas pela oralidade, mas por todas as demais narrativas geradoras que compuseram a contação de história – do conto em si – e pelos nossos próprios corpos (sígnicos). Corpos, estes, que eram – e que ainda são – impregnados de significados, culturalmente e historicamente estabelecidos (Souza, 2017), conforme sinalizei na Quinta Narrativa.

Nesse sentido, compreendo que o conto – enquanto narrativa geradora –, era, constantemente, ressignificado pelas demais narrativas geradoras e, também, pelas narrativas geradas. Dentre essas narrativas geradas, além da temática da violência contra a mulher, outros temas e diálogos, “*mais leves*”, emergiram em roda. Sobre isso, recordo-

me do momento em que interpelei as meninas sobre os livros, filmes ou séries que elas mais gostavam:

Pesquisadora: Vocês falaram que gostam de ler [pronuncio, com base nas Cartas de Interesse]. E eu até gostaria de saber de vocês... Tem algum livro que vocês tenham lido e que tenha marcado? Ou algum conto, ou alguma série...

A partir dessa simples pergunta, um arsenal de livros, filmes e séries emergiu e a temática *vida profissional* retornou à roda:

Daírla: Um livro que me marcou, quando eu era criança, e que, até hoje, eu quero saber onde [é] que eu encontro esse livro, e que era meio de fantasia... O nome desse livro era Azul e Asmar [de Michel Ocelot]. [O livro] conta a história de dois meninos [...] considerados irmãos. Mas, eles não eram irmãos. Azul é o nome do menino, só porque nasceu com olho azul [profere sorrindo]. Aí, o pai deu [esse] nome pra ele... Aí, a mãe dele morreu e ele ficou sendo cuidado pela babá. E o filho da babá se tornou irmão dele [rindo, com a voz vívida/alta], uma coisa assim!

Kamala: Eu gosto de ler muitas coisas. Mas, às vezes, não é só livros que eu gosto de ler! [...] Ah, agora eu me lembrei de uma série de livros [profere com animação] [...] [É uma série que] ficou muito famosa, [no] ano passado, é... Para Todos Os Garotos Que Eu Já Amei [de Janny Han]!

Scylla e Daírla: AAAh!!! [demonstrando conhecimento sobre a série]

Kamala: Eu li a trilogia toda [...]. Mas, não foi só isso, é... Quadrinhos! Eu gosto muito de ler histórias em quadrinhos [...]. [...] Ah!!! Uma coisa que eu já li e que eu gosto muito: Romeu e Julieta. [Gosto] de ler Shakespeare.

A conversa foi se tornando mais calorosa e, até mesmo Scylla, estudante que se mantinha em uma postura mais calada e séria, no ambiente presencial¹²², demonstrou maior abertura e interesse para o diálogo:

Scylla: Um livro... Eu acho assim, não que me marcou, sabe?! Que eu não sou muito de ler. O único livro que eu já li todo foi A Culpa é das Estrelas [de John Green] [...]. Mas, tem uma série que me marcou demais, é Chicago Fire [de Michael Brandt e Derek Hass]!

Kamala: Por quê? Tipo?

Scylla: Porque é... [Uma série] de heróis com fogo. E [...] eu quero ser bombeira e a série me inspira muito!

A partir dessas narrativas geradas, foi interessante notar que as meninas desejam seguir carreiras profissionais, historicamente e genericamente, atribuídas aos homens. Scylla, deseja ser bombeira. Daírla pretende ser policial. E Kamala, por sua vez, quer ser engenheira.

Saindo da roda e relacionando as profissões – desejadas pelas meninas – com as questões de gênero e com as lutas feministas, especificamente, compreendo que, apesar das mazelas sociais ocasionadas pelo machismo, mudanças importantes estão acontecendo. Pois, nos tempos de juventude da minha avó, por exemplo, seria quase inimaginável, para uma dada menina/mulher, desejar seguir as mesmas profissões desejadas pelas estudantes adolescentes; bombeira, policial e engenheira, relembro. E seria ainda menos provável que esse sonho inimaginável fosse, de fato, concretizado. Isso pode indicar que os mais diversos tipos de feminismos e de lutas das mulheres – antes mesmo do nome feminismo existir (Mendes, 2002) – têm surtido efeitos sociais

¹²² No ambiente virtual, a adolescente Scylla dialogava com maior frequência, por exemplo. Esse assunto será retomado, mais adiante.

relevantes. Para a historiadora Lilia Shwarcz, “os séculos XX e XXI são e serão da revolução feminista [...]. As mulheres não vão voltar atrás” (Quando acaba o século XX, 2020. Para. 5). As mulheres, de fato, têm ocupado outros lugares na vida social, sobretudo, lugares públicos que, historicamente, eram ocupados apenas pelos homens, conforme argumentei na Primeira Narrativa.

Ainda sobre essa questão profissional, compreendo que as escolhas ou os desejos desse cunho são norteados pelas nossas diversas experiências *estéticas*. A título de exemplificação, recupero as narrativas sobre a *catarse pictórica*¹²³, suscitada pela obra *O Passeio*, de Marc Chagall. Essa *catarse*, lembro, foi fundamental para a resolução de uma crise profissional, que experienciei ainda nos tempos de juventude. Além desse exemplo, penso que as considerações da cientista Duília de Mello, proferidas em uma aula inaugural da UnB, são pertinentes. Na ocasião, lembro-me que a pesquisadora disse que os filmes de ficção científica foram fundamentais para a sua escolha profissional. Mello é astrônoma e, em 2016, fundou a Associação Mulher das Estrelas, visando a estimular meninas e mulheres no caminho da própria astronomia; ramo da ciência, predominantemente, ocupado por homens.

Imagens 93 e 94.

A astrônoma Duília de Mello na Universidade de Brasília



Nota. “Ficção científica nos deixa sonhar. E nos deixa curiosos ainda crianças.” (transcrição da frase do slide apresentado pela astrônoma). Aula inaugural do noturno. Acervo da pesquisadora (agosto de 2019).

¹²³ Desenvolvidas na Terceira Narrativa.

Com base nessas considerações, é ainda interessante notar que, em campos, a adolescente Scylla demonstrou apreço por uma série (*Chicago Fire*) pelo fato de a mesma ser sobre “*heróis com fogo*” e, por conseguinte, inspirá-la na sua escolha profissional ou no seu desejo de ser bombeira. Nesse viés, compreendo que tanto as experiências estéticas catárticas (excepcionais, relacionadas à arte) quanto as *encatárticas* (mediais, para além da arte e dos seus sistemas) são experiências que norteiam os rumos da vida humana e, especificamente, as nossas escolhas profissionais.

Um filme, uma pintura, uma série, um livro, uma dança, um canal do YouTube, uma canção, uma história que damos ouvido, tudo isso tem o potencial de superar o simples papel de entretenimento/ornamento, reorganizando o nosso sistema psíquico e resignificando as nossas escolhas e condutas diárias, os nossos múltiplos papéis sociais; desejados/idealizados e exercidos. Afinal, lembro que, para Vigotski (1999/1925),

[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o [sujeito] com o mundo **nos momentos mais críticos e responsáveis da vida**. Isto rejeita radicalmente a concepção de arte como ornamento [...]. (p.328/329. Grifo próprio)

Em desdobramentos interpretativos, a escolha profissional pode ser considerada como um desses “momentos mais críticos e responsáveis da vida” das/os jovens, considerando a relevância que a mesma possui na adolescência, de forma genérica. Ademais, reitero que a noção de arte, nesta pesquisa, ultrapassa os sistemas da arte (em Bulhões) e que, ao propor o conceito de *encatar-se*¹²⁴, também considero as experiências estéticas que não são propriamente artísticas/catárticas, mas, que possuem fagulhas/faíscas da arte em si mesmas, nos reeducando *esteticamente*.

¹²⁴ Desenvolvido na Terceira Narrativa.

Relembro, ainda, que as *encatarses*, são experiências *estéticas* medias que, portanto, não ocasionam o impacto psíquico radical das *catarses* – vivência *estética*, em Vigostki –, mas que, cotidianamente, também nos reorientam e nos reorganizam, promovendo impactos ou afetações psíquicas mais modestas, se comparadas ao apogeu ou à explosão emocional vivenciada na/pela própria *catarse*, reforço. Nesse sentido, compreendo, também, que os diversos artefatos culturais – e as narrativas geradoras, desta pesquisa – têm a potencialidade de suscitar distintas experiências *encatárticas* e que, no contexto de campos, as nossas experiências foram dessa ordem (medial). Foram experiências que possuem legitimidade e relevância formativa por si mesmas – considerando as provocativas de Gadamer (1997/1960) –, mas que, ao mesmo tempo, não são comparáveis às vivências *estéticas* (*catárticas*) explicitadas na Terceira Narrativa, por exemplo.

Em suma, compreendo que as experiências *estéticas* com as adolescentes meninas não foram vivências *estéticas* propriamente ditas, pois elas não possuíam o mesmo teor “explosivo” ou “colossal” da *catarse* artística, tal como concebida por Vigotski (1999/1925). Mas, também foram experiências (*encatárticas*) que possuíam relevância formativa, reitero, nos educando *esteticamente*. Foram, portanto, experiências preparatórias para o apogeu “colossal” da vivência *estética*. Isso, porque a *catarse* não é, em Vigotski, uma vivência instintiva ou puramente biológica, mas uma vivência histórica e cultural. Nesse sentido, cabe-me recuperar as seguintes considerações do pesquisador bielorrusso:

[...] a arte é uma **técnica social do sentimento**, um instrumento da sociedade através do qual **incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser**. 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 continuar social. (p. 315. Grifos próprios)

Por essa via, compreendo que há uma espécie de herança emocional ou “sentimento social” prolongado/expandido e concretizado na obra de arte. Esse sentimento social, em Vigotski, não é de ordem puramente genética, mas, sobretudo, de ordem cultural e histórica. Em outros termos, as emoções objetivadas na obra de arte e suscitadas pela vivência *estética* são emoções constituídas nas/pelas tramas sócio-históricas e incorporadas, por cada sujeito, de modo único.

Nesse sentido, é cabível considerar, por exemplo, que uma catarse suscitada pela famosa obra Mona Lisa (de Da Vinci), no século XVI e na Europa, não é a mesma catarse promovida pela Mona Lisa no século de agora, XXI, no Brasil ou no Museu do Louvre, em Paris, onde a obra se encontra. Aliás, a própria forma de acesso à Mona Lisa, com o advento das novas TICs, foi consideravelmente modificada. Nesse sentido as réplicas ou imagens virtuais da obra em questão são, talvez, mais famosas do que o próprio quadro/pintura em si. Por conseguinte, compreendo que, ao se alterar a forma de acesso à obra e, em dada medida, a forma da própria obra (pelas suas réplicas), também se altera o seu conteúdo. Portanto, alterando-se a forma, altera-se o conteúdo e, finalmente, altera-se a própria catarse (Vigostki, 1999/1925) – considerando a dialética entre elemento concreto (a obra) e elemento ideal (as emoções suscitadas pela obra).

Ademais, também compreendo que existe um trabalho ou uma labuta emocional – “uma técnica” – que nos viabiliza vivenciar a catarse propriamente dita. De modo que aprendemos, umas/uns *com* as/os outras/os, a vivenciar, no lugar mais íntimo do nosso ser, o apogeu da arte, pela própria catarse (vivência emocional). Ainda em desdobramentos interpretativos, tanto as vivências catárticas quanto as experiências *encatárticas* requerem trabalho social e labuta emocional. Não são experiências que

“caem do céu de mão beijada”, mas vivências/experiências que refletem e refratam o todo da nossa vida social ou o todo da nossa herança psicoemocional. Considerando, ainda, que a escola é parte desse todo social e que possui um papel relevante na e para a formação/humanização dos sujeitos – sociais e políticos –, é pertinente que a própria escola viabilize vivências e experiências estéticas – catarses e *encatarses* –, tais como as experiências propostas na presente pesquisa, dentre outras cabíveis.

Recuperando as experiências *encatárticas* de campos, relembro que a conversa sobre os filmes, as séries e os livros preferidos das meninas promoveram um largo entusiasmo entre as mesmas. Nesse sentido, foi interessante perceber que durante essa conversa houve uma significativa descentralização de papéis. Isso, porque o meu papel de pesquisadora responsável ou de “Jean Grey” era, também, um papel centralizado, em dado medida. A título de exemplificação, antes dessa conversa acontecer, as estudantes ficavam “*me esperando*” propor algo na roda ou fazer alguma pergunta, por exemplo. E os olhares das meninas estavam, de modo geral, direcionados para mim. Quando a referida conversa aconteceu, foi interessante notar que as meninas passaram a interpelar umas às outras e que os seus olhares deixam de ser “*fixados em mim*” e se voltaram para as colegas.

Nesse sentido, foi surpreendente perceber que uma pergunta aparentemente simples – tal como: “*tem algum livro que vocês tenham lido e que tenha marcado? Ou algum conto, ou alguma série...*” – promoveu envolvimento e aproximação afetiva entre as estudantes. Nesse contexto, as vozes das meninas ganharam outros tons e alturas e os seus gestos se tornaram mais calorosos, enfim, o assunto “deu pano pra manga”. Desse modo, talvez, o referido desejo de Daírla, de ser mais amiga das colegas de turma, se concretizou ou ganhou forma, após essa simples pergunta. De modo geral, foi uma pergunta que promoveu mais interesse, disposição e abertura para estarmos umas *com* as

outras, em roda. Nesse sentido, compreendo que também foi uma pergunta que promoveu um “*lugar de infância*” (Pulino, 2017), considerando que a abertura para o *outro* é, por si mesma, constitutiva desse *lugar*.

Ademais, compreendo que as primeiras narrativas geradoras das nossas rodas, longe de serem objetos de entretenimento, suscitaram emoções e reflexões valorativas, no sentido formativo e humanizador, reitero. Assim, tais narrativas causaram indignação social e “*dó*”, por exemplo, exercitando a nossa leitura de mundo e de nós mesmas – em termos freireanos –, promovendo jogos interpelativos, suscitando questionamentos relevantes por si mesmos – que não requerem “respostas certas” ou “finais” – em termos gadamerianos –, além de terem promovido **experiências encatárticas, reforço, de ordem estética medial**, que sensibilizam e reorientam as nossas escolhas e condutas, nos “treinando” para o apogeu *estético* e emancipador da *catarse/vivência estética* (em Vigotski).

A tenda, o conto *A Menininha dos Fósforos* e as imagens foram motes valiosos – teclas (em termos Vigotskianos) – sem os quais as experiências *estéticas* em campos não poderiam se efetivar. Nas linhas que se seguem, narro algumas experiências suscitadas na/pela tenda e, também, por outras “teclas”, como o conto *Os Sapatinhos Vermelhos* e algumas imagens, pertinentes à história.

7.6.1 *Os Sapatinhos Vermelhos e outras rodas*

O conto *Os Sapatinhos Vermelhos* foi escolhido por se relacionar, em alguns aspectos, com o conto anterior. Nas palavras da estudante Ariana: “*se for perceber, têm várias coincidências, entre os dois [contos]. As duas eram órfãs e as duas histórias tiveram um final trágico*”, além do calçado/sapato ter sido um elemento comum a ambos.

Para a contadora de história Estés (1994), essa narrativa é “conhecida pelos seus diversos títulos de ‘As sapatilhas do Diabo’, ‘Os sapatos ardentes do Diabo’ e ‘Os sapatinhos vermelhos’. Hans Christian Andersen escreveu um conto de fadas baseado nessa antiga história, dando-lhe este último título” (p. 270). Apesar de Estés ter utilizado o mesmo título de Andersen, o conto escrito/publicado, em sua obra, é uma versão germânica-magiar, aprendida oralmente ou “de boca em boca” com a tia da própria escritora, cujo nome é Tereza (Estés, 1994). De modo geral, *Os Sapatinhos Vermelhos* é um conto que versa sobre perdas, aflições e excessos, mas, também, sobre fazer/criar com as próprias mãos (a versão integral do conto está disponível nos Apêndices).

Em campos, nossa primeira experiência *estética* com o conto em questão foi desenvolvida por meio da leitura, na nossa segunda roda de narrativas. A opção pela leitura se deu porque algumas das meninas, durante a etapa de liberação da pesquisa, “*me falaram que gostariam que o projeto ajudasse na leitura*”. Conforme venho indicando, a noção de leitura, aqui perseguida, transcende a leitura das palavras (em Freire e em Barbosa). Contudo, quando as meninas utilizaram a expressão leitura, compreendo que elas estavam se referindo à ideia mais comum de leitura; ler palavras/textos.

Assim, fomos alternando a leitura do conto por parágrafos. Nesse processo, foi interessante notar que Daírla apresentou facilidade com a própria leitura, apesar das inúmeras palavras supostamente difíceis ou desconhecidas, tais como: refugiam, alvoraçados, congregação, dentre outras. Kamala, por sua vez, iniciou bem a leitura. Mas, ao ter dificuldade para ler a palavra *refugiam*, a estudante demonstrou nervosismo, fato que atrapalhou o desenvolvimento restante da sua leitura. Já Scylla apresentou timidez, pela voz baixa, e dificuldade com a leitura das palavras.

De modo geral, as meninas demonstraram interesse pelo conto, apesar da leitura ter demandado paciência e concentração. Em alguns momentos da leitura, a mesma foi

pausada para contextualizações/adaptações, como evidencia a seguinte narrativa: “*nessa sociedade, as pessoas reprovam [o uso dos] sapatos vermelhos para ir à missa. Então, ela [a personagem principal] não poderia ir à missa com sapatos vermelhos. Nesse contexto [...] da história*” (Pesquisadora).

Ao findarmos a leitura do conto, Daírla proferiu: “*que trágico!*”, referindo-se ao final *infeliz* da história, cujos pés da personagem são amputados para livrá-la de uma maldição relacionada com os sapatos vermelhos. Kamala, por conseguinte, teve interesse na autoria do conto: “*quem escreveu essa história?*”, ela interpelou. Scylla se manteve “*mais calada*”.

Sobre essa postura “*mais calada*” da adolescente Scylla, abro um parêntese para refletir sobre a importância da multiplicidade de experiências *estéticas*, em âmbito educacional. Isso, porque, no ambiente virtual, Scylla se expressava, frequentemente; por meio de emojis e textos. Nesse sentido, compreendo que o ambiente virtual viabilizou experiências *estéticas* outras que, por sua vez, tornaram a experiência da própria adolescente, no todo da pesquisa, mais aberta, apazível e convidativa, já que, presencialmente, Scylla demonstrava “*certa timidez*”.

A partir dessas considerações, compreendo que esta pesquisa e, especificamente, a sua composição *estética* – situada no entrever velho-novo ou tenta-WhatsApp –, pode se relacionar, em dada medida, com a pesquisa de Torquato (2018), por exemplo, que relaciona o jogo virtual Minecraft com o ensino de história, no contexto do Ensino Fundamental (anos finais). Nesse sentido, o pesquisador desloca a *estética* comum, da sala aula, para o ambiente lúdico e virtual. Além da pesquisa de Torquato (2018), também é possível relacionar este trabalho com as proposições pedagógicas de Ferrero. Conforme discorri, o educador considera o ato de caminhar enquanto processo formativo, ultrapassando os limites físicos da própria escola e sugerindo, portanto, outra composição

estética aos processos educacionais. Segundo o autor, “caminhar também pode suscitar outras experiências [...] (inspirações literárias, espiritualidade, vivências estéticas, comprovações científicas, descobrimentos artísticos reveladores, autoconhecimento, desobediência civil, dentre outras)” (Farrero, 2015, Caminar es mucho más que ir andando de un lugar a otro. Para. 2. Tradução própria¹²⁵). Tal como as pesquisas de Torquato (2018) e de Farrero (2015), este trabalho sinaliza outras vias *estéticas* de aprendizagem, que contemplam formas distintas de expressão e de relação humana, para além da fala e do verbal, para além das carteiras enfileiradas das salas de aula.

Assim, seja jogando Minecraft ou dialogando por emojis, seja caminhando ao ar livre ou contando/ouvindo histórias em uma tenda/“caixa”, a Educação Básica – e pública – pode assumir uma postura *esteticamente* plural. Postura, esta, que penso se relacionar com o grande desafio da inclusão escolar – de incluir sem homogeneizar (Rossato & Martínez, 2013) –, por viabilizar diversos meios de expressão e de aprendizagem, no próprio contexto escolar; que transcende a estrutura concreta/física da escola, reitero.

Recuperando as narrativas de campos, após a leitura do referido conto, *Os Sapatinhos Vermelhos*, ao invés de dialogarmos/verbalizarmos acerca do próprio conto, sugeri que as adolescentes criassem um desenho:

[...] como a gente conversou... Nem sempre dá pra falar [expressar] tudo com a voz... Então, eu gostaria que vocês desenharem [...] algo em relação a esse conto. Pode ser? [...] Vocês vão ter o espaço dessa folha [mostro uma folha branca comum, de papel sulfite]... Esse espaço da folha para expressar algo em relação a essa história.

¹²⁵ Caminar también puede suscitar otras experiencias [...] (inspiraciones literarias, espiritualidad, vivencias estéticas, comprobaciones científicas, descubrimientos artísticos reveladores, autoconocimiento, desobediencia civil y otras).

A partir dessas orientações, as seguintes narrativas imagéticas foram geradas:

Imagens 95, 96 e 97.

Desenhos das Estudantes Meninas



Nota. “A dança que não teve um final feliz.” (Daírla). Desenhos sobre o conto Os Sapatinhos Vermelhos. Acervo da pesquisadora (2019).

Enquanto desenhava, Daírla sussurrou: “*Porque ela não podia usar sapatos vermelhos?*”. Na sequência, iniciamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: É interessante essa sua pergunta [...]. Em algumas sociedades, os sapatos vermelhos são relacionados à mulher, quando ela já tá... Por exemplo, quando a menina menstrua pela primeira vez...

Daírla: Tipo um erro?

Pesquisadora: Não. É como se fosse um rito de passagem, um símbolo de amadurecimento. Já com os bebês, também dão, por exemplo, [...] sapatinhos vermelhos pequenininhos... Quando vai nascer uma criança. Então, os sapatos

vermelhos têm vários significados. No caso dessa história, ele é um tipo de sapato que se sobressaía entre os demais... Não, necessariamente, a gente tem que pensar que vermelho é uma cor ruim, sabe?! Mas, nessa história, os sapatos vermelhos eram sapatos que deixavam a menina muito... Ela não parava de dançar. Sabem?! [Ela ficava] muito... Fora [de si].

Com base nesse diálogo, é notável que a cor vermelha dos sapatos causou uma má impressão à estudante Daírla, “*tipo um erro*” ou, talvez, um pecado. Por isso, na roda seguinte, busquei desconstruir essa ideia/associação da estudante – “*sapato vermelho é igual a erro*” –, indo para a escola, propositalmente, com sapatos vermelhos

Ainda na entrada da escola, Daírla me aguardava para buscarmos os materiais da tenda, no depósito da escola. Na ocasião, proferi: “*vim de sapatos vermelhos! [rindo]*”. Daírla respondeu: “*sai de perto de mim com esses sapatos, professora!*”. Juntas e com sorrisos nos rostos, fomos buscar os materiais da tenda.

Já com a tenda erguida, deixei os sapatos vermelhos em um lugar visível (imagem 98), ao lado de outros calçados, e iniciei um diálogo sobre simbolismo/simbologia:

Imagem 98.

“Sapatos” e Simbologia



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

Pesquisadora: [...] É importante, meninas, a gente saber que os contos, as histórias do cinema, da novela, da ficção, de modo geral, elas são, muitas vezes, simbólicas. Mas, o que é algo simbólico? Vocês sabem?

Ariana: ...Não.

Pesquisadora: Quando a gente fala, assim, que uma coisa é simbólica...

Kamala: Que tem a ver com simbologia?!

[Breve tempo com algumas falas simultâneas] [...]

Daírla: Eu acho que é algo, tipo, pontual! Que quer dizer alguma coisa.

Pesquisadora: Sim! Que quer dizer alguma coisa além ... Então, por exemplo, os sapatinhos vermelhos não, necessariamente, significam a-pe-nas sapatos vermelhos. [...] Pode[m] simbolizar algo mais, né?! E a própria cor, o vermelho, tem muitas simbologias. Desde uma simbologia que fala mais sobre a vida, o nascimento, a chegada... [...]. O vermelho também é a cor do sangue!... [...] É uma cor quente. Vocês já estudaram cores quentes e cores frias?

Kamala: Sim!

Pesquisadora: [A cor vermelha] tá muito ligada à questão do alarme, é uma cor que desperta. [...]. A rosa vermelha... O que vocês acham que ela simboliza?

Kamala: Ah... Paixão!

Pesquisadora: Paixão, né?! [risos de todas]. Então, é importante, quando a gente vai ler um conto, sobretudo um conto antigo, muito antigo, que a gente tente adaptar à nossa realidade. Que a gente não fique achando que os sapatos vermelhos, agora e pro resto da nossa vida, é algo ruim [risos de todas]. [...] Nessa história [Os Sapatinhos Vermelhos], esses sapatos querem dizer alguma coisa por detrás... [...] Qual é a simbologia desses sapatos pra nós?...

Kamala: Então... É uma coisa ruim, não é!?

Pesquisadora: É provável... Vamos ver?

Após esse diálogo, retomei a narrativa do conto em questão, apresentando algumas imagens da internet (disponíveis nos Apêndices) que se relacionavam com o próprio conto, por meio da projeção das mesmas. Além dessas imagens da internet, também inseri os desenhos criados pelas – e com as – meninas, na roda anterior. Dentre as múltiplas narrativas geradas, após revisitarmos o conto, darei ênfase, nesta pesquisa, às narrativas que dizem respeito à dimensão simbólica dos sapatinhos, conforme indiquei. Nesse sentido, é importante elucidar que, no conto, haviam dois pares de sapatos.

O primeiro, desses pares, foi feito à mão pela própria personagem (a menina órfã), em uma época cuja personagem morava na rua. Esses sapatos eram singelos e remendados. Porém, eles foram criados pelas mãos da menininha, relembro, e isso a fazia sentir orgulho de si mesma. Todavia, no transcorrer da história, esses sapatos foram queimados a mando de um uma velha senhora que adotou a pobre menina. Ao ver os seus sapatos em cinzas, a menininha se entristeceu profundamente.

O segundo par de sapatos, por conseguinte, era de cor vermelha reluzente e havia sido comprado pela velha senhora, especialmente, para a cerimônia de Crisma da menina. Contudo e contraditoriamente, a Igreja desaconselhava o uso de sapatos vermelhos. Mas, a velha senhora era bastante cega e a menininha foi “os seus olhos”, na ocasião da compra, escolhendo os sapatos por meio do seu “coração faminto” e entristecido pelas cinzas dos sapatos antigos. Por causa dessa mesma fome cardial, a menina não tirava mais dos pés os novos e reluzentes sapatos vermelhos. E, como uma maldição, em um belo e terrível dia, os sapatos passaram a agir por conta própria, fazendo a menina andar por onde não queria e a dançar até a exaustão dos ossos.

Em campos, ao findar do conto, proferi: *Meninas, vocês acham que essa menininha era livre? [...] Vocês acham que ela tinha liberdade? [...]*. Daírla prontamente

respondeu: “*eu acho que, no início, ela tinha. Depois, ela não teve mais. [...] No início, ela estava feliz com os sapatinhos dela, que ela mesmo fez. Se não fosse a senhora, que pegasse ela e tudo... Aí ela continuava [feliz], maltrapilha, mas...*”.

A partir dessas narrativas – sobre o singelo, porém, valioso sapatinho feito à mão – refletimos acerca riqueza das pequenas coisas da vida. Para Ariana, essas pequenas coisas, feitas à mão, são o seu diário e um prato de comida que ela preparou dedicação – ou com capricho (em Cortella). Já Daírla se lembrou dos seus desenhos e das roupinhas de boneca que costurava “*quando [...] tinha uns dez anos de idade*”.

Em desdobramentos interpretativos, essas pequenas coisas (o sapatinho feito à mão) são como as *desutilidades* do poeta Manoel de Barros (2016/1996), as formiguinhas e “as pedrinhas do nosso quintal”. Essas pequenas coisas também podem ser comparadas com as minúsculas xilogravuras de Rubem Grillo, dispostas em uma também minúscula sala, durante a referida exposição *Arte Para Crianças*. São, portanto, coisas singelas ao mundo de fora, mas caras ao nosso próprio mundo.

Kamala, por sua vez, refletiu sobre a perda (queima) do sapatinho feito à mão, associando essa perda a um esforço não reconhecido ou a um julgamento inadequado. Esse esforço não reconhecido, notadamente, se relacionou com as preocupações da estudante acerca da vida profissional. Ela diz:

[...] vamos supor [que] tem uma estudante [...] ou até um adulto mesmo, que quer passar num concurso ou entrar na universidade e... Se esforça muito, muito, muito! E, às vezes, não consegue [...]. [E] as pessoas [a/o] julgarem e falarem: – Ah! Você não se esforçou o suficiente! Você não deu o seu melhor! Entendeu?! Tipo isso.

Já sobre o simbolismo dos sapatinhos vermelhos e reluzentes – que não deixavam a personagem andar por conta própria –, foi interessante notar que temas como

alcoolismo, gravidez precoce e paixão não correspondida emergiram na nossa roda. Nesse sentido, refletimos sobre os excessos da vida, as ilusões e a inexperiência ou “*falta de noção*”, nas palavras de Ariana.

Para Daírla, por exemplo, “*os sapatos vermelhos também podem ser o crush! [profere em voz alta]*” ou os relacionamentos abusivos. Esses sapatos também podem ser uma gravidez inesperada, quando “*a menina tá lá [na relação sexual]... E, na hora, ela não tem noção! Mas, depois... Tipo, quando acontece [a gravidez], na vida dela, né?! Ela se arrepende*”, diz Ariana.

Essas considerações de Ariana, sobre gravidez precoce, nos fizeram lembrar da situação da colega de turma, Maria. Relembro que Maria que não conseguiu integrar a presente pesquisa, devido às dificuldades enfrentadas pela maternidade precoce. Em campos, quando esse assunto da gravidez emergiu, desenvolvemos o seguinte diálogo:

Daírla [com a voz baixa]: [...] Ela [Maria] está com muita dificuldade.... [...] A mãe dela está querendo dar a guarda da filha dela pro pai [da criança]. E a Maria não está [...] com o pai da criança, porque eles se separaram.... Aí, ela não quer, não quer [dar a guarda da criança]. Mas, a mãe tá forçando. [...] Ela não tá tendo apoio da mãe... Então, ela foi embora da casa [da mãe] dela, pra ficar com um tio.

Pesquisadora: Já faz tempo que ela tá faltando?

Daírla: Sim.

Kamala: Ela não vem mais!

Pesquisadora: Pois é... [...] Não deve ser nada fácil ser mãe nova. [...] É um percurso difícil, precisa de muito apoio... Enfim, às vezes, lá na hora [do sexo] a pessoa não consegue prever, né?! [retomando as considerações feitas pela estudante Ariana]. [...] Todo mundo corre o risco de se encantar pelos sapatos

vermelhos, né?! [...] Mas, eles são simbólicos, tá certo?! Então, não fiquem com medo de sapatos vermelhos [coloco os meus sapatos vermelhos no centro da roda].

Ainda sobre o simbolismo dos sapatos vermelhos, relembro que a noção de símbolo, nesta pesquisa, é respaldada tanto na perspectiva histórico-cultural e nas provocativas de Bakhtin sobre signo ideológico, quanto na hermenêutica gadameriana. Em Vigotski e em Bakhtin, de modo geral, a ideia de símbolo está associada à linguagem, à história, à política e à cultura. Já em Gadamer, o simbólico é algo “essencialmente sensível”, relembro, e ultrapassa os limites da história e do signo propriamente dito. Em desdobramentos interpretativos, o *simbólico* (em Gadamer) se aproxima da noção de *sentido* (em Vigostki), trata-se de uma “linguagem interior”, peculiar. Retomando as considerações de Flores (2011): a menção ao componente sensível ou estético do simbólico [em Gadamer] é importante porque estabelece a natureza inabordável do símbolo por meios intelectuais. O símbolo não é um conceito, mas, sim, uma referência de natureza essencialmente sensível (p. 42).

Em campos, compreendo que esse caráter sensível – ou a “linguagem interior” – diz respeito à “*falta de noção*”, ao “*crush*” e à “*gravidez precoce*”, por exemplo, enquanto componentes simbólicos (peculiares) dos sapatos vermelhos. Ademais, essa questão simbólica dos sapatos foi ampliada a partir de outras narrativas geradoras, além do referido conto. Essas outras narrativas são imagens fotográficas referentes às obras da artista japonesa Chiharu Shiota e do artista turco Vahit Tuna.

Imagem 99.

“Diálogo do DNA”, de Shiota



Nota. Shiota, C. (2004). *Diálogo do DNA [Instalação]*. Arteversa. <https://www.ufrgs.br/artevera/chiharu-shiota-fios-que-tecem-memorias/>

A obra de Shiota, trabalhada em campos, é intitulada *Diálogo do DNA* (imagem 99). De modo geral, o trabalho artístico de Shiota diz respeito à interligação entre memória particular e social (Marimon, 2019). Na obra em questão, é interessante perceber que os fios ou linhas vermelhas interligam/conectam vários calçados, formando uma espécie de pirâmide, cujo ápice integra todos as linhas.

Durante a roda de narrativas, com a fotografia da obra projetada na parede, interpelei as meninas: “*o que vocês sentem ao olhar?*”. Daírla respondeu: “*agonia*”. Um vasto silêncio permaneceu por um breve tempo, quando Ariana proferiu: “*eu acho que DNA [quer] dizer, tipo, ‘personalidade’, né?! Porque cada sapato é de um jeito diferente!*”.

Na sequência, um jogo interpelativo emergiu: “*é de uma [só] pessoa?* [referindo-se ao todo dos sapatos]”, indagou Kamala. “*É uma pantufa?* [referindo-se à um calçado específico]”, questionou Daírla. “*Aquilo é um cachorro, é?*”, interpelou Scylla, acerca da referida pantufa. “*É positivo ou negativo?*”, refletiu e questionou

Kamala, acerca do tema da obra. “*Que diálogo que tá tendo aí?*” Daírla prosseguiu, também questionando sobre o tema/título. “*O DNA é o que, gente?*”, eu – pesquisadora – indaguei. E novas afirmações e interrogações compuseram a nossa roda.

Para Ariana, por exemplo, o DNA “*é algo que tá no sangue*”. Kamala, com a voz baixa, continuou: “[*é*] *como se fosse a identidade*”. Daírla, por sua vez, refletiu: “*o que me chama mais [a] atenção, não é nem o cabo [os fios], é a cor vermelha! [...] Eu acho que é uma expressão de igualdade! Tipo, assim, tem um monte de sapato diferente [barulhos no corredor]. Mas, eles tão tudo amarrado, ligado!*”.

Assim, em meio às interrogações e às exclamações, fomos tentando conectar as nossas interpretações como se elas fossem peças de um grande quebra-cabeça que nunca se finda. Afinal, para Gadamer (2012/1986), o jogo da arte – e das narrativas geradoras, em uma adaptação – promove inúmeras e ininterruptas respostas.

Nesse jogo das narrativas, outra imagem foi posta na nossa roda, ampliando e reformulando as nossas afirmações e dúvidas:

Imagem 100.

Sapatos Vermelhos e Femicídio



Nota. Tuna, V. (2018). *Sem título [Instalação]*. <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/112207-instalacao-lembra-as-vitimas-de-feminicidio-na-turquia-em-2018.htm>

A imagem em questão diz respeito a uma obra/instalação, do referido artista Tuna. A instalação contou com centenas de sapatos vermelhos que ocuparam a Praça Habima de Tel Aviv, em Israel, em um ato de protesto contra o feminicídio no país (Marinho, 2019). Para o artista, a sua obra é uma espécie de memória da violência contra as mulheres e “pode funcionar como um mediador do debate e da conscientização pública em um mundo em que [...] uma em cada três mulheres é vítima de violência física ou sexual” (Tuna conforme citado por Marinho, 2019, s.p.).

Em campos, ao vermos a imagem em questão, sugeri que as meninas dissessem uma só palavra acerca da própria imagem. Kamala proferiu a palavra “*escolha*”, considerando a criança presente na fotografia que, por conseguinte, aparenta escolher um dos sapatos da obra de Tuna. Scylla, por sua vez, relacionou a imagem com o termo “*organização*”, considerando as fileiras ordenadas de sapatos. Daírla disse: “*obsessão*”, por causa do excesso de cor vermelha. “*De novo vermelho!*”, a adolescente expressou, com risos nervosos. Ariana compreendeu que a imagem se relacionava com a “*morte*”. “*Pensei em morte!*”, ela afirmou com a voz alta e enfática. “*É morte?*”, interpelou Kamala, com certa aflição. Eu – pesquisadora – proferi: “*as pessoas não estão aí, né? Existem só os sapatos...*”. “*É morte?!*”, Kamala reforçou a sua dúvida, com feições de tristeza. Após esse jogo estético, conversamos sobre a temática do feminicídio, que envolvia a obra de Tuna.

Portanto, de modo geral, as imagens das obras de Shiota e de Tuna se relacionaram com as seguintes terminologias/ideias: identidade, igualdade, personalidade, sangue, escolha, obsessão e morte. Essas ideias, por conseguinte, agregaram novas possibilidades de compreensão sobre os motes sapato e cor vermelha. Motes, estes, que foram relacionados, inicialmente, com as noções de excesso e de erro, a partir do conto *Os Sapatinhos Vermelhos*, relembro.

Com base nessas considerações, refletindo sobre a relação entre os contos e as imagens, penso que o trabalho com essas narrativas geradas, desenvolvido em campos, ampliou a ideia de imagem enquanto mera ilustração de um texto, por exemplo. As imagens, sejam elas artísticas ou não, foram consideradas, em campos, narrativas por si mesmas, em constante dialética e tensionamento com as demais narrativas da pesquisa – como os contos, a tenda e as demais narrativas; geradas e mediais. Ademais, foi interessante perceber que os sapatos vermelhos – elementos simbólicos, do conto – ganharam forma/materialidade nos meus próprios pés, de pesquisadora. Nesse sentido, compreendo que a escolha de ir para escola com sapatos vermelhos foi, também, um gesto pedagógico. Desse modo, a minha própria indumentária compôs parte do jogo *estético* experienciado em campos *com* as meninas. Portanto, as imagens, os gestos, os objetos circundantes, as pausas, a tenda, os cheiros e a minha própria indumentária, por exemplo, constituíram as experiências de campos, para além dos contos, do verbal e da oralidade, reitero.

No que diz respeito às imagens, especificamente, reforço que as mesmas – enquanto forma de expressão humana – nos constituem desde os primórdios. E, antes de aprendermos a falar e a escrever, por exemplo, já nos comunicávamos por meio de desenhos e de pinturas (Parellada, 2009; Ribeiro, 2019). Em outros termos, conhecíamos o mundo e a nós mesmos a partir de outras vias de expressão – ou de jogo/relação, em desdobramentos interpretativos –, cujas imagens e os gestos/movimentos assumiam um importante papel na vida social e privada.

Essas vias mais arcaicas de expressão – as imagens e os gestos – não são, contudo, inferiores às línguas ou às escrituras, por exemplo. Tampouco, elas são superiores, pois não se trata de uma competição propriamente dita. Mas, tão somente, de modos *distintos/diversos* de expressão humana. Nesse sentido, compreendo que as

imagens continuam, até os tempos atuais, ocupando um papel relevante no todo das nossas experiências estéticas. Elas são, portanto, vias de expressão e de constituição dos saberes e fazeres legítimos/verdadeiros da própria humanidade.

A pesquisa de Guimarães (2012), por exemplo, evidencia a relevância da imagem enquanto um meio que potencializa a nossa elaboração cognitiva, viabilizando “novas formas de agir, sentir e pensar, bem como novos conceitos e novas experiências [...]” (p. 27). No dito popular, por conseguinte, “uma imagem vale mais do que mil palavras” e pode, ainda, valer mais do que qualquer palavra, dependendo do contexto. De todo modo, essa expressão comum reforça a ideia de que nos constituímos *pelos e para além das* palavras.

Em campos, busquei relacionar as dimensões verbal e não verbal, continuamente, compreendendo que ambas as dimensões tiveram um papel relevante no todo das nossas experiências estéticas. Recuperando as narrativas sobre a terceira roda e o mote sapatos,

Imagem 101.

Andar Descalço



Nota. Autoria desconhecida (s.d.). Imagem da internet [Meme].
<https://imgs.app/p/memes-engracados-mia-descalco-colecao-105-sapatos-XwJ26HD2Rl>

além das imagens das obras de Shiota e de Tuna, também contemplamos uma imagem da internet/redes sociais (imagem 101), que relacionava o verbal e o não verbal.

Ao visualizar a referida imagem, Daírla expressou: “forte e... E verdadeira”. Um silêncio reflexivo perdurou por alguns instantes e, na sequência, recuperamos a conversa sobre: o sapatinho feito à mão (referente ao conto), o diário escrito à mão (por Ariana) e a roupinha de boneca, costurada à mão, por Daírla. Isso, porque, a imagem da internet foi compreendida como verdadeira e simples; no sentido

de *simplicidade* e não de *simplório*. De modo geral, compreendemos que a frase¹²⁶ contida na imagem, do poeta Mia Couto, se relacionou com o criar/inventar à mão própria. Afinal, compreendemos algo como: “*é melhor calçar [ou criar] os nossos próprios sapatos, por mais simples que eles sejam. Pois, eles nos dão a liberdade para andar com as nossas próprias pernas*”, na direção dos nossos desejos/sonhos. Em suma, o sapato feito à mão também é um sapato mais autêntico, “*verdadeiro*”, tal como os pés descalços sobre o chão.

A partir desse diálogo – sobre simplicidade e criação própria (autenticidade) –, sugeri às meninas que criássemos, na roda seguinte, algo simples, mas feito à mão. Na ocasião, também sugeri que esse algo simples pudesse ser compartilhado com a comunidade escolar. Sobre isso, proferi:

*Eu fiquei pensando da gente fazer alguma coisa simples, tipo os sapatinhos! Uma coisa [...] que esteja ao nosso alcance, e que a gente possa deixar na escola, em algum canto da escola, pregar, enfim... Pensei da gente fazer alguma coisa em relação a isso que a gente viveu aqui, entre a gente... Porque uma das falas de vocês [...] que me tocou mais foi [sobre] a questão da... **Da invisibilidade social, da solidão.** Quando vocês falaram, assim: – Ah, **a gente não é vista!** [referindo-me às narrativas de Daírla]. E a gente trabalhou [no decorrer da pesquisa] a questão do ver, né?! **Do quanto é difícil ver [...].** [Exemplificando:] A gente [abre] uma página da rede social e, em um minuto, a gente vê um monte de coisa... Olha, né?! [...] Então, **a gente olha um montão de coisa...** Às vezes, a gente olha uma criança passando fome e, na sequência,*

¹²⁶ Tal frase, atribuída à Mia Couto, é uma transcrição de uma fala/apresentação do poeta, na Universidade Eduardo Mondlane (em Moçambique). O poeta finaliza a referida fala com a seguinte frase: “é por isso que vale a pena aceitarmos descalçar não só os sete, mas todos os sapatos que atrasam a nossa marcha coletiva. Porque a verdade é uma: **antes vale andar descalço do que tropeçar com os sapatos dos outros**” (Couto, 2005, p. 15. Grifo próprio).

*[...] vê um casal, super feliz. [...]. Enfim, um monte coisa, em um minuto. E no fundo, a gente não vê nada [...]. Nosso olhar fica poluído... Sabe [a] poluição de lixo, na rua?! A gente fala de poluição visual, também, ou [de] poluição sonora [por exemplo]. Imagina um monde de sirene ao mesmo tempo. É poluição também, né?! Sonora! E, nas redes, [...] têm muita poluição visual, na internet, na vida... [...]. A gente tá, o tempo todo, exercitando o nosso olhar... Mas, a gente, muitas vezes, **não para pra olhar pro outro...***

Refletindo, agora, sobre as minhas próprias colocações, feitas durante a roda, compreendo que a *dessensibilização* do olhar – pela poluição visual do cotidiano –, é uma via de mão dupla. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que perdemos a sensibilidade para olhar o *outro*, o *outro* também não nos enxerga. E, desse modo, “*a gente não é vista*” ou, ainda, a gente vive “*tipo, um socialmente sozinha*”, nas palavras de Daírla.

Essas palavras de Daírla, na época da pesquisa, me tocaram e me inquietaram, consideravelmente. Por isso, sugeri, em roda, a possibilidade de desenvolvermos algo que se relacionasse com o “olhar para o outro” ou, ainda, que ultrapassasse os limites da nossa tenda e do nosso grupo. Algo que, enfim, abarcasse a comunidade escolar.

Como o nosso tempo *Chrónoslógico* estava relativamente curto, combinamos de criar, na quarta e última roda, algo “*o mais simples possível*”, porém feito à mão. Assim, surgiu a ideia de compormos narrativas com o post-it; por se tratar de um material de fácil acesso e que poderia ser pregado, facilmente, nas paredes da escola. Desse modo, finalizamos a nossa terceira roda, nos comprometendo em refletir mais sobre “o algo simples” e, também, em criar uma foto – narrativa gerada – que se relacionasse com o conto *Os Sapatinhos Vermelhos*. Essas fotos, por conseguinte, foram enviadas para o referido grupo de WhastApp e retomadas, posteriormente, na nossa quarta e última roda de narrativas.

Imagens 102, 103 e 104.

Narrativas/Fotografias Geradas pelas Estudantes Meninas



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

Já na quarta roda, fizemos uma revisão geral da pesquisa, desde a etapa de autorização, até a derradeira roda de narrativa. Nessa revisão, revisitamos e relemos parte das nossas criações/narrativas geradas, por meio da projeção de imagens. Ao relermos, especificamente, as fotografias relacionadas com o conto *Os Sapatinhos Vermelhos*, foi interessante perceber as interpretações que as estudantes fizeram sobre as suas próprias fotos.

Para Kamala, a sua fotografia (imagem 102) representa três personagens do conto; a menina, o velho sapateiro e o soldado. Ela diz: “*eu quis simbolizar esses dois pares [das bolas de enfeite] como [se] fossem... Uma [bola], o sapateiro... E esse [a outra bola], [é] como se fosse aquele [homem] que parece que amaldiçoou o sapato [o soldado]. E essa é a menininha [a bola no canto inferior da imagem]. É como se tivesse uma ligação entre os três, um trio*”. Foi interessante notar que a estudante, que antes não

sabia o que era “simbólico”, conforme narrei, conseguiu desenvolver uma imagem simbólica, no findar da pesquisa.

Ariana não realizou essa atividade. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de a estudante não integrar o nosso grupo virtual, situação que pode tê-la desestimulado. Já Scylla postou, no grupo, uma imagem de um retângulo vermelho-alaranjado (Imagem 103). Essa imagem se trata de uma fotografia que, por sua vez, foi composta pela própria adolescente ao pressionar o seu dedo diretamente na câmera do celular. Compreendo que essa narrativa gerada sintetiza a cor principal das nossas rodas – o vermelho – além de ter sido fruto de uma notável inventividade da estudante.

A adolescente Daírla, por sua vez, criou uma fotografia instigante que, em dada medida, integrava os sapatos vermelhos – do conto *Os Sapatinhos Vermelhos* – e a neve ou “nuvem”, nas palavras de Kamala – do conto *A Menininha dos Fósforos*. Contudo, a estudante criou a fotografia sem ter consciência dessa relação. As narrativas, a seguir, versam sobre o momento em que dialogamos acerca das imagens em questão:



Nota. Essas imagens foram referenciadas anteriormente (nº 85 e 104)

Pesquisadora: Olha só gente, esse fundo [referindo-me à fotografia feita por Daírla]. Lembra alguma coisa?

Kamala: O fundo?

Pesquisadora: O fundo!

Kamala: É de rosas?

Daírla: Rosas azuis.

Pesquisadora: E esse azul e branco?

Kamala: Pera aí! [profere, olhando para a sua própria foto]

Pesquisadora: Lembrou alguma imagem que a gente já viu?

Kamala: Ah... Os sapatinhos na neve?!

Daírla: Os sapatinhos na neve!...

Pesquisadora: É!

Daírla: Caraaamba!!! [profere, entusiasmada e com a voz alta]

Pesquisadora: Essa imagem [a fotografia criada por Daírla]... Eu achei que ficou parecendo a mistura dos dois contos.

Daírla: Ficou!!! [rindo]

Pesquisadora: Você nem pensou nisso, né? [interpele a adolescente Daírla]

Daírla: Não, eu não pensei!!! Eu só coloquei lá... [voz risonha]. Não!!! Eu nem me lembrava que tinha esses sapatos lá em casa...

Após esse diálogo sobre a fotografia (des)intencionalmente sintetizadora dos dois contos, iniciamos a criação do nosso “sapatinho feito à mão” que, conforme elucidei, trata-se da atividade do post-it. Em desdobramentos poéticos, compreendo que esses pequenos papéis coloridos, utilizados na referida atividade, foram como as “pedrinhas do quintal”, de Manoel de Barros, foram pequenas *desimportâncias* valiosas, em termos sensíveis/simbólicos.

Enquanto os sapatinhos eram preparados, algumas palavras/frases, referentes às nossas rodas, foram projetadas na parede da sala, com a intenção de nos inspirar a criar os “nossos sapatinhos”. Tais palavras eram: ver, autoestima, família, valorizar as coisas simples, diário, cozinhar para você mesma, imaginar, sonhar, ler, identificar-se, cortar o

mal pela raiz, buscar ajuda, esforço, fazer com as próprias mãos, estudar, profissão, expectativa/realidade, desejo, sapato, vermelho, pé, dança, gravidez, solidariedade, invisibilidade social, liberdade e magenta.

Imagens 105, 106, 107 e 108.

O Nosso “Sapatinho Feito À Mão”



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

Assim, os fabricados/industrializados post-its ganharam marcas singulares – artesanais, em termos benjaminianos – cujo mote principal foi: “*incentivo*”. Esse mote emergiu na nossa terceira roda, ao dialogarmos sobre o “*cansaço que abatia [a comunidade escolar] no final de ano*” letivo. Desse modo, pensamos em criar algo como “(micro)injeções de ânimo”, compostas *conjuntamente* e *solidariamente* – em termos freireanos. Essas (micro)injeções continham expressões como: “calma, vai dá tudo certo!”, “dont worry be happy”, “estude +”, “belive in yourself”, “dream on”, “ac’alma”, “tome um ar puro”, “nunca desista dos seus sonhos”, “quem disse que azul é só para meninos?” e “ler liberta a mente”, dentre outras.

As nossas (micro)injeções de ânimo foram, então, dispostas em lugares inusitados e quando, por coincidência, a escola estava vazia, pouco antes do horário de almoço. Quando iniciou o horário de almoço e as/os estudantes começaram a entrar, solicitei às meninas que observassem a reação das/os demais colegas, em relação aos post-its. Daírla, correndo e animada, veio até mim e disse algo como: “*professora, já tem gente olhando, caçando onde tem bilhetinho*”. As imagens, a seguir, versam “os [nossos] bilhetinhos” ou “*sapatinhos*”, em termos simbólicos:

Imagens 109, 110, 111, 112, 113 e 114.

Compartilhar Simplicidades



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

Portanto, foi compartilhando simplicidades, em cantinhos inusitados, que encerramos a nossa última roda de narrativas, ultrapassando a estrutura da própria roda e ocupando as *esquinas* da escola. Mas, como na ficção/arte sempre há um retorno, nosso derradeiro encontro foi, na realidade, para cumprir com um acordo feito desde os nossos primeiros contatos, a constar: a “*saída da escola*”. Durante essa saída, caminhamos pela Biblioteca Nacional de Brasília e, em seguida, pela a Biblioteca Central da UnB e pelo Minhocão¹²⁷. Nessa caminhada formativa (Farrero, 2015), compreendo que a tenda nos acompanhou, simbolicamente. Isso, porque algumas questões, experienciadas dentro da “*caixa*”/tenda, foram relacionadas com o “*mundo de fora*”, com os espaços e demais elementos que compuseram as nossas caminhadas.

Na Biblioteca Nacional, por exemplo, Kamala expressou grande satisfação ao encontrar obras do poeta inglês Willian Shakespeare, referenciado pela própria estudante, durante a nossa primeira roda de narrativas. Ariana, por conseguinte, gostou de folhear e de observar um livro, “*bonito e de capa dura*”, sobre turismo; lugares do mundo. O referido painel da leitura¹²⁸ também fez parte da nossa caminhada, promovendo um vasto interesse aos olhos de Daírla.

Já na biblioteca da UnB, uma escultura em metal, referente à deusa romana Minerva¹²⁹, chamou a atenção de Ariana que, por conseguinte, chamou todas nós. Adiante, nas caminhadas no Minhocão, questões profissionais ressurgiram e Kamala, “*com os olhos brilhantes, parecia desejar ocupar as salas do edifício*”. As fotografias, a seguir, compõem este ato narrativo sobre as nossas caminhadas:

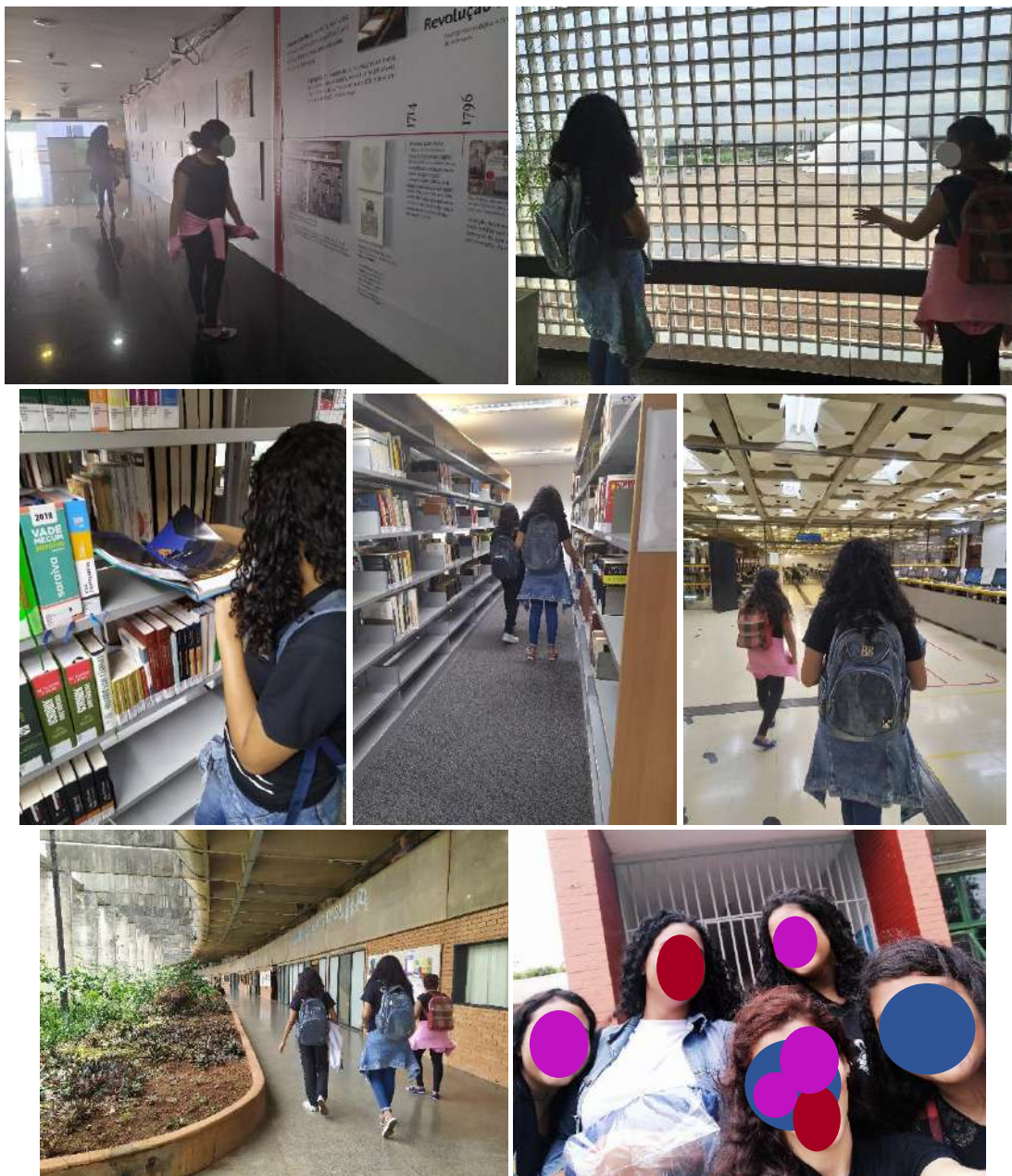
¹²⁷ Nome popular do Instituto Central de Ciências, da UnB.

¹²⁸ Ver Primeira Narrativa.

¹²⁹ Criada pelo artista brasileiro Alfredo Ceschiatti.

Imagens 115, 116, 117, 118, 119 e 120.

Saída da Escola, Caminhar e Aprender



Nota. Acervo da pesquisadora (2019).

Após a caminhada no Minhocão, retornamos à escola. Ainda na entrada do CEF*, encontramos Scylla – que não pode ir à nossa “saída”. Nesse encontro, houve “euforia [ânimo], sorrisos e, também, um clima de despedida”. A imagem de nº 120 foi a última foto que tiramos *conjuntamente*. Nessa imagem, adicionei, às nossas faces, as

cores escolhidas pelas meninas, durante a referida votação de escolha da cor do tecido da nossa tenda **magenta**. Relembro que Daírla escolheu e “*ama azul*”, Scylla escolheu vinho, Ariana e Kamala escolheram a cor “vencedora” da votação; que, também, se tornou a cor desta pesquisa. Eu-pesquisadora, por conseguinte, me tornei um pouco de cada uma das meninas, no transcorrer dessa trajetória *estética*, dialética e dialogada de: saber melhor aquilo que já se sabe e de aprender aquilo que se desconhece (Freire, 1996). E, também, de *dessaber* muitas coisas (Barros, 2016/1996). Ademais, suspeito que as meninas também tenham se tornado um pouco de mim.

Recuperando as narrativas de campos, após a “*euforia*” do encontro com Scylla, caminhamos até o depósito da escola, para buscar os materiais da tenda. Na sequência, levamos os materiais até o carro/uber e nos despedimos. Nessa despedida, disse às meninas que continuaríamos conectadas virtualmente e agradei a todas por integrarem a presente pesquisa. De modo geral, as meninas demonstraram satisfação com a pesquisa. Nas palavras de Scylla: “*eu gostei muito do projeto [da pesquisa], tipo, gostei de tudo, daqueles panos que você pendurou...*”.

Além disso, antes de entrar no carro e partir com os materiais, Kamala me disse breves e inesquecíveis palavras: “*adorei te conhecer!*”. Daírla, por sua vez, me enviou pelo WhatsApp: “*eu admiro muito o seu trabalho*”. Compreendo – e sinto – que essas demonstrações de satisfação e de admiração nutriram de sentidos a minha caminhada de pesquisadora – e de gente, em termos freireanos – *com* as próprias adolescentes meninas.

Além dessas manifestações de afeto – direcionadas a mim e à pesquisa, de modo geral –, foi interessante notar que as meninas, no findar da pesquisa presencial, também “*se aproximaram*”. Sobre isso, Daírla expressou: “*eu acho que a minha família é na escola [...]. Porque aqui eu tenho amigos...*”. A partir dessa narrativa de Daírla, noto que

o desejo da estudante, de “*ser mais amiga*” das colegas de turma – explicitado no início da pesquisa de campos – foi concretizado.

Ademais, com um desenho criado pela própria estudante, Daírla, finalizo esta Sétima Narrativa. Compreendo que esse desenho integra as nossas experiências estéticas de dentro e de fora da tenda. Isso, porque, a imagem em questão inclui elementos como os sapatos vermelhos – referentes às nossas rodas dentro da tenda e aos contos, especificamente – e os livros – referentes à nossa “*saída da escola*” e às nossas caminhadas nas bibliotecas. Nesse sentido, penso que a imagem também integra dois aspectos díspares, a constar: a superação do *medo* dos sapatos vermelhos e a *ousadia* do aprender a ler; palavras e mundos.

Imagem 121.

Integrando Saberes Estéticos



Nota. Desenho por Daírla. Acervo da pesquisadora (2019).

Fim?

8 Narrativa

Considerações para um Recomeço

*Milhões de anos-luz podem durar
O que alguns segundos na vida
Podem representar...*

(Garrido et al., 1996)

No tempo de *Chrónos*, desenvolvi esta pesquisa por cerca de quatro anos. Já nos tempos de *Kairós* e de *Aion*, esses quatro anos podem ser considerados “milhões de anos-luz”, como versa a música *O Erê*, da banda brasileira Cidade Negra.

Esses “milhões de anos-luz”, por conseguinte, foram marcados por conflitos eleitorais/políticos memoráveis, além das mazelas de um “holocausto” em forma de vírus (Covid-19), que continua matando uma vastidão de gente, enquanto eu digito estas palavras. Em meio às árduas lutas e aos lutos – de familiares, amigas/os, professoras/es, pesquisadoras/es, artistas, adolescentes, crianças, indígenas etc. –, chego ao ponto final desta trajetória de pesquisa que, na realidade, é um ponto de recomeço, uma nova volta na *espiral* da própria pesquisa e da vida, de forma mais ampla.

Recuperando as proposições de Paulo Freire, somos seres que possuem “consciência do inacabamento” (Freire conforme citado por Clóvis Trezzi, p. 75). Nesse sentido, estamos, constantemente, nos tornando, nos humanizando, aprendendo e também *dessabendo* muitas coisas, em termos do poeta Manoel de Barros. Por isso, penso que esta pesquisa é um ato inacabado ou uma obra que se recria a cada nova leitura do *eu*, do *outro-eu* e do *outro* (Bakhtin, 1997/1979).

Como sinaliza Boaventura de Sousa Santos (1988), fazer pesquisa é mais criação/invenção do que descoberta. É, também, um ato *estético* e político (Zanella & Sais, 2008), reitero.

Esse ato inventivo, *estético* e político de pesquisar, no presente contexto, se aproxima mais da verdade/legitimidade da arte (em Gadamer), do que da verdade científica moderna e positivista. Por essa via, compreendo que fazer pesquisa não é apenas exercitar teorias, conteúdos e oratórias. Pesquisar é afeto, compromisso social, diálogo e “boniteza”, como poetizou, com grandeza, o educador pernambucano; Paulo Freire. Mas, pesquisar também é medo, frustração, cansaço e, do início ao fim, esperanças e mudanças. Mudanças, estas, que se acirraram no referido contexto social.

Segundo a historiadora Lilia Schwarcz (2020), estamos experienciando uma crise que, além de ser relacionada à saúde pública, também é ambiental, econômica e moral. Essa crise nacional/mundial, conseqüentemente, recai sobre as pesquisas acadêmicas e, nesse sentido, é necessário enfatizar o compromisso *estético* e social da/o pesquisadora/pesquisadora, a sua capacidade de “pensar globalmente”, como sinalizou Milton Santos (1988).

Com o intuito de “pensar globalmente”, busquei estabelecer pontes/diálogos interdisciplinares, no transcorrer de toda esta pesquisa *poética*, problematizando questões “globais” como: a legitimação do conhecimento, a educação em/para os direitos humanos e o gênero (social), por exemplo. Ao mesmo tempo, problematizei questões “específicas”, que se relacionam com a minha experiência de vida – como mulher, artista, professora e pesquisadora –, estabelecendo um *lugar de fala* (em Ribeiro) que dá sentido ao próprio ato de pesquisar.

Ao investigar a experiência *estética com* adolescentes meninas, compreendo que esta pesquisa pode contribuir, em termos “específicos”, para: a) o desenvolvimento

teórico da psicologia da arte, proposta por Lev Vigotski, a partir da ampliação da noção de catarse (vivência *estética*) e da proposição do conceito de *encatar-se*; b) trabalhos docentes que tematizem gênero e adolescência; c) a recriação das experiências *estéticas* escolares, por meio da contação de histórias e, especificamente, das imagens, dos contos e da tenda – enquanto narrativas geradoras – e; d) o enraizamento cultural (em Freire), a partir de experiências *estéticas* que se situam no entrever da tradição e da inovação/invenção.

Já em termos “globais”, compreendo que o presente trabalho pode contribuir para a legitimação/fortalecimento de pesquisas acadêmicas que, contraditoriamente, fogem dos próprios padrões acadêmicos de pesquisa, fundamentados pela lógica positivista e pelos seus desdobramentos na atual sociedade neoliberalista. Nesse viés, considero o ato criativo, sensível e *poético* como vias de desenvolvimento humano e de constituição de conhecimentos verdadeiros/válidos aos fins acadêmicos e sociais.

Ao conceber esta pesquisa enquanto livro/narrativa (*versus* tese), sinalizei a importância de reinventar a linguagem acadêmica e os elementos não verbais que constituem a pesquisa universitária, de modo geral. Nesse sentido, penso que alterar a *estética* acadêmica, em dados aspectos, pode contribuir para a democratização do próprio conhecimento acadêmico, estabelecendo pontes entre a arte e a ciência, que ultrapassam as próprias universidades. Afinal, estetizar – ou poetizar – o mundo é um ato de humanização (Pederiva et al. 2020).

Ainda em termos “globais”, penso que esta pesquisa vai na contramão dos atuais modelos mercadológicos de escola, denunciados por Freire e Shor (1987) e por Pacheco (2019). *Esteticamente*, compreendo que esses modelos – capitalistas/neoliberais, reitero – são constituídos por salas de aula superlotadas e depredadas, pela alta poluição sonora, pela vigilância, pela aceleração do tempo, pela “coisificação” dos sujeitos e pela

necessidade constante de exposição/extroversão. Nesse sentido, o corpo e o espaço escolar são resumidos às mãos e às cabeças, às carteiras enfileiradas, aos lápis e aos cadernos ou aos tablets, em uma atualização.

A partir dessas considerações, desejo que esta pesquisa possa inspirar e encorajar a recriação de experiências *estéticas* educacionais de caráter mais sensível e intimista, que desenvolvam a introspecção e a contemplação a partir de um tempo outro; o tempo de *Kairós* e de *Aion* ou, ainda, “o tempo próprio que o sistema produtivo não nos deixa ter” (Han conforme citado por Geli, 2018, s.p.). Isso não significa, contudo, que a educação deva se limitar a essas experiências intimistas, mas que as mesmas tenham um espaço garantido em meio às aulas-espetáculo, às palestras e aos demais eventos expositivos e de aglomeração que a escola viabiliza.

Ademais, considero que a criação desses espaços e dessas experiências *estéticas* diversificadas, em ambiente escolar, implica recriar a própria escola e o modelo social vigente – entendo que a escola é parte de uma conjuntura sociopolítica maior. Por isso, é necessário enfatizar a importância de investimento governamental na área da educação. E que esse investimento priorize a qualidade do ensino e não, apenas, a qualidade de estudantes matriculadas/os em escolas e salas de aula superlotadas, reforço. Em outros termos, que a educação possa incluir sem homogeneizar (Rossato & Martínez, 2013).

A partir dessas considerações, penso ser necessária a expansão do quadro de profissionais da educação e dos espaços escolares, já que a atual superlotação das escolas inviabiliza as experiências *estéticas* formativas, propostas na presente pesquisa. Desse modo, considero que este trabalho também possui caráter prospectivo; de semente e de utopia que se forjam na contramão da atual “sociedade do cansaço” (em Han). Sociedade, esta, que nos faz viver “*socialmente sozinha[s]*”, nas expressões da estudante adolescente Daírla.

Nesse sentido utópico, recupero uma narrativa do diário de campos para elucidar que, apesar do recorte de gênero, aqui proposto, *“futuramente, eu desejo que essa pesquisa possa ter meninas e meninos, que possa incluir todo mundo, independentemente de ser moça ou rapaz, ou de ser moça que gosta de outra moça, ou rapaz que gosta de rapaz, entendem?!”. Que a tenda magenta seja multicolor e possa ter inúmeras formas, inclusive, formas virtuais, considerando o desafio que as novas tecnologias de comunicação impelem e que o atual cenário intensifica. Mas, que a cada metamorfose, a tenda possa ser, sobretudo, um lugar de contemplação, conhecimento, acolhimento... Um “abrigo” que, por mais momentâneo que seja, preencha de ar os nossos exaustos pulmões, que nos encante e nos viabilize encatarses poéticas.*

Por fim, desejo que “as pedrinhas do quintal”, de Manoel de Barros, não se percam em meio às turbulências/acelerações e aos grandes desafios dos tempos de agora. Desafios, estes, que são sociais (de gênero, de raça, de classe, de religião etc.), políticos e, sobretudo, morais/estéticos, reforço. Que, diante disso, o sensível, o qualitativo, a pausa, o respiro, a contemplação, a narração, o tempo (e não a falta de tempo)... Que tudo aquilo que é de ordem intimista seja, redobradamente, valorizado. Que diante do embrutecimento e da “coisificação” da vida, que diante de tantas mortes matadas e de tantas mortes morridas, “no mínimo reste uma criatura que saiba contar a história e que [...] as forças maiores da misericórdia, da generosidade e da perseverança sejam continuamente invocadas a se fazerem presentes no mundo” (Estés, 1998/1993, p. 9).



Referências

- Adichie, C. N. (novembro de 2009). *The danger of a single story* [O perigo de uma única história] [Vídeo]. TED Conferências. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Adichie, C. N. (2015). *Sejamos todos feministas* (C. Baum, trad.) [Ebook]. Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2012). <https://www.amazon.com.br>
- Aitken, S. (2019). *Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância* (T. Ribeiro, trad.). Editora Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 2018).
- Aglid, D., & Hutz, C. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Almeida, W. (2010). Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 18(2), 75-95.
- Alves, S. (2012). *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Argos.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* [Manual de publicação da Associação Americana de Psicologia] (7ª ed.). <https://doi.org/10.1037/000016S-000>
- Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. Musa Editora.
- Andrade, M. H. (2018). *O mito, a mulher, a ciranda: Lia de Itamaracá em livro-reportagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba].

Repositório Institucional da UFPB.

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14945?locale=pt_BR

- Arantes, A. (2006). *O que é cultura popular*. Editora Brasiliense.
- Araújo, A., Carelli, R., & Carelli, V. (2010). *Cineastas indígenas para jovens e crianças – guia didático para estudantes do ensino fundamental*. Vídeo nas Aldeias. UNESCO. https://issuu.com/videonasaldeias/docs/cineastas_indigenas_web_2
- Ariès, P. (1981). *História Social da Infância e da Família* (D. Flaksman, trad.). LTC. (Trabalho original publicado em 1960)
- Aristóteles (1991a). Poética (J. C. Souza, trad.). In J. A. M. Pessanha (Org.), *Os pensadores* (Seleção de textos, v. 2) (pp. 245-285). Nova Cultural. (Trabalho original publicado ca. 350 a.C.)
- Aristóteles (1991b). Ética à Nicômaco (J. C. Souza, trad.). In J. A. M. Pessanha (Org.), *Os pensadores* (Seleção de textos, v. 2) (pp. 5-29). Nova Cultural. (Trabalho original publicado ca. 350 a.C.)
- Arriaga, I. (2019). “Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a ‘incessante busca de mudança’.”. In A. M. Barbosa, *A imagem no ensino da arte* [Ebook]. Perspectiva. <https://www.amazon.com.br>
- Bachelard, G. (1989). *A chama de uma vela* (G. Lins, trad.). Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1961)
- Bachelard, G. (1978). A poética do espaço (A. C. Leal & L. V. Leal, trads.). In V. Civita (Ed.), *Gaston Bachelard – coleção os pensadores* (pp. 181-349) Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1957)
- Bandeira, L., & Almeida, T. (2014). Prefácio à edição brasileira. In A. Devreux; D. Chabaud-Rychter; E. Varikas & V. Descoutures. *O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Marx Weber a Bruno Latour* (pp. 12-18). Editora UnB.

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (M. Pereira, trad., 2ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979)
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12ª ed.). HUCITEC. (Trabalho original publicado em 1929). https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf
- Bakhtin, M. (2008). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (Y. Vieira, trad.). Editora Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 1965)
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação* (L. Didio, trad.). Liber Livro Editora.
- Barbier, R. (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa* (E. Abreu, trad.). Jorge Zahar.
- Barbosa, A. M. (2007). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2019). *A imagem no ensino da arte* [Ebook]. Perspectiva. <https://www.amazon.com.br>
- Barbosa, M. V. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In A. L. Smolka & A. L. Nogueira (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. (pp.11-34). Mercado das Letras.
- Barros, E., Camargo, R., & Rosa, M. (2011). Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 229-240.
- Barros, M. (2016). *Livro sobre nada*. Alfaguara. (Trabalho original publicado em 1996)
- Bartholo, G. (15 de maio de 2016). Estamira – Beira do Mundo. *O Teatro Me Representa*. <http://oteatromerepresenta.blogspot.com/2016/05/estamira-beira-do-mundo-minha-missao-e.html>

- Bayer, R. (1978). *História da Estética*. Estampa.
- Becker, F. (2001). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In F. Becker, *Educação e construção do conhecimento* (pp. 15-44). Artemed.
- Beisiegel, C. (2018). *Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. Educação e Pesquisa (Seção homenagem)*, 44, 1-19.
- Benjamin, W. (1987). *Rua de mão única – obras escolhidas II* (R. Torres Filho & J. C. Barbosa, trans.). Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1925-1934)
- Benjamin, W. (1994). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (S. P. Rouanet, trad.). In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – obras escolhidas I* (3ª ed., pp. 197-221). Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1936)
- Benjamin, W. (2009). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação (M. V. Mazzari, trad.). Coleção Espírito Crítico (2ª ed.). Editora 34. (Trabalho original publicado em 1913-1932)
- Bezerra, P. (1999). Comentários: psicologia da arte. In L. Vigotski, *Psicologia da Arte* (pp. 331-337). Martins Fonte.
- Bock, A., Furtado, O., & Teixeira, M., (2018). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* [Ebook]. Editora Saraiva. <https://www.amazon.com.br>
- Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional* (D. Bottmann, trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1998)
- Braga, D., Aguiar Filho, J., & Rodrigues, H. (2018). *O adultocentrismo e a socialização de gênero dos adolescentes como aspectos naturalizantes do abuso sexual*. Anais XIII CONAGES. Universidade Federal da Paraíba, PB, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42155>

- Bueno, G. (22 de julho de 2016). Entrevista com Nita Freire. *Revista Giz*.
<https://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=6692>
- Bulhões, M. A. (1991). Considerações sobre o sistema das artes plásticas. *Revista Porto Alegre*, 2(3), 26-34. <https://doi.org/10.22456/2179-8001.27406>
- Bulhões, M. A. (2005). *Sistemas de ilusão: institucionalizações que não se evidenciam*. In A. F. Martins, L. E. Costa, R. H. Monteiro (Orgs.). Anais do 14º Encontro Nacional da ANPAP: cultura visual e desafios da pesquisa em artes. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, GO, Brasil.
- Cabral, D., Ribeiro, L., Silva, D., & Bomfim, Z. (2015). Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 412-422.
http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/Cabral%2C%20Ribeiro%2C%20Silva%2C%20Bomfim
- Callender, D. (2013). Histórias da ciranda: silêncios e possibilidades. *Textos Escolhidos de Cultura e Artes Populares*, 10(1), 113-132.
- Callender França, D. (2010). Quem deu a ciranda de Lia? Narrativas orais em torno dos sentidos de uma canção. *X Encontro Nacional de História Oral. Testemunhos: História e Política*. Universidade Federal de Pernambuco.
https://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1270040269_ARQUIVO_ArtigodeHistorialOral.pdf
- Câmara, R. (6 de abril de 2019). A Serra da Capivara e os verdadeiros descobridores do Brasil. *360 Meridianos*. <https://www.360meridianos.com/especial/serra-da-capivara>

- Campos, A. M. V. C. (2011). *Análise discursiva da ideologia na letra de Brasil com P: Rap de Gog* [Monografia de especialização, UniCEUB]. Acervo digital da Câmara Legislativa do Distrito Federal. <https://www.cl.df.gov.br/documents/10162/3998582/An%C3%A1lise+Discursiva+da+Ideologia+na+Letra+de+Brasil+com+P,%20Rap+de+Gog>
- Capellato, I. A., Borges, F. C., & Boccara, E. G. (2015). Metamorfose híbrida, percepção do tempo-espaço: uma tentativa de compreender a essência da arte, o ato humano de ressignificar compulsivamente diante da arte. *Visualidades*, 13(1), 296-309. <https://doi.org/10.5216/vis.v13i1.39168>
- Capucci, R. R., & Silva, D. N. H. (2018). Quando vida e arte se encontram: Um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. *Psicologia em Estudo*, 22(3), 409-420. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.35869>
- Carvalho, J. J. (2001). As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. *Sociedade e Cultura*, 4(2), 13-30.
- Carvalho, J. J. (2005). Espetacularização e canibalização das culturas populares. In Ministério da Cultura. *I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares* (pp. 79-101). Instituto Polis.
- Carvalho, J. J. (2010). Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, 21(1), 39-76.
- Catib, N., & Schwartz, G. (2012). “Essa ciranda quem me deu foi Lia”: entrevista com Maria Madalena Correia do Nascimento, a Lia de Itamaracá. *Impulso*, 22(53), 109-113.
- Cebulski, M. C. (2014). *Um diálogo entre Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional*

- humano*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório da UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42945>
- Cezar, P. (Direção). (2008) *Manoel de Barros: só dez por cento é mentira*. [Documentário]. Petrobrás, Ancine, Governo Federal e Downtown Filmes. https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0
- Chisté, P. (2015). Catarse e ensino da arte. *Palíndromo*, 7(14), 45-63. <http://dx.doi.org/10.5965/2175234607142015045>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research* [Investigação narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa]. Jossey Bass.
- Coelho, A., & Mendonça, M. (2014). Instâncias de legitimação da arte. In E. Chaud & F. T. Sant'Anna (Orgs.), *Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual* (pp. 158-168). https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2014-eixo1_14_instancias_de_legitimacao_da_arte.pdf
- Coralina, C. (2012). *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* [Ebook]. Global Editora. (Trabalho original publicado em 1965). <https://www.amazon.com.br>
- Cortella, M. S. (agosto de 2019). *Perdemos o capricho?* [Vídeo]. Canal do Cortella. [youtube.com/watch?v=LwqfUlxNwa0](https://www.youtube.com/watch?v=LwqfUlxNwa0)
- Costa, J. C. (1999). Epistemologia e tradição hermenêutica: notas sobre a filosofia e a metodologia das ciências sociais. *Estudos de Sociologia*, 2(5), 53-67.
- Coutinho, L. (2005). Body art: conceitos, práticas e uma visita de Gina Pane a Portugal. *Sinais de cena (Dossiê temático)*, 4, 39-43.
- Couto, M. (2005). *Oração de sapiência – os sete sapatos sujos*. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/politica-educacao-e-contemporaneidade/textos-selecionados/mia>

- Cruz, M. (2015). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In D. N. Silva & F. S. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 67-90). Summus.
- Cunha, M. (2011). O conceito de liberdade e suas interfaces. *Ensaio Filosóficos*, 3, 93-104.
http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Maria_Helena_Lisboa.pdf
- Cunha, R., & Rossato, M. (2015). A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. *Revista Educação Especial*, 28(53), 649-664.
- Dastpark, M., & Behjat, F. (2017). A comparative study of vygotsky's perspectives on child language development with nativism and behaviorism [Um estudo comparativo da perspectiva vigotskiana sobre o desenvolvimento da linguagem infantil com o nativismo e o comportamentalismo]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 230-238.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574953.pdf>
- Delari Junior, A. (2000). *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações sobre o debate da subjetividade* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da UNICAMP.
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252799?mode=full>
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-196.
- Delari Junior, A., & Passos, I. (2 de outubro de 2009). *Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*

[Sessão de seminário], III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da Unicamp.
<https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>

Delgado, G. J. (2009). *Valoración ético-estética de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire* [Avaliação ético-estética da pedagogia da esperança de Paulo Freire] [Tese de doutorado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositório do Centro de Referência Paulo Freire. <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/58>

Delmondez, P. (2018). Desafios multiculturais. Identidade e subjetivação política nas lutas por reconhecimento. In L. Pulino, S. Soares, C. Longo & F. Sousa (Orgs.). *Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento*. (pp. 135-158). Paralelo.

Denise, F. (29 de junho de 2017). A construção de Mia Couto. *O Tempo*.
<https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/a-construcao-de-mia-couto-1.1490967>

Diamant, A. (2018). *A tenda vermelha* (M. Silveira & M. Alves, trads.). Verus Editora. (Trabalho original publicado em 1997)

Dias, B., Johansson, F., Narita, F. Castro, R., Lima, A., Moreira, A., Silva, C., Machado, J., Matricardi, M., & Parreiras, T. (2012). Arte/Fatos: cultura visual e formação de professores. In M. Fernandes (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do prodocência em foco* (pp. 147-183). Editora UnB.

Dias, S., & Cantarino, C. (10 de julho de 2014). Biografias impossíveis: escrever encontros entre artes e ciências. *Com Ciência*.
<https://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=101&id=124>

- Diniz, D. (2013). *Cartas de uma orientadora – o primeiro projeto de pesquisa*. Letras Livres.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, 30, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>
- Eliade, M. (1972). *Mito e realidade* (P. Civelli, trad.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1963)
- Estés, C. P. (1994). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem* (W. Barcellos, trad.). Rocco.
- Estés, C. P. (1996). *O jardineiro que tinha fé: uma fábula sobre o que não pode morrer nunca* (W. Barcellos, trad.). Rocco.
- Estés, C. P. (1998). *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente* (W. Barcellos, trad.). Rocco.
- Estés, C. P. (2007). *A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem*. (W. Barcellos, trad.). Rocco.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Farrero, J. (2013). O ato de caminhar e a educação: a propósito dos 300 anos do nascimento de Rousseau. *Educação e Contemporaneidade*, 22(39), 95-103.
- Farrero, J. (2015). Caminar. Experiências y prácticas formativas [Caminhar. Experiências e práticas formativas] [Ebook]. Editorial UOC. <https://www.amazon.com.br>
- Fehér, F., & Heller, A. (1998). *A condição política pós-moderna*. Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1988)
- Feracine, L. (2011). *Karl Marx ou a sociologia do marxismo* (vol. 8). Editora Escala (Coleção Pensamento & Vida).

- Fernandes, F. (1989). *O folclore em questão* (2ª ed.). Editora Hucitec.
- Ferrari, F. D. O. (2010). *Começando pelo jogo: compreensão e linguagem em Gadamer*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Portal Domínio Público. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=186234
- Ferrari, M. (1 de outubro de 2008). Herbert Spencer, o ideólogo da luta pela vida. *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/1685/herbert-spencer-o-ideologo-da-luta-pela-vida>
- Ferrari, M., Robinson, D., & Yasnitsky, A. (2010). Wundt, Vygotsky and Bandura: a cultural historical science of consciousness in three acts [Wundt, Vigotski e Bandura: a consciência na ciência histórico-cultural em três atos]. *History of the Human Sciences*, 23(3), 95-118. <https://doi.org/10.1177/0952695110363643>
- Figueira, E. (2014). *Raízes da Psicologia da Arte* [Ebook]. Figueira Digital. <https://www.amazon.com.br>
- Flores, L. G. (2011). A hermenêutica como proposta holística nos estudos de imagem. *ARS*, 9(18), 33-47. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202011000200002>
- Fontana, R. A. (2000). A constituição social da subjetividade: notas sobre a Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, 21(71), 221-234. <https://www.scielo.br/j/es/a/SBNgqtTybpg7P9F5xxFTBPv/?format=pdf&lang=pt>
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. Atual.
- Forero, I. (2016). *Considerações hermenêuticas sobre o conceito de liberdade: um diálogo com o Islam* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-15012018-164903/pt-br.php>

- Foucault, M. (1992). A escrita de si. In M. Foucault. *O que é um autor?* (pp. 129-160). Passagens. (Trabalho original publicado em 1969)
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (S. Muchail, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1966)
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água. (Trabalho original publicado em 1993)
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (46. ed.). Paz e Terra, 2005. (Trabalho original publicado em 1968)
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Furter, P. (1967) Paulo Freire ou o poder da palavra. In P. Freire, *Educação como Prática da Liberdade* (s.p.). Editora Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (F. Meurer, trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1960)
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdade e método II: complementos e índice* (E. Giachini, trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1953-1985)
- Gadamer, H. G. (2010). *Hermenêutica da obra de arte* (M. Casanova, trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1954-1991)

- Gadamer, H. G. (2012). *Quien soy yo y quien eres tu?* [Quem sou eu e quem és tu?] (A. Kovacsics, trad.). [Ebook]. Heder. (Trabalho original publicado em 1986).
<https://www.amazon.com.br>
- Galati, L. (6 de maio de 2019). A ciranda: uma manifestação popular protagonizada por mulheres. *Revista Contemporartes – Ecos da Urbanidade*.
<https://revistacontemporartes.com.br/2019/05/06/ciranda/>
- Garrido, T., Da Ghama, Lazão, Farias, B., & Vilhena, B. (1996). *O erê* [Música]. Análise de Letras. <https://analisedeletras.com.br/cidade-negra/o-ere/>
- Genival, O. G. [Gog] (2000). Brasil com P. *Letras*.
<https://www.lettras.mus.br/gog/317599/>
- Geli, C. (7 de fevereiro de 2018). Byung-Chul Han: “Hoje o indivíduo se explora e acredita que isso é realização”. *El País Brasil*.
https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/Byung-Chul-Han_-_E2%80%9CHOje-o-indiv%3%ADduo-se-explora-e-acredita-que-isso-%3%A9-realiza%C3%A7%C3%A3o%2%80%9D_-_Cultura_-_EL-PA%C3%8DS-Brasil-1.pdf
- Germano, B. (28 de maio de 2020). Nam June Paik: unindo tradição e tecnologia. *Arte Que Acontece*. <https://www.artequaeacontece.com.br/nam-june-paik-unindo-tradicao-e-tecnologia/>
- Gesser, R., & Costa, C. L. (2018). Menina mulher negra: construção de identidade e o conflito diante de uma sociedade que não a representa. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 26(1), 18-30. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20180010>
- Gibbs, G. (2009). Preparação dos dados (R. Cataldo, trad.). In G. Gibbs, *Análise de dados qualitativos* (pp. 27-42). Artmed Editora.

- Gil, G. (1981). *Palco* [Música]. Vagalume. <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/palco.html>
- Gill, R. (2002). Análise de discurso. In M. Bauer & G. Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 244 -270). Vozes.
- Gleiser, M. (2019). Parte I: Ciência e espiritualidade. In M. Gleiser. *O caldeirão azul* [Ebook]. Record. <https://skeelo.app/>
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (M. Santarrita, trad.) [Ebook]. Editora Objetiva. (Trabalho original publicado em 1995). <https://skeelo.app/>
- Gombrich, E. (2009). *A história da arte* (16ª ed., A. Cabral, trad.). Editora LTC. (Trabalho original publicado em 1950)
- Gomes, L. L. Z. (2018). *A escrita em espiral como prática de ensino-aprendizagem de escrita no ensino médio*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlândia]. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22399> Repositório da UFU.
- Gomes, M. (2019). A criança sobreviveu, o fotógrafo Kevin Carter não. *Revista Xapuri – Direitos Humanos*. <https://www.xapuri.info/direitos-humanos/kevin-carter-a-crianca-sobreviveu-o-fotografo-que-denunciou-a-fome-na-africa-nao/>
- Gonçales, C., & Machado, A. (2007). Depressão, o mal do século: de que século? *Revista Enfermagem UERJ*, 15(2), 298-304.
- Gravenese, R. (Direção). (2007). *Freedom Writers* [Escritores da Liberdade] [Filme]. Paramount Pictures. <https://www.youtube.com/watch?v=lHmw50azNzs>
- Gray, M. (2007). *Lua vermelha: as energias criativas do ciclo menstrual como fonte de empoderamento sexual, espiritual e emocional*. Editora Pensamento.

- Guimarães, L. (2012). Percurso neural da imagem para além das sombras. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(2), 13-29.
<https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/256/231>
- Haack, S. (2001). Viejo y nuevo pragmatismo [Velho e novo pragmatismo]. *Revista de Filosofía Diánoia*, 46(47), 21–59.
- Hallström, L. (Direção). (2000). *Chocolate*. [Filme, DVD]. Miramax.
- Han, B. (2015). *The burnout society* [A sociedade do cansaço] (E. Butler, trad.). Stanford University Press. http://theorytuesdays.com/wp-content/uploads/2016/12/Han_Burnout.pdf
- Harshav, B. (2004). *Marc Chagall and his time: a documentary narrative* [Marc Chagall e o seu tempo: uma narrativa documental]. Stanford University Press.
- Harvey, D. (2008). Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural (A. Sobral & M. Gonçalves, trads.). Edições Loyola. (Trabalho original publicado em 1989).
- Heráclito (s.d.). Fragmentos – sobre a natureza (J. C. Souza, trad.). *Filosófica Biblioteca*. <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/fragmentos-de-heraclito-da-natureza.pdf> (Trabalho original publicado ca. 450 a.C.)
- Hoff, D. N., Dewes, H., Rathmann, R., Bruch, K. L., & Padula, A. D. (2007). Os desafios da pesquisa e ensino interdisciplinares. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 4(7), 42-65. <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/119/113>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades. In J. L. Petrucelli & A. L. Saboia (Orgs.). *Informação Demográfica e Socioeconômica 2*. BRA, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estudos e Análises. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Karnal, L. (2018). *O dilema do porco-espinho: como encarar a solidão* [Ebook]. Editora Planeta do Brasil. <https://skeelo.app/>
- Kingdom, M. (2015). *What is done can not be undone* [O que está feito não pode ser desfeito] [Pintura]. Site Oficial da Artista. <https://michellekingdom.com/artwork.php>
- Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda* [Ebook]. Companhia das Letras. <https://www.amazon.com.br>
- Léna, P. (2002). Nossa visão do mundo: algumas reflexões para a educação. In E. Morin. *A Religação dos saberes: o desafio do século XXI* (pp. 50-59). Bertrand Brasil.
- Lenine, O. (1997). *A ponte* [Música]. Letras de Música. <https://www.letrasdemusicas.fm/lenine/a-ponte>
- Leontiev, A. (2011). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. Fagá (Ed.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-105). Centauro. <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/LEONTIEV-Alexei-N.-Os-princ%C3%ADpiois-do-desenvolvimento-mental-e-o-problema-do-atraso-mental.pdf>
- Lima, J. G., & Baptista, L. A. (2015). Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios: Revista de Filosofia*, 20(33), 449-489.
- Lins, R. M. (2011). O legado de Jaime Diniz (1924–1989). *Revista Brasileira de Música*, 24(1), 193-203.

- Lucena, E., & Lucena, R. (18 de abril de 2019). Pensar muito é perigoso. *Tutaméia*
<https://tutameia.jor.br/pensar-e-muito-perigoso-diz-viuva-de-paulo-freire/>
- Luria, A. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. Luria. *Curso de psicologia geral* (pp. 71-84). Civilização Brasileira.
- Machado, R. (2017). *Elza Freire e Paulo Freire: educação, humanização e convivência*. Anais do 13º Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (pp. 1-12).
http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499463123_ARQ_UIVO_Textofinal-ELZA.pdf
- Magalhães, T. (2020). *O mito do calango voador e outras histórias do cerrado*. Teixeira Gráfica e Editora.
- Magiolino, L. (2011). As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In A. L. Smolka & A. L. Nogueira (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 35-56). Mercado das Letras.
- Magiolino, L. (2014). A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição do sujeito social. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 48-59.
- Magiolino, L. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In D. N. Silva & F. S. Abreu (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp133-154). Summus.
- Marciano, J. C. (2021). *Abaixo à conspiração do silêncio! A importância da representatividade na mídia para adolescentes LGBTQIA+ e a utilização dessa representação como ferramenta de discussão em sala de aula* [Monografia de graduação, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da UNESP.

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/213597/marciano_jcs_tcc_ia.pdf?sequence=4

Marcuschi, L. (2001). Oralidade e escrita: umas ou duas leituras do mundo? *Linha d'água*, 15(0), 41-62.

Marimon, M. (9 de dezembro de 2019). As linhas da vida de Chiharu Shiota. *Cidadã Cultura*. <https://www.cidadaocultura.com.br/as-linhas-da-vida-de-chiharu-shiota/>

Marinho, J. (1 de outubro de 2019). Instalação lembra vítimas de feminicídio na Turquia em 2018. *Mega Curioso*. <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/112207-instalacao-lembra-as-vitimas-de-feminicidio-na-turquia-em-2018.htm>

Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación [A observação e o diário de campo na definição de um tema de investigação]. *Revista Perfiles Libertadores*, 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Martins, M. G. (2016). *À beira da cena: um estudo sobre o ator na encenação de Estamira – Beira do Mundo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UNI-RIO. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11010>

Marx, K. (2011). Textos selecionados. In L. Feracine. *Karl Marx ou a sociologia do marxismo* (pp.99-172). Editora Escala. (Originais publicados em 1847-1867)

Melo, A., Maia Filho, O., & Chaves, H. (2016). Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. *Revista de Psicologia*, 28(1), 153-159.

- Medeiros, S. (2010). Bases epistemológicas do positivismo e do materialismo dialético: notas para reflexão. *Intinerarius Reflectionis*, 2(9), 1-16.
<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20360/19207>
- Mendes, M. A. (2002). Estudos feministas: entre perspectivas modernas e pós-modernas. *Cadernos de Estudos Sociais*, 18(2), 223-238.
- Mendonça, R. F., & Reis, L. A. (2015). Pragmatismo, marxismo e democracia: a negligenciada contribuição de Sidney Hook. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (17), 247-275. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151709>
- Mesquita, M., & Muta, J. (25 de novembro de 2018). A estrela de Lia brilha pelo mundo, mas se apaga em Pernambuco. *Folha PE*. <https://www.folhape.com.br/cultura/a-estrela-de-lia-brilha-pelo-mundo-mas-se-apaga-em-pernambuco/88490/>
- Ministério da Educação (26 de agosto de 2020). Prodocência. Governo Federal. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/prodocencia#:~:text=O%20que%20C3%A9%20o%20Prodoc%20Ancia,de%20valoriza%20A7%C3%A3o%20da%20carreira%20docente.>
- Ministério da Saúde (30 de dezembro de 2021). O que é síndrome de burnout? *Governo Federal*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>
- Monteiro, R. (25 de maio de 2016). *Crítica teatral: Rodrigo Monteiro analisa “Estamira – Beira do Mundo”*. Heloisa Tolipan. <https://heloisatolipan.com.br/teatro/critica-teatral-rodriigo-monteiro-analisa-estamira-beira-do-mundo-para-ver-muitas-vezes-e-aplaudir-sempre/>
- Moreira, A. (2009). *Entre* [Monografia de Graduação, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

- Moreira, A. (2011). *Re-Fazer-Ser: estudos sobre a utilização dos recursos físicos e matérias na disciplina de artes visuais no contexto da educação de jovens e adultos* [Monografia de graduação, Universidade de Brasília]. Repositório do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – Fórum EJA do Distrito Federal [http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/arteducacaoeja-andressa\[1\].pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/arteducacaoeja-andressa[1].pdf)
- Moreira, A. (2015). “*Brincante é um estado de graça*”: sentidos do brincar na cultura popular [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19128>
- Moreira, A. (no prelo). Corpos brincantes: botar figura no teatro “popular”. In M. T. Costa & P. D. Hadjab (Orgs.). *Corpo: assinatura da vida*. Paco Editorial.
- Moreira, A., & Silva, D. (2015). Políticas de resistência pelo encantar: o brincar na cultura popular. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 687-698.
- Moreira, A., & Silva, D. (2020). Experiência estética, arte, criação e imaginação na psicologia de Lev Vigotski. In P. Pederiva, A. Gonçalves & F. Abreu (Orgs.). *Educação estética: a arte como atividade educativa* (pp. 41-52). Pedro e João Editores.
- Moreira, A., & Pulino, L. (2021). Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19.
- Morin, E. (2002). As culturas adolescentes (Introdução). In E. Morin, *A Religação dos saberes: o desafio do século XXI* (pp. 445-446). Bertrand Brasil.
- Mota, M. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 12(2), 105-111.

- Moutinho, K., & De Conti, L. (2010). Considerações sobre a psicologia da arte e a perspectiva narrativista. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 685-694.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/HR5yVVcXDjBFLVngfYyfMcD/abstract/?lang=en>
- Namura, M. R. (2003). *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social em Lukács* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP.
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17169>
- Neves, D. (s.d.). Bandeira do Brasil. *Brasil Escola*.
<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/bandeiradobrasil.htm>
- Nogueira, R. M. O. (7-10 de maio de 2013). *Uma explosão de cores no início do século XX: o Fauvismo* [Sessão de encontro], IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem e I Encontro Internacional de Estudos da Imagem, PR, Brasil.
<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Rejane%20Martins%20de%20Oliveira%20Nogueira.pdf>
- Nascimento, A., & Menezes, J. (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 142-151.
- Naïssus, F. (1998). Des corps et des rayons [Os corpos e os raios]. In Schard, C. *Photogrammes* (pp.4-15). Editons Nathan.
- Oliveira, M. C. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.
- Oliveira, F. (14-18 de abril de 2009), *A narrativa e a experiência em Walter Benjamin* [Sessão de congresso], VIII Congresso da LUSOCOM, Universidade Lusófona, Campo Grande, LX, Portugal, <https://docplayer.com.br/20966889-A-narrativa-e-a-experiencia-em-walter-benjamin.html>

- Oliveira, L. H. (2007). *Ciranda pernambucana uma dança e música popular*. [Monografia de especialização, Faculdade Frassinete do Recife]. Repositório do Instituto de Educação, Arte e Cultura Ladjane Bandeira. <http://www.ladjanebandeira.org.br/cultura-pernambuco/pub/m2007n06.pdf>
- Oliveira, R. C. (2014). (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(4), 69-87.
- Oliven, R. (2001). Cultura e modernidade no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 15(2), 3-12.
- Organização das Nações Unidas (2016). Declaração Universal dos Direitos Humanos. In L. Pulino, S. Soares, C. Costa, C. Lono & F. Sousa (Orgs.). *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 22-27). Paralelo. (Declaração original publicada em 1948)
- Organização Pan-Americana da Saúde, & Organização Mundial da Saúde (30 de março de 2017). Com depressão no topo da lista de causas de problemas de saúde, OMS lança a campanha “vamos conversar”. *OPAS/OMS*. <https://www.paho.org/pt/noticias/30-3-2017-com-depressao-no-topo-da-lista-causas-problemas-saude-oms-lanca-campanha-vamos>
- Organização Pan-Americana da Saúde, & Organização Mundial da Saúde (s.d.). Depressão. *OPAS/OMS*. <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>
- Otelo, R. (2016). *Corpos da ciranda, narrativas poéticas, artístico/estética da ciranda de Lia de Itamaracá*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21236>
- Paiva, V. L. (2008). A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), 1-5.

https://www.researchgate.net/publication/307674478_A_pesquisa_narrativa_uma_introducao

Palmer, R. E. (1969). *Hermenêutica*. Edições 70.

Parellada, C. I. (2009). Arte rupestre no Paraná. *FAP*, 4(1), 1-25.

Paulilo, M. A. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, 2(2), 135-148.

Pacheco, J. (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Vozes.

Pederiva, P., Gonçalves, A., & Abreu, F. (2020). Estetizando o mundo ao humanizá-lo: humanizando o mundo ao estetizá-lo (Apresentação). In P. Pederiva, A. Gonçalves & F. Abreu (Orgs.), *Educação estética: a arte como atividade educativa* (pp. 9-16). Pedro e João Editores.

Pellegrini, D. (1 de junho de 2001). Entrevista com Emilia Ferreiro. *Nova Escola*.
<https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>

Penkala, A. P. (2009). Estamira e os urubus: crítica da razão (ao contrário) pós-moderna. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 11(2), 137-147.
<https://doi.org/10.4013/fem.2009.112.06>

Pereira, G. A. (13 de junho de 2019). Escola é lugar de gente. *Extra Classe*.
<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/06/escola-e-lugar-de-gente/>

Petroni, A. P., Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364.
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/D5Jgz95RQWqTRmqbnn3Kmpq/?format=pdf&lang=pt>

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotki*. Cortez.

- Piorski, G. (2020). Prenhez e gesta: de quando tudo se faz porção (Prefácio). In T. Magalhães. *O mito do calango voador e outras histórias do cerrado* (pp. 6-10). Teixeira Gráfica e Editora.
- Prado, M. (Direção). (2004). *Estamira*. [Documentário]. Europa Filmes e Zazen Produções Cinematográficas. <https://www.youtube.com/watch?v=IcUKQNj3HEg>
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, 29(3), 327-340.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2017). Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(3), 288-290.
- Prestes, L. (6 de janeiro de 2016). Um passado que ficou as margens? *Arte Reflexões*. <https://www.ufrgs.br/artereflexoes/site/2016/01/06/um-passado-que-ficou-as-margens/>
- Proença, G. (2003). *História da arte* (16ª ed.). Ática.
- Pulino, L. (2004). Desenvolvimento psicológico e a aprendizagem na teoria psicogenética de Wallon. In L. Pulino. *Fundamentos de desenvolvimento e da aprendizagem – as teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon*. Editora UnB-CEAD.
- Pulino, L. (2016). Tornar-se humano e os direitos humanos. In L. Pulino, S. Soares, C. Costa, C. Lono & F. Sousa (Orgs.). *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 126-160). Paralelo.
- Pulino, L. (2017). A criança, a propensão a aprender e a infância do humano: uma reflexão. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 90-121.
- Pulino, L. (2018). As infâncias nossas de cada dia: roda com crianças (prefácio). In G. Rosa. *No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil* (pp. 11-19). Appris.

- Queiroz, A. (2013). Sobre o conceito de catarse na poética de Aristóteles. *Revista Entrelinhas – Revista de Psicanálise*, 1(1), 1-3.
<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/entrelinhas/article/view/214>
- Ramos, M. (Direção). (2006). *Vida Maria* [Vídeo]. Triofilmes.
https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4
- Ravi, P. (2005). Oração [Música]. Pé de Cerrado. *Letras*. <https://www.lettras.mus.br/pe-de-cerrado/1564454/>
- Reale, G., & Antiseri, D. (2005). *História da filosofia 5: do romantismo ao empiriocriticismo*. Paulus.
- Rey, F. G. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro [Psicologia e arte: razões teóricas e epistemológicas de um desencontro]. *Tesis Psicológica*, 3, 140-159.
- Rezende, S. M. (2011). *A Mocinha do Mercado Central*. Editora Globo.
- Rhoden, C. (Direção). (2014). *Tarja branca: a revolução que faltava* [Documentário].
Produção Maria Farinha Filmes.
- Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala: feminismos plurais* [Ebook]. Pólen Livros.
<https://www.amazon.com.br>
- Ribeiro, M. (2007). Lendo mitos, fábulas, contos – fios metafóricos da história da humanidade. *Educação: Teoria e Prática*, 16(28), 79-99.
- Ribeiro, S. (2019). *O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho* [Ebook].
Companhia das Letras. <https://www.amazon.com.br>
- Romano, R. (2014). Na ética, a política (Prefácio). In J. Guinsbrug, N. Cunha & R. Romano (Orgs.). *Spinoza – obra completa IV: ética e compêndio de gramática da língua hebraica* (pp. 23-81). Perspectiva.

- Rossato, M., & Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 16(28), 79-99.
- Rump, I. (8 de julho de 2013). A sorte do encontro com Estamira. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/a-sorte-do-encontro-com-estamira-buzcpjbh110rb8hvop5xsc4su/>
- Sader, E. (17 de janeiro de 2011). Neoliberalismo – a cara do capitalismo contemporâneo – e pós neoliberalismo. *Carta Maior*. <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Neoliberalismo-a-cara-do-capitalismo-contemporaneo-e-pos-neoliberalismo/2/23681#:~:text=O%20capitalismo%20passou%20por%20v%C3%A1rias,se%20auto%20denominou%20de%20neoliberalismo>
- Salles, E., & Roth, M. (Direção). (2007). *Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo* [Vídeo]. Exposição Arte para Crianças. Vale do Rio Doce. <https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>
- Salles, E. (2009). *Arte Para Crianças* [Catálogo]. Centro Cultural Banco do Brasil.
- Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), 47-71. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>
- Santos, D., & Fux, J. (2011). Estamira e Lixo Extraordinário: a arte na terra desolada. *Ipotesi*, 15(2), 125-137.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. Hucitec. https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/5350058/mod_resource/content/1/texto3_B_msantos_1988.pdf

- Santos, M. (1996/1997). As cidadanias mutiladas. In J. Lener, *O preconceito* (pp. 133-144). Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 471-472. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>
- Sartre, J. P. (2007). Quarta parte: ter, fazer e ser (Paulo Perdigão, trad.). In J. P. Sartre. *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica* (pp. 533-681). Vozes. Trabalho original publicado em 1943)
- Sawaia, B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- Sawaia, B. B., Magiolino L. S., & Silva, D. N. H. (2020). Imagination and emotion as the basis of social transformation [Imaginação e emoção como bases da transformação social]. In A. Tanzi, F. Liberali & M. Dafermos. (Orgs.). *Revisiting Vygostky for Social Change*. Peter Lang Publishing.
- Schiller, F. (2002). *A educação estética do homem: numa série de cartas* (R. Schwarz & M. Suzuki, trads.). Iluminuras. (Trabalho original publicado em 1794)
- Schlindwein, L. M. (2015). As marcas da arte e da imaginação para uma formação sensível. *Caderno Cedes*, 35, 419-433. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120>
- Schlindwein, L. M., Martins, A. S., & Oliveira, R. D. (2019). Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola. *Cadernos Cedes*, 39(107), 59-72. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213394>
- Schwarz, L. (2020). *Quando acaba o século XX* [Ebook]. Companhia das Letras. <https://www.amazon.com.br>

- Secretaria de Estado de Educação (2018). *Currículo em Movimento - Ensino Fundamental*. Governo do Distrito Federal. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%cc%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf
- Siega, P. (2020). Martírio, rito e fetiche em *Body Art* e *A refeição*, de Newton Moreno. *Estudos de literatura brasileira contemporânea (Seção Tema Livre)*, 59(594), 1-13.
- Silva, C. Z. (2017). A educação estética em Friedrich Schiller. *Caderno de Letras*, 29, 11-34. [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CDL.V0I29.9058](https://doi.org/10.15210/cdl.v0i29.9058)
- Silva, D., Castro-Tejerina, J., & Barbarato, S. (2010). La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética [A imaginação criadora: aspectos histórico-genealógicos para a reconsideração de uma psicologia da atividade e da mediação estética]. *Estudios de Psicología*. 31, 253-277.
- Silva, D., Costa, M., & Abreu, F. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. Silva & F. Abreu (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp.111-132). Summus.
- Silva, D. N. (31 de janeiro de 2022). Inconfidência Mineira. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/inconfidencia-mineira.htm>.
- Silva, N. (2020). Políticas públicas como estratégias de combate ao racismo: por uma sociedade verdadeiramente plural no século XXI. In L. H. Pulino & C. Longo (Orgs.). *Educação, diversidade, direitos humanos e cidadania: escritos e compromissos* (pp. 99-111). Letra e Voz.
- Silveira, R. C. (2010). O animismo e a arte de narrar em *O Assobiador*, de Ondjaki. *Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 13, 143-156.

- Smolka, A. L. (2009). A atividade criadora do homem: a trama e o drama (Introdução).
In L. S. Vigotski. *Imaginação e criação na infância* (pp. 7- 10). Ática.
- Sousa, N. (2016). Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In L. H. Pulino, S. Soares, C. Costa, C. Lono & F. Sousa (Orgs.). *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 73-124). Paralelo.
- Sousa, R. (s.d.). Origem da escrita. *Revista Mundo Educação*.
<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/origem-escrita.htm>
- Sousa, R. G. (31 de janeiro de 2022). Hino da Proclamação da República. *Brasil Escola*.
<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/hinodaproclamacaodarepublica.htm>.
- Sousa Junior, J. (2016). Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In L. Pulino, S. Soares, C. Costa, C. Lono & F. Sousa (Orgs.). *Educação em e para os direitos humanos* (pp. 31-71). Paralelo.
- Souza, C. (2017). “A gente nasceu bandido e vai morrer bandido?” *Trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23600>
- Souza, E. (1991). Comentário – Poética. In J. A. M. Pessanha (Org.). *Os pensadores* (Seleção de textos, v. 2) (pp. 286-341). Nova Cultural.
- Souza, M. X. (2020). *Identidade cultural nas cirandas de Lia de Itamaracá: literatura para além da sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB.
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18415?locale=pt_BR#

- Spinoza, B. (2014). Ética, demonstrada à maneira dos geômetras. In J. Guinsburg, N. Cunha & R. Romano (Orgs.). Spinoza: ética e compêndio de gramática da língua hebraica (pp. 87-379). (Trabalho original publicado em 1677)
- Streck, D. R. (2011). Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *Revista E-curriculum (Edição Especial)*, 7(3), 1-18. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Suassuna, A. (2005). *Iniciação à estética*. José Olympio.
- Suzuki, J. (2007). Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. *Nera*, 10(10), 144-150.
- Tahan, M. (2019). O homem que calculava (94ª ed.). Editora Record.
- Tanajura, L., & Bezerra, A. (2015). Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Pesquiseduca*, 7(13), 10-23.
- Tarquato, N. M. (2018). *O uso do Minecraft como dispositivo de mediação tecnológica no ensino de história*. [Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Internacional]. Repositório Institucional do Uniter. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/121>
- Tavares, B. (2009). Estamira – a cura pela ficção. *RECIIS*, 3(4), 257-260. <https://doi.org/10.3395/reciis.v3i4.327pt>
- Teixeira, R. F. (2019). 01 de janeiro. In I. Dickmann & I. Dickmann. *365 dias com Paulo Freire* [p. 31]. Diálogo Freiriano.
- Torres, J., & Alvarado, M. (2019). Educación, ética de la liberación y comunidad: comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire [Educação, ética da libertação e comunidade: comentários a partir do pensamento de Lev Vigotski e Paulo Freire]. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35574>

- Trezzi, C. (2011). Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 10(1), 68-77.
- Lênin, V. I. (1946). *Materialismo e empirocriticismo: notas e críticas sobre uma filosofia reacionária* (A. Bastos, trad.). Editorial Calvino. (Trabalho original publicado em 1909) <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1909/empiro/16.htm>; https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/a/avenarius_richard.htm; <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1909/empiro/index.htm>
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese* (Cecília Bartalotti, trad.). Edições Loyola. (Trabalho original publicado em 1991)
- Veiga, E. (12 de janeiro de 2019). Como é visto no exterior o legado do educador brasileiro. *Educação* UOL. <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>
- Vercesi, R. P. (2016). *Quase-verdade e pragmatismo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138763>
- Vieira, C. B. (2010). *A presença do corpo feminino como objeto na arte contemporânea: as artistas contemporâneas e suas autorias* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/5191>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Trabalho original publicado em 1929).

- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, trads., 7ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930-1933)
- Vigotski, L. S. (2009a). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, trad.) Ática. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S. (2009b). *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo* (A. Delari Junior, trad.). (Trabalho original publicado em 1932). <http://pt.scribd.com/doc/202596905/Vigotski-Sobre-o-Problema-Da-Psicologia-Do-Trabalho-Criativo-Do-Ator-1932-Revisto#scribd>
- Vigotski, L. (2010). A educação estética (3ª ed.). In L. Vigotski. *Psicologia pedagógica* (pp. 321-363). Editora WMF. (Trabalho original publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (s.d.). *Obras Escogidas Tomo IV – Desarrollo de los intereses en la edad de transición* [Desenvolvimento dos interesses na idade de transição], 1-287. (Trabalho original publicado em 1931). https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_4.pdf
- Wallon, H. (2010). Textos selecionados (P. Junqueira, trad.). In H. Gratiot-Alfandéry, *Henri Wallon* (43-127). Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massagana. (Trabalho original publicado em 1941-45). <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>
- Wedekin, L. M. (2015). *Psicologia e arte: os diálogos de Vigotstki com a arte russa de seu tempo*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134777>

Weffort, F. (1967). Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In P. Freire. *Educação como Prática da Liberdade* (pp. 1-26). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Zanella, A. V., & Sais, A. P. (2008). Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica*, 4(26), 679-687.

Apêndices

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Olá!

Meu nome é Andressa, sou professora de artes e estou realizando uma pesquisa de doutorado (pela Universidade de Brasília – Departamento de Psicologia Escolar) que integra as **artes visuais**, a **literatura** e a **psicologia**. O CEF* foi a escola escolhida para desenvolver o projeto piloto dessa pesquisa. Inicialmente, o grupo será composto por oito meninas do 9º ano “G” e se realizará às quartas (nos dois últimos horários de P.I.). O projeto visa estabelecer um grupo de trocas e reflexões na área da psicologia, a partir de trabalhos com a literatura e as artes visuais. Desse modo, o projeto visa contribuir para a aprendizagem das participantes, com foco no desenvolvimento psicológico das mesmas. A duração do projeto é de dois meses e meio (de 8 a 10 encontros, aproximadamente).

O processo de seleção das participantes será composto por duas etapas:

Etapa 1

A estudante que tiver interesse em participar deverá, inicialmente, apresentar esta Carta de Apresentação aos seus responsáveis junto com o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (que deverá ser assinado pelos responsáveis e pela estudante). Em seguida, a estudante deverá se comprometer com o profº de artes* a repor os conteúdos de P.I. e entregar, ao professor, a **Carta de Interesse** junto com o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (devidamente preenchidos).

Caso haja mais de oito estudantes interessadas, o primeiro critério de seleção será feito por meio de análise da **Carta de Interesse**, onde será considerado principalmente o **item “VI”**. Caso haja **empate**, as estudantes serão selecionadas por meio de **sorteio** dos nomes, o sorteio será realizado na presença de alguma das representantes da direção escolar (diretora, vice, supervisora ou coordenadora).

Etapa 2

Participar da **primeira reunião** com a pesquisadora, onde abordaremos mais informações sobre o projeto. A data será agendada, após a conclusão da primeira etapa.

Atenciosamente,

Profª Andressa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Adaptado)

Sua filha (neta, afilhada etc.) está sendo convidada a participar da pesquisa *Psicologia e Experiência Estética nas Escolas: Emoções e Sentidos na Constituição dos/as Adolescentes*, de responsabilidade de Andressa Urtiga Moreira, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a produção de sentidos na constituição da experiência estética coletiva de adolescentes no contexto escolar - com ênfase na psicologia do desenvolvimento, na literatura e nas artes visuais. Assim, gostaria de solicitar a sua autorização para que a sua filha possa cooperar com a pesquisa, tendo em vista que a mesma já manifestou interesse e disponibilidade.

O/a senhor/a e sua filha receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e de sua filha não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta/construção de dados será realizada por meio de técnicas como desenhos, textos, fotografias, filmagens e gravações de áudio – a partir da metodologia da pesquisa-ação. **Todas as coletas/construções de dados serão negociadas previamente, com as estudantes, o/a senhor/a e a escola (direção), no decorrer da pesquisa.** É para estes procedimentos que a sua filha está sendo convidada a participar. A participação da sua filha na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para o processo de aprendizagem da sua filha, com foco no desenvolvimento psicológico e na sensibilização e conscientização, gerada a partir da experiência estética/artística.

A pesquisa está devidamente autorizada pelo Departamento de Psicologia Escolar (UnB) e pela direção da escola (CEF *).

A participação da sua filha é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Sua filha é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o/a senhor/a tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (61)* ou pelo e-mail [andressa* @gmail.com](mailto:andressa*@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos às participantes por meio de um seminário à comunidade escolar, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos da participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do telefone (61) 3107-1592 ou pelo e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o/a senhor/a.

Atenciosamente,

Responsável pela estudante

Profª. Andressa U. Moreira
(pesquisadora responsável)

Estudante

Brasília, ____ de agosto de 2019.

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PSICOLOGIA E EXPERIÊNCIA (EST)ÉTICA NAS ESCOLAS: EMOÇÕES E SENTIDOS NA CONSTITUIÇÃO DAS ADOLESCENTES

Pesquisador: Andressa U. Moreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19577119.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.658.913

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo principal compreender a produção de sentidos na constituição da experiência estética coletiva de adolescentes no contexto escolar. Para tanto, a autora investigará a dimensão psicológica, com ênfase nas emoções geradas pelas experiências estéticas - focalizando as artes visuais e a literatura. Serão analisadas, especificamente, a) a relação entre experiência estética, arte e conscientização; b) a relação entre liberdade e solidariedade na experiência estética coletiva de adolescentes e; c) os contos e as imagens artísticas como meios de desenvolvimento da experiência estética em adolescentes, no contexto escolar. Do ponto de vista teórico, o trabalho se baseia na psicologia do desenvolvimento, focalizando as contribuições da perspectiva histórico-cultural e da educação em e para os direitos humanos.

A metodologia proposta será a "pesquisa-ação existencial." A principal preocupação da autora está em investigar os efeitos de intervenções artísticas e literárias no processo de aprendizagem de adolescente da nona série do ensino médio (faixa etária entre 13 e 15 anos).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender a produção de sentidos na constituição da experiência (est)ética coletiva de adolescentes no contexto escolar.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.658.913

Objetivo Secundário: Analisar: a) a relação entre experiência estética, arte e conscientização; b) a relação entre liberdade e solidariedade na experiência estética coletiva de adolescentes e; c) os contos e as imagens artísticas como meios de desenvolvimento da experiência estética em adolescentes, no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A autora afirma que não há riscos significativos envolvidos na pesquisa. Com efeito, a pesquisa não envolve questões sensíveis ou que permitam uma exposição dos participantes, mas, por se tratar de pesquisa envolvendo adolescentes, há riscos inerentes que não podem ser ignorados.

Benefícios: Conforme a Carta de Revisão Ética, destaco: a) a contribuição ao processo de aprendizagem das estudantes, com foco no desenvolvimento psicológico e; b) a sensibilização e a conscientização, gerada a partir da experiência estética. Tais benefícios também foram elucidados às estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa, por meio de uma Carta de Apresentação (adaptada ao contexto dos/as estudantes), entregue junto com o TCLE (adaptado ao contexto da pesquisa/estudantes/responsáveis).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e Complementares. Os riscos da pesquisa são mínimos, uma vez que não se trata de tema especialmente sensível ou que possa causar constrangimentos indevidos aos participantes. Ademais, a autora informa que os nomes dos participantes serão mantidos sob anonimato.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou projeto detalhado, TCLE contendo informações mínimas sobre a pesquisa e direcionado aos pais dos participantes, carta de aceite institucional assinada pela Diretora do Centro de Ensino Fundamental [REDACTED] cronograma (com previsão de início da coleta de dados prevista para novembro de 2019).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.658.913

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1397994.pdf	22/08/2019 18:21:33		Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica_pesquisa_doutorado.pdf	22/08/2019 18:18:48	Andressa U. Moreira	Aceito
Outros	coleta_de_dados_justificativa.pdf	22/08/2019 18:16:31	Andressa U. Moreira	Aceito
Outros	aceite_institucional_assinado_cep_CHS.pdf	22/08/2019 18:15:39	Andressa U. Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_cep_CHS_assinado.pdf	22/08/2019 18:12:51	Andressa U. Moreira	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_modeloCEP_CHS.pdf	09/08/2019 15:39:09	Andressa U. Moreira	Aceito
Cronograma	Cronograma3.pdf	05/08/2019 22:16:00	Andressa U. Moreira	Aceito
Outros	Lattes_pesquisadora_moreira.pdf	04/08/2019 18:13:00	Andressa U. Moreira	Aceito
Outros	Lattes_orientadora_pulino.pdf	04/08/2019 18:12:08	Andressa U. Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MemorialeProjetoAMoreiraVersaoSintetizada.pdf	26/07/2019 22:00:27	Andressa U. Moreira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	26/07/2019 21:57:34	Andressa U. Moreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 04 de Novembro de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

A Menininha dos Fósforos

Fonte: Estés, C. P. (1994). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem* (pp. 399-400). Rocco.

A menininha dos fósforos

Era uma vez uma menininha que não tinha nem pai nem mãe e que morava na floresta negra. Havia nas proximidades da floresta uma aldeia, e ela havia aprendido que podia comprar lá fósforos por meio pênis que podiam ser vendidos na rua por um pêni inteiro. Se ela vendesse fósforos em quantidade suficiente, poderia comprar uma fatia de pão, voltar para sua meia-água na floresta e ali dormir com as únicas roupas que possuía.

Chegou o vento, e ficou muito frio. Ela não tinha sapatos, e seu casaco era tão fino que chegava a ser transparente. Seus pés há muito haviam passado do ponto de estar azuis de frio. Seus dedos dos pés estavam brancos, assim como os dedos das mãos e a ponta do nariz. Ela perambulava pelas ruas, implorando a desconhecidos que comprassem fósforos dela. Mas ninguém parava e ninguém prestava a mínima atenção a ela.

Por isso, uma noite ela se sentou dizendo para si mesma que tinha fósforos e que podia acender uma fogueira para se aquecer. Só que ela não tinha nem gravetos nem lenha. Resolveu acender os fósforos assim mesmo.

Ela se sentou com as pernas esticadas para a frente e acendeu o primeiro fósforo. Ao fazê-lo, pareceu-lhe que o frio e a neve desapareciam por completo. O que ela viu no lugar da neve rodopiante foi uma sala, uma linda sala com um enorme fogão de cerâmica verde-escuro, com uma porta de ferro trabalhado em arabescos. Tanto calor emanava do fogão que o ar chegava a ondular. Ela se aconchegou junto a ele e se sentiu no paraíso.

De repente, porém, o fogão se apagou, e ela estava mais uma vez sentada na neve, tremendo tanto que os ossos do seu rosto retiniam. E assim ela acendeu o segundo fósforo. A luz iluminou a parede do edifício ao lado de onde ela estava sentada, e ela subitamente pôde ver através da parede. Na sala por trás da parede, havia uma toalha alvíssima sobre a mesa, e ali na mesa havia porcelana do branco mais branco. Numa travessa, um ganso, que acabava de ser preparado. E, exatamente quando ela esticou a mão para alcançar o banquete, a miragem desapareceu.

Ela estava novamente na neve, mas agora seus joelhos e quadris não doíam mais. Agora o frio abria caminho pelo seu torso e pelos braços com formigamentos e ardências, e por isso ela acendeu o terceiro fósforo.

E na chama do terceiro fósforo havia uma linda árvore de Natal, com uma belíssima decoração de velas brancas, babados de renda e maravilhosos enfeites de vidro, além de milhares e milhares de pequenos pontos de luz que ela não conseguia discernir direito.

Ela olhou para o alto dessa árvore enorme que crescia cada vez mais e avançava cada vez mais na direção do teto até que se transformou nas estrelas do céu lá em cima. Uma estrela atravessou brilhante o céu, e ela se lembrou de sua mãe lhe ter dito que, quando morre uma alma, uma estrela cai.

E do nada surgiu sua avó, tão carinhosa e delicada, e a menina se sentiu feliz ao vê-la. A avó levantou o avental, envolveu nele a criança, abraçou-a bem apertado, e a menina se sentiu contente.

Mas a avó também começou a desaparecer. A menina acendia cada vez mais fósforos para manter a avó consigo... cada vez mais fósforos para mantê-la consigo... cada vez mais... e elas começaram a subir juntas para o céu, onde não havia nem frio, nem fome, nem dor. E pela manhã, entre as casas, encontraram a menina imóvel e morta.



Os Sapatinhos Vermelhos

Fonte: Estés, C. P. (1994). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem* (pp. 271-275). Rocco.

Os sapatinhos vermelhos

Era uma vez uma pobre órfã que não tinha sapatos. Essa criança guardava os trapos que pudesse encontrar e, com o tempo, conseguiu costurar um par de sapatos vermelhos. Eles eram grosseiros, mas ela os adorava. Eles faziam com que ela se sentisse rica, apesar de ela passar seus dias procurando alimento nos bosques espinhosos até muito depois de escurecer.

Um dia, porém, quando ela vinha caminhando com dificuldade pela estrada, maltrapilha e com seus sapatos vermelhos, uma carruagem dourada parou ao seu lado. Dentro dela, havia uma senhora de idade que lhe disse que ia levá-la para casa e tratá-la como se fosse sua própria filhinha. E assim lá foram elas para a casa da rica senhora, e o cabelo da menina foi lavado e penteado. Deram-lhe roupas de baixo de um branco puríssimo, um belo vestido de lã, meias brancas e reluzentes sapatos pretos. Quando a menina perguntou pelas roupas velhas, e em especial pelos sapatos vermelhos, a senhora disse que as roupas estavam tão imundas e os sapatos eram tão ridículos que ela os jogara no fogo, onde se reduziram a cinzas.

A menina ficou muito triste, pois, mesmo com toda a fortuna que a cercava, os modestos sapatos vermelhos feitos por suas próprias mãos haviam lhe dado uma felicidade imensa. Agora, ela era obrigada a ficar sentada quieta o tempo todo, a caminhar sem saltitar e a não falar a não ser que falassem com ela, mas uma chama secreta começou a arder no seu coração e ela continuou a suspirar pelos seus velhos sapatos vermelhos mais do que por qualquer outra coisa.

Como a menina tinha idade suficiente para ser crismada no dia do sacramento, a senhora levou-a a um velho sapateiro aleijado para que ele fizesse um par de sapatos especiais para a ocasião. Na vitrina do sapateiro havia um par de lindíssi-

mos sapatos vermelhos do melhor couro. Eles praticamente refulgiam. Pois, apesar de sapatos vermelhos serem escandalosos para se ir à igreja, a menina, que só sabia decidir com seu coração faminto, escolheu os sapatos vermelhos. A vista da velha senhora era tão fraca que ela, sem perceber a cor dos sapatos, pagou por eles. O velho sapateiro piscou para a menina e embrulhou os sapatos.

No dia seguinte, os membros da congregação ficaram alvoroçados com os sapatos da menina. Os sapatos vermelhos brilhavam como maçãs polidas, como corações, como ameixas tingidas de vermelho. Todos olhavam carrancudos. Até os ícones na parede, até as estátuas não tiravam os olhos reprovadores dos sapatos. A menina, no entanto, gostava cada vez mais deles. Por isso, quando o bispo começou a salmodiar, o coro a cantarolar, o órgão a soar, a menina não achou que nada disso fosse mais belo que os seus sapatos vermelhos.

Antes do final do dia, a velha senhora já estava informada dos sapatos vermelhos da sua protegida.

— Nunca, nunca mais use esses sapatos vermelhos! — ameaçou a velha. No domingo seguinte, porém, a menina não conseguiu deixar de preferir os sapatos vermelhos aos pretos, e ela e a velha senhora caminharam até a igreja como de costume.

À porta do templo estava um velho soldado com o braço numa tipóia. Ele usava uma jaqueta curta e tinha a barba rui-va. Ele fez uma mesura e pediu permissão para tirar o pó dos sapatos da menina. Ela estendeu o pé, e ele tamborilou na sola dos sapatos uma musiquinha compassada que lhe deu cócegas nas solas dos pés.

— Lembre-se de ficar para o baile — disse ele, sorrindo e piscando um olho para ela.

Mais uma vez, todos lançaram olhares reprovadores para os sapatos vermelhos da menina. Ela, no entanto, adorava tanto esses sapatos que brilhavam como o carmim, como framboesas, como romãs, que não conseguia pensar em mais nada, que mal prestou atenção no culto. Estava tão ocupada virando os pés para lá e para cá para admirar os sapatos que se esqueceu de cantar.

— Que belas sapatilhas! — exclamou o soldado ferido quando ela e a velha senhora saíam da igreja. Essas palavras

fizeram a menina dar alguns rodopios ali mesmo. No entanto, depois que seus pés começaram a se movimentar, eles não queriam mais parar; e ela atravessou dançando os canteiros e do-
totalmente o controle de si mesma. Ela dançou uma gavota, depois uma *csárdás* e saiu valsando pelos campos do outro lado da estrada.

O cocheiro da velha senhora saltou do seu banco e correu atrás da menina. Ele a segurou e a trouxe de volta para a carruagem, mas os pés da menina, nos sapatos vermelhos, continuavam a dançar no ar como se ainda estivessem no chão. A velha senhora e o cocheiro começaram a puxar e a forçar, na tentativa de arrancar os sapatos vermelhos dos pés da menina. Foi um horror. Só se viam chapéus caídos e pernas que escoiceavam, mas afinal os pés da menina se acalmaram.

De volta à casa, a velha senhora enfiou os sapatos vermelhos no alto de uma prateleira e avisou a menina para nunca mais calçá-los. No entanto, a menina não conseguia deixar de olhar para eles e ansiar por eles. Para ela, eles eram o que havia de mais lindo no planeta.

Não muito tempo depois, o destino quis que a velha senhora caísse de cama e, assim que os médicos saíram, a menina entrou sorradeira no quarto onde eram guardados os sapatos vermelhos. Ela os contemplou lá no alto da prateleira. Seu olhar tornou-se fixo e provocou nela um desejo tão forte que a menina tirou os sapatos da prateleira e os calçou, na crença de que eles não lhe fariam mal algum. Só que, no instante em que eles tocaram seus calcanhares e seus dedos, ela foi dominada pelo impulso de dançar.

E saiu dançando porta afora e escada abaixo, primeiro uma gavota, depois uma *csárdás* e em seguida giros arrojados de valsa em rápida sucessão. A menina estava num momento de glória e não percebeu que enfrentava dificuldades até que teve vontade de dançar para a esquerda e os sapatos insistiram em dançar para a direita. Quando ela queria dançar em círculos, os sapatos teimavam em seguir em linha reta. E, como eram os sapatos que comandavam a menina, em vez do contrário, eles a fizeram dançar estrada abaixo, atravessar os campos enlameados e penetrar na floresta soturna e sombria.

Ali, encostado numa árvore, estava o velho soldado de barba ruiva, com o braço na tipóia e usando sua jaqueta curta. — Puxa — disse ele —, que belas sapatilhas!

Apavorada, a menina tentou tirar os sapatos, mas por mais que puxasse, eles continuavam firmes. Ela saltava primeiro num pé, depois no outro, para tentar tirá-los, mas o pé que estava no chão continuava dançando assim mesmo e o outro pé na sua mão também fazia seu papel na dança.

E assim, ela dançava e dançava sem parar. Por sobre os montes mais altos e pelos vales afora, na chuva, na neve e ao sol, ela dançava. Ela dançava na noite mais escura, no amanhecer e continuava dançando também ao escurecer. Só que não era uma dança agradável. Era terrível, e não havia descanso para a menina.

Ela entrou no adro de uma igreja e ali um espírito guardião não quis permitir que ela entrasse.

— Você irá dançar com esses sapatos vermelhos — proclamou o espírito — até que fique como uma alma penada, como um fantasma, até que sua pele pareça suspensa dos ossos, até que não sobre nada de você a não ser entranhas dançando. Você irá dançar de porta em porta por todas as aldeias e baterá três vezes a cada porta. E, quando as pessoas espia-rem quem é, verão que é você e temerão que seu destino se abata sobre elas. Dançam, sapatos vermelhos. Vocês devem dançar.

A menina implorou misericórdia mas, antes que pudesse continuar a suplicar, os sapatos vermelhos a levaram embora. Ela dançou por cima das urzes, através dos riachos, por cima de cercas-vivas, sem parar. Ainda dançava quando voltou à sua antiga casa e viu pessoas de luto. A velha senhora que a havia abrigado estava morta. Mesmo assim, ela passou dançando. Dançava porque não podia deixar de dançar. Totalmente exausta e apavorada, ela entrou dançando numa floresta onde morava o carrasco da cidade. E o machado na parede começou a tremer assim que pressentiu que ela se aproximava.

— Por favor! — implorou ela ao carrasco quando passou pela sua porta. — Por favor, corte fora meus sapatos para me livrar desse destino horrível.

O carrasco cortou fora as tiras dos sapatos vermelhos com o machado, mas os sapatos não se soltaram dos pés da meni-

na. Ela se lamentou, então, dizendo que sua vida não valia mesmo nada e que ele deveria amputar-lhe os pés. Foi o que ele fez. Com isso, os sapatos vermelhos com os pés neles continuaram dançando floresta afora e morro acima até desaparecerem. A menina era, agora, uma pobre aleijada e teve de descobrir um jeito de sobreviver no mundo trabalhando como criada. E nunca mais ansiou por sapatos vermelhos.



Imagens relacionadas ao conto *Os Sapatinhos Vermelhos*¹³⁰



¹³⁰ Imagens recuperadas da internet, para fins didáticos, e narrativas das estudantes meninas (acervo da pesquisadora, 2019).