Patrícia Lima Martins Pederiva
Daiane Aparecida Araújo de Oliveira
(Orgs.)

Vivências:
A UNIDADE PESSOA-PESQUISA PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

15 anos do
Grupo de Estudos
e Pesquisas em
Práticas Educativas
(GEPPE)

Pedro & João
editores

Vivências:
a unidade pessoa-pesquisa pela Teoria Histórico-Cultural

Pedro & João
editores

Patrícia Lima Martins Pederiva
Daiane Aparecida Araújo de Oliveira
(Organizadoras)

Vivências:
a unidade pessoa-pesquisa pela Teoria Histórico-Cultural

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Patrícia Lima Martins Pederiva; Daiane Aparecida Araújo de Oliveira [Orgs.]

Vivências: a unidade pessoa-pesquisa pela Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 421p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3285-0 [Digital]
978-65-265-3286-7 [Impresso]

1. Educação. 2. Vivências. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Método de pesquisa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Arte da Capa: *Vivências* em aquarela, por Iara Txai (iaratxai@hotmail.com)
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

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

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Patrícia

Há pessoas que não caminham
em linha reta.
Elas acrescentam himalaias
às trilhas do caminho.

Há pessoas perfumadas de esperança
que semeiam ousadias
onde antes cresciam
medos e agonias.

Há pessoas que exalam liberdade
alargam velhas fronteiras
desbravam mundos escondidos
e abrem novas clareiras.

Há pessoas deusas tão humanas
que orquestram a música do ser,
despertando asas e magia.

Alexandra Rodrigues

Com as palavras de nossa amiga e poetisa Alexandra, convido à leitura deste livro, dedicando-o à Patrícia Pederiva, fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). Patrícia faz Educação e Ciência semeando liberdade, esperança e amor. Encontra frestas, abre portas e janelas, se necessário, derruba muros! Faz acreditar que um novo mundo é possível.

Sempre grata por nosso encontro, por nossa história, pelo GEPPE.

Daiane Oliveira

O FIO DO NOVELO

Este livro representa 15 anos de trabalho no Grupo De Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, GEPPE, certificado pelo Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq. Nele, como líder do grupo, atuei como orientadora do curso de graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado e cotutela, em parceria com a Universidade de Barcelona, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o PPGE FE UnB.

A atuação de um grupo de pesquisa, como o que aqui se apresenta, possui um amplo trabalho, em diálogo com a sociedade. Nos últimos 15 anos, desde 17 de novembro de 2011, data simbolicamente escolhida, por causa do aniversário de Lev Semionovich Vigotski, percorremos, por meio da Teoria Histórico-Cultural, toda a sua obra. Nos grupos de estudos, disciplinas e produções acadêmicas, lemos e discutimos seus textos, buscamos compreender seus principais conceitos, modos de raciocinar e teorizar os fenômenos humanos. Atuamos na formação de professoras e professores em todo o Brasil, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Trabalhamos na organização do Currículo em Movimento do D.F., dialogamos com movimentos sociais, orientamos políticas públicas e, fizemos parcerias com outros países, como Chile, Argentina e Espanha.

Neste momento, por meio do presente livro, gostaríamos de partilhar, ao longo destes artigos, algo que tem guiado nossas pesquisas e que pertence ao cerne da teoria vigotskiana. Trata-se da Vivência, ou *perejivanie*, no idioma russo e na THC. Em geral, principalmente nas ciências exatas, busca-se afastar os sentidos existenciais, engendrados em nossas relações com as coisas, pessoas e atividades no cotidiano da vida, dos textos acadêmicos. Entretanto, para Vigotski (2018) a *perejivanie*, o sentido que cada

pessoa dá à sua vivência na relação com o meio, esta sim, é o guia da sua vida intelecto-afetiva.

Por isso, cada investigação realizada neste grupo durante o percurso de 15 anos, utilizou memoriais como ponto de partida para suas pesquisas, enraizadas no conceito de *perejivanie.* Elas tiveram como base esta ferramenta conceitual, que engendra um modo específico de fazer e caminhar pela ciência. A Vivência, *perejivanie,* fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural, permite adentrar o sentido particular, que cada pesquisadora e cada pesquisador resgatou, como âncora propulsora de seu raciocínio acadêmico. Essa é a fonte do fazer científico.

Assim, os fenômenos investigados em cada pesquisa, tomaram a forma de memoriais, e atuaram como uma espécie de "fio de novelo", que, ao ser puxado, trouxe à consciência de cada pesquisadora, cada pesquisador, os sentidos que as e os levaram, até aquele momento, a desejar escrever o que se propunham em sua tarefa acadêmica, como estudantes de graduação e de pós-graduação. Essa consciência funciona como um dínamo propulsor, e deve mover o que denominamos como ciência. Não a ciência concebida como lugar de verdades absolutas e inquestionáveis, mas, como um lugar de passagem, em que, cada lugar de chegada, dialeticamente, também é um lugar de partida (Vigotski, 1997)

A Vivência, ou, *perejivanie*, permite-nos resgatar o lugar de implicação de cada pessoa em sua relação com a atividade científica. Ela não é, em absoluto, um lugar da suposta pseudoneutralidade, que se costuma veicular nos corredores das salas de aula de metodologia científica nas universidades. Trabalhar com esta ferramenta metodológica é, acima de tudo, conceber os afetos como guias dos seres humanos e reconhecer que não existe separação entre eles e o intelecto, inclusive no âmbito da ciência.

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, como método que é e, pelo conceito de Vivência, permite dar este giro epistemológico no fazer científico. Ou seja, saber que somos seres afetivos implicados emocionalmente em tudo o que fazemos

na vida, inclusive na atividade científica. Por meio do resgate do nosso ser intelecto-afetivo, podemos partilhar os memoriais que deram origem a diversas investigações, no campo da pesquisa em educação, as quais movimentaram e continuam a movimentar pesquisas no GEPPE. Nós, que assim pensamos, e desta forma investigamos, também representamos a ciência, a academia.

Assim, os memoriais que aqui partilhamos são instrumentos de pesquisas que guiaram o fazer científico de cada investigação. Eles não são mero ornamento, dando a conhecer a vida de cada pesquisadora e cada pesquisador. São, ao mesmo tempo, o fundamento metódico, pelas vias da Teoria Histórico-Cultural; a ferramenta metodológica como guia afeto-intelectivo do raciocínio científico e, também, unidade de análise dos acontecimentos em cada fenômeno investigado. A Vivência, portanto, é uma tríade de investigação, metódica (como conceito-guia da pesquisa como um todo) metodológica e analítica.

Agradecemos a todas as parceiras e parceiros, que nestes 15 anos de nosso grupo de pesquisa nos auxiliaram de diversas formas, para o nosso fortalecimento como tal. Principalmente às e aos Professores Doutoras e Doutores, Fátima Lucília Vidal Rodrigues, Alexandra Militão, Samantha Lodi, Paulina Castro, João Henrique Pederiva, Jordi Farrero e, a todas e todos os estudantes que por aqui passaram e que representam a Comunidade GEPPE, a comunidade científica Histórico-Cultural.

Muito obrigada a todas e a todos. Sou, porque nós somos. Longa vida ao nosso grupo de pesquisa e, que ele chegue ainda mais longe, transformando as atividades educativas e muitas vidas por onde passar com suas ações e textos.

Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação
pat.pederiva@gmail.com
Brasília, verão de 2025/2026

ESTAÇÕES DE UMA TRAVESSIA INCLUSIVA COM O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (GEPPE)

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

e sonhos não envelhecem
Milton Nascimento, Lô e Márcio Borges

Há encontros que acontecem uma vez e deixam marcas. Há outros que, de tanto acontecerem, deixam de ser simplesmente encontros e passam a constituir uma parte daquilo que somos. Este texto é resultado de um encontro tecido por muitas mãos ao longo de quinze anos. Um encontro feito de pessoas, perguntas, livros, estudantes, bancas, corredores, aulas, projetos, risos, inquietações, lutas, descobertas e, sobretudo, de um sonho compartilhado: o de construir uma escola, uma universidade, espaços de formação mais humanos, mais alegres, mais atentos à vida e às histórias daqueles que os habitam.

Talvez seja por isso que, diante do convite para escrever sobre o meu encontro com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), eu tenha pensado que não conseguiria fazê-lo como quem escreve sobre uma temática de pesquisa acadêmica. Há vivências que não são observadas de fora, vivências que só podem ser observadas e contadas desde dentro daquilo que nos atravessou na experiência com o outro, até o que nos fez na própria travessia do encontro e da aprendizagem coletiva.

Ao me deparar com a proposta deste livro, de produzir uma reflexão a partir das histórias e memórias acionadas como método investigativo, tomando as experiências sociais, históricas e culturais como possibilidade de compreensão e tendo como lente a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, pensei em me somar a esse movimento com uma espécie de brevíssimo

memorial de minha própria história com o GEPPE. Um memorial que não pretende dar conta dos quinze anos, o que seria uma tarefa impossível, mas apenas percorrer alguns dos fios que compuseram essa trama. Não como uma cronologia, mas como movimentos de uma travessia, de palavras que, ao longo desses anos, foram ganhando corpo, significado e memória.

Meu texto-memorial é apresentado em três estações, inspiradas nas músicas de Milton Nascimento, funcionando como estações da travessia: *Ponta de Areia* como memória e origem; *O Velho Maquinista* como caminho, condução e encontro; e *Travessia* como movimento, transformação e continuidade. Em cada estação um pouco do vivido e sentido no e com o GEPPE na Universidade de Brasília.

Primeira estação: Ponta de Areia

Toda travessia começa em algum lugar. Quando tento localizar o primeiro nó dessa história, perco-me entre arquivos, pastas e documentos antigos guardados no computador. Procuro uma data, um evento, uma primeira reunião. Encontro, porém, outra coisa: uma pasta salva em 28 de março de 2012. Nela, um texto, uma aula de Gilles Deleuze sobre Spinoza, de 1978. E compreendo, olhando hoje para aquele arquivo, que talvez ali já estivesse uma das chaves para compreender o que me aproximaria do GEPPE: a ideia de reconhecer cada potência de agir e celebrar os encontros que aumentam essa potência com alegria e companheirismo. Nesse momento, percebo que o primeiro encontro não foi uma data e sim uma sensação. Aquela sensação de estar diante de pessoas que produziam pensamento para mergulhar mais profundamente na vida, tocando minhas escolhas e compromissos ético-políticos com a docência.

O GEPPE nasceu em 2011, no mesmo ano do projeto *Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras (Projeto Autonomia)*, uma iniciativa interinstitucional e interdepartamental que aproximava professores de escolas públicas e associativas, pais, estudantes e

professores da Universidade de Brasília do qual eu fazia parte. Embora por caminhos distintos, havia entre essas experiências uma intenção profundamente próxima, uma intenção que desejava transformar os espaços de formação de professores, seja pela pesquisa, seja pela extensão, em lugares mais potentes e acolhedores. Nossos primeiros meses de existência foram de encontro com a compreensão de que a universidade poderia ser diferente, que a formação docente poderia ser outra e que as pessoas que chegavam à Faculdade de Educação/UnB não deveriam deixar suas histórias na porta para poder entrar na universidade. Estávamos ali, na UnB, no Autonomia e no GEPPE, sustentando os primeiros passos que deixariam as pegadas de um registro que nos trouxe até aqui.

Comecei a perceber o GEPPE pelos encontros tecidos entre nossos projetos. Nossos encontros em bancas começaram em 2016. De lá para cá foram dezenas de encontros, leituras, músicas, literaturas, discussões e escritas sobre a escola, essencialmente sobre a escola, mas também sobre a vida que pulsa dentro dela. Com o GEPPE compreendi que uma banca nunca foi apenas uma banca, uma dissertação nunca foi apenas uma dissertação, uma tese nunca foi apenas uma tese, porque sempre havia alguma coisa acontecendo para além do texto entregue. Sempre havia alguém se formando, uma história ganhando palavras, um pensamento encontrando coragem para se dizer. Ser, nesses encontros, foi e tem sido uma vivência que extrapola o objetivo acadêmico de uma formação *stricto sensu*.

Segunda estação: O velho maquinista

Quem nos acompanha, guia-nos entre uma estação e outra? Há pessoas que parecem caber em uma definição, mas Patrícia nunca coube. Professora, pesquisadora, orientadora, intelectual, "maquinista", mulher de luta, escuta e delicadeza. Patrícia tem uma qualidade rara: é capaz de fazer do pensamento uma experiência afetiva e, do afeto, uma experiência intelectual. Ao longo desses anos, tive o privilégio de acompanhar dezenas de

histórias que passaram por sua orientação. E talvez seja essa uma das maiores marcas de sua presença: ela não orienta apenas trabalhos. Ela acompanha processos de se tornar no caminho. Ela apresenta uma espécie de pedagogia das asas em seu modo de estar com os estudantes, sobretudo, na hora de soltar.

No GEPPE, com Patrícia, sempre foi assim, vivência em radical movimento. Estado de "zona de desenvolvimento iminente", onde tudo pode ser, logo ali, no real. No GEPPE, pessoas chegam, pessoas partem. Algumas permanecem por mais tempo, outras passam rapidamente. Há malas, livros, cadernos, projetos e sonhos. Há despedidas. Há reencontros. E há sempre alguém disposto a conduzir a próxima viagem (por que não voltar para um doutorado?). Vivência de travessia porque toda travessia tem um ponto de partida, um ponto de chegada. Toda travessia é na própria travessia e ser Geppeano é se constituir histórica e politicamente com o outro. Mesmo quando a tese termina, manter-se na permanência da pergunta e das relações de amizade e de esperança sempre foi condição do GEPPE. Enfim, quinze anos trouxeram o GEPPE a próxima estação. Ponta de Areia que nunca é apenas final, mas travessia.

Nesse caminho-condução, várias pessoas passaram pelo GEPPE e por outro projeto de extensão, coordenado por mim: o Projeto Semeadores de Investigação (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente. Desse encontro comprometido com as pessoas, muitas ações conjuntas foram se desenvolvendo e o trabalho nos diferentes territórios, ações interculturais, investigação com crianças, ações sociais e formação docente, desenvolveu-se com fios que uniram o GEPPE e o Semillero Brasil pela energia viva de estudantes da pedagogia. E, lá se vai, mais um dia, lá se vão onze anos de encontros com o Semillero.

Depois de quinze anos, existe uma espécie de cumplicidade e ela foi se construindo sem planejamento. Foi sendo constituída por olhares que dispensam explicações, por referências compartilhadas, por textos que chegam acompanhados de um "lembrei de você", de uma música que aparece em uma conversa,

de uma pergunta que não sabemos de onde veio. Eu sempre fui atravessada pelas palavras-geppeanas. Comecei pelas dissertações, pelo movimento do PET, da iniciação científica, pelas discussões sobre preconceito, pelos estudos vigotskianos. E, pouco a pouco, fui reconhecendo naquele conjunto de palavras uma espécie de vocabulário afetivo que mudou minha forma de pensar, perguntar e estar na Universidade. Sempre uma experiência viva de caminhar e me deixar levar pelos maquinistas que conduzem essa história.

Terceira estação: Travessia

Se eu pudesse desejar alguma coisa para os próximos quinze anos do GEPPE, talvez fosse apenas que continuasse conduzindo com amor, amizade e alegria essa paixão de sermos no coletivo. Que Patrícia continue fazendo aquilo que sabe fazer tão bem que é conduzir, acompanhar e, ao chegar a hora, deixar ir. Que o GEPPE e todas as pessoas que passaram e passarão por este grupo, possam sempre carregar algo dessa professora tão especial, mesmo quando já estiverem longe dela, não para repetirem suas palavras, mas para compartilharem, na prática, o que significa aprender sob o apoio forte e presente de quem ama o que faz.

Nesse momento, a travessia fica como vivência de uma amizade que permanece e das palavras que não serão esquecidas. Depois de quinze anos, continuo acreditando que alguns sonhos não envelhecem, eles apenas aprendem novas formas de existir. E talvez seja esse o maior presente de um grupo como o GEPPE: ensinar-nos que a universidade pode ser lugar de conhecimento, mas também de encontro; que a pesquisa pode ser rigorosa, mas também sensível; que a formação pode transformar uma profissão, mas pode também transformar uma vida.

Continuemos entre as chegadas e partidas de tantos que deram sentido e vida ao GEPPE. Quinze anos. Muitos dias se foram, muito outros virão. Agora, ficam nossas coleções de encontros e nossa total impossibilidade de saber o porvir. Eu, estarei por aqui, na esperança de seguir com vocês.

ALGUMAS PALAVRAS...

Joelma Carvalho Vilar

Ao tentar escrever algumas linhas para falar sobre o Grupo de Estudo e de Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE), da Universidade de Brasília (UnB), e sobre a importância que tem em minha vida profissional, vem imediatamente à memória a história de um encontro singular e inesperado, na rodoviária do Tietê em São Paulo, com Patrícia Pederiva, no ano de 2016. Exatamente dez anos antes da publicação desse livro.

Ela me abordou em uma manhã de sexta-feira, do mês de maio, com um sorriso largo e um jeito brincante, perguntando:

- Você está aguardando o carro para Bragança Paulista, para o curso de Pedagogia Espírita?

Quase sem entender direito o que aquela mulher grandona, de olhar brilhante, havia me perguntado, meneei a cabeça, num "sim" ainda desconfiado. E ela, simplesmente, acolheu-me com um sorriso cálido e franco e iniciou uma amistosa conversa.

Eu, tímida e de poucas palavras, estava cansada depois de horas de viagem sem dormir na madrugada e, além disso, não conhecia São Paulo, muito menos a imensa rodoviária do Tietê. A conversa com Patrícia suavizou minhas primeiras impressões sobre a agitada capital e suas formas peculiares de urbanidade. Aquele encontro foi confortante e parecia ter sido cuidadosamente programado pela espiritualidade. Com o passar do tempo, outras pessoas que também faziam parte do curso de Pedagogia Espírita foram se juntando no ponto de embarque, e Patrícia, altiva e amorosa, conversava com o grupo livremente; parecia até que já conhecia a todos previamente. Contudo, eu e Patrícia éramos as únicas novatas do curso, mas isso eu só soube depois. Nesse encontro da rodoviária, eu apenas observava aquela mulher jovial, que aguçava minha curiosidade por seus gestos, por sua presença

marcante e, sobretudo, por sua maneira fácil, leve e acolhedora de se comunicar.

O nosso primeiro contato foi ali, naquele lugar surpreendente, entre chegadas e partidas de pessoas desconhecidas. E, a partir daquele encontro, muitos outros aconteceram. Vieram as aproximações intelectuais com Comenius, Pestalozzi e Allan Kardec. E, como quem percorre uma trilha cujos caminhos vão se fazendo gradualmente, aquele momento inicial me conduziu ao Pós-doutorado na Universidade de Brasília (UnB), tendo Patrícia Pederiva como minha supervisora e o GEPPE como espaço educativo e de expansão de minha humanidade.

Foi nos estudos do GEPPE que comecei a me aproximar, com todo rigor que essa tarefa demanda, dos fundamentos teóricos que orientam o pensamento de Vigotski. Era muito vibrante participar do grupo do GEPPE, pois havia naqueles estudos uma energia intelectual e humana que me mobilizava a pensar, dialogar e produzir sentidos a partir do que estudávamos coletivamente. Foram muitos os momentos de aprendizagem, regados por cafés, música e arte. Em realidade, cada um deles se constituiu como um convite suave à compreensão da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, considerando a precisão dos termos russos, o cuidado com os conceitos e a compreensão da dialética como fundamento de seu pensamento. Aos poucos, fui percebendo o peso e a influência das traduções limitadas que chegaram ao Brasil e que, muitas vezes, não conseguiram preservar a riqueza e a fidelidade do seu pensamento. No GEPPE, fui conhecendo um Vigotski diferente daquele que eu já havia lido até então; era um Vigotski profundo, que se apresentava em sua complexidade, atento à constituição humana e suas relações. Foi nesse ambiente que meus estudos sobre Paulo Freire encontraram interlocução.

Nesse período de pós-doutoramento, fui convidada a ministrar na Pós-graduação na UnB a disciplina "Tópicos Especiais: Leituras Freirianas" com estudantes do Mestrado, do Doutorado e membros do Grupo de Estudo e de Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE) da Faculdade de Educação. A

metodologia da disciplina era a Roda de Leituras e de Diálogos, inspirada na metodologia Freiriana, na qual os estudantes faziam a leitura da palavra precedida pela leitura do mundo. O movimento dialético da observação, problematização e transformação foi o fundamento teórico-prático dessa metodologia de ensino-aprendizagem.

Sobre o registro dessa história, merece destaque:

> A proposta da disciplina foi desenvolvida de maneira exitosa. Foi um momento ímpar e de rara beleza o que vivemos naquele período. Algumas pessoas viajavam mais de 300 quilômetros para participar das aulas; alunos da graduação estavam curiosos para ver mais de perto as leituras que fazíamos sobre Freire; professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB nos visitaram e contribuíam para os diálogos Freirianos; pessoas dos movimentos sociais se acercaram do grupo para se unir em torno das Pedagogias de Paulo Freire. (Vilar, 2020, p.204)

Desse movimento orgânico, cujo desdobramento reverbera até hoje, surgiu a proposta para realização de um seminário com a intenção de ampliar para mais pessoas as discussões sobre o pensamento de Paulo Freire. Desse interesse, nasceu a ideia de realização do Seminário "**Paulo Freire: Diálogos que permanecem".**

O primeiro seminário foi realizado em julho no ano de 2017 pela Universidade de Brasília. O segundo seminário foi realizado no ano de 2020, pela Universidade Federal de Sergipe, vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais-PROFCIAMB. O terceiro seminário foi realizado pela Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, na Bahia, em novembro do ano de 2022. Cada seminário foi construído pelas experiências e saberes das pessoas envolvidas, pautado na metodologia Freiriana que dialoga com saberes populares e das ciências, sempre atravessadas pela ação cultural e suas múltiplas manifestações artísticas. Do primeiro seminário nasceu, no ano de 2020, o livro "Leituras freirianas: diálogos que permanecem". Do

segundo seminário nasce o segundo livro homônimo que será publicado ainda em 2026. Do terceiro seminário, nascerá o projeto "Leituras Freirianas Dialogadas" com reflexões ao modo de Paulo Freire, com autores das duas primeiras edições e convidados.

Foram muitos os momentos de aprendizagem e de partilha vivida no GEPPE que se transformaram em ação coletiva. Estudar com o grupo a teoria de Vigotski, em estreito diálogo com o pensamento de Paulo Freire, provocou deslocamentos significativos que me levaram a diferentes lugares e produções acadêmicas, como se pode verificar nesse breve relato mnemônico.

O diálogo entre esses dois intelectuais produziu em mim diferentes modos de olhar a educação e a própria vida. Vigotski e Freire me ajudaram a compreender o ser humano como sujeito social, histórico e criador de cultura, na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Nessa direção, o GEPPE, com sua potência em produzir diálogos, inspirou a interlocução em mim, entre o pensamento de Vigotski e Freire, possibilitando a ampla compreensão de que a educação é um fenômeno social que se dá na relação com um outro, e, ao vivenciá-lo, num exercício dialético, produz-se um si mesmo e um outro com o mundo. Numa clara adjetivação de que somos uma unidade social.

Ao escrever esse texto, percebo que o GEPPE foi muito mais que um espaço acadêmico, foi um lugar de diálogo, de criação e de valorização da vida. O grupo influenciou a minha trajetória acadêmica e pessoal, modificando a minha forma de pesquisar, de ministrar aulas e de me relacionar com os estudantes. O convívio com os estudos de Vigotski, mediados pelos diálogos no GEPPE, ampliou minha compreensão sobre a educação como processo fundamentalmente humano, social e histórico.

Foi no grupo que experimentei aquilo que, à luz de Vigotski, aproxima-se do conceito de *perejivanie.* Tudo que vivi não ficou circunscrito àquele tempo; ao contrário, ganhou sentidos e passou a fazer parte da minha história, da minha maneira de pensar, de sentir e de fazer educação e, sobretudo, de compreender e viver a

própria vida. Em realidade, o GEPPE se tornou parte do que sou e do que continuo a me tornar.

Nesse sentido, celebrar 15 anos do GEPPE significa reverenciar a fecundidade intelectual e humana dos encontros que transformaram vidas, realizaram estudos e pesquisas com repercussão social e implicação na realidade objetiva. Hoje, o grupo celebra uma história que continua sendo escrita, produzindo mais histórias, como a minha, na andarilhagem entre Vigotski e Freire, e como as de outras pessoas, na comunhão de seus saberes e fazeres, expressas nos artigos desse livro comemorativo do Grupo de estudo e pesquisa. Para mim, o GEPPE é um espaço criador de produção intelectual e de humanidade, capaz de gerar disciplinas, seminários, livros, redes de pesquisas e amizades acadêmicas.

Nesse contexto, Patrícia Pederiva, coordenadora do GEPPE, não só lançou as sementes, ela produziu um outro modo de fazer ciência. A maior contribuição dessa intelectual são suas proposições metodológicas de pesquisa, com base na abordagem Histórico-Cultural, onde a teoria de Vigotski é o fundamento e o próprio método. As pesquisas do GEPPE, no âmbito de Mestrado e Doutorado, se desenvolvem com desenhos transformadores de investigação, com criação e uso de técnicas e procedimentos de pesquisa próprios, que emergem das vivências dos pesquisadores com seus objetos de pesquisa e a aproximação com Vigotski. Essa é uma forma transformadora e compromissada de produzir conhecimentos científicos válidos, um campo fértil de expressão de novas epistemes para compreensão da realidade. O GEPPE, sob a batuta de Patrícia Pederiva, forma uma escola de Vigotski no Brasil, com contribuições valiosas para pensar a teoria Histórico-Cultural e as relações éticas na produção de pesquisa científica. A professora Patrícia continua produzindo uma cultura acadêmica com amorosidade, vínculos humanos e amizades intelectuais. Nesse lugar, o legado do GEPPE se expandiu para fora do Brasil e firmou uma rede de colaboração de pesquisadores que compartilham o princípio de humanização pela educação, educação como prática da mais genuína liberdade.

A partir do reconhecimento de tudo que foi dito até aqui, é necessário associar a história de vida e a presença generosa e inspiradora da professora Pederiva a essa dimensão ética. Sua liderança amorosa e firme criou um espaço no qual o estudo rigoroso e o compromissado sempre caminha ao lado da escuta, da arte, do diálogo e da aposta nas potencialidades humanas de quantos tiverem a feliz oportunidade de conhecê-la. Entre essas pessoas me incluo nesse encontro feliz, iniciado numa manhã peculiar de sexta-feira, no Terminal Rodoviário do Tietê, em São Paulo, onde os primeiros raios daquele alvorecer friorento de 2016 surgiram entre o sorriso cálido de uma mulher.

Referências

VILAR, Joelma Carvalho. Seminário Paulo Freire, vida e obra: diálogos que permanecem. In: VILAR, Joelma Carvalho; ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patrícia Martins Lima(org.). **Leituras freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PREFÁCIO

VIVÊNCIAS INVESTIGATIVAS: SENTIDOS CONSTITUÍDOS PELA RELAÇÃO PESSOA-ATIVIDADE CIENTÍFICA, UMA METODOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Patrícia Lima Martins Pederiva

A atividade acadêmica representa um modo singular de atividade humana, implicando a relação de cada pessoa que pesquisa com o processo investigativo. Abarca inúmeros fatores, como tipos específicos de conhecimento, metodologias, técnicas de pesquisa, entre outros. Exercer esta atividade significa, assim, por meio desta relação, a internalização e uso apropriado destas ferramentas, desenvolver-se cientificamente e como ser humano cultural. Desenvolvimento, aqui, é entendido como um processo de formação, que acontece pelo surgimento de novas qualidades, traços e especificidades nas características humanas (Vigotski, 2018).

A Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), entende que o desenvolvimento humano se dá, justamente, na relação pessoa-meio, atravessada pelos sentidos aí atribuídos. A esse processo relacional denominamos vivência, ou, *perejivanie*, no original russo. Em sentido literal na língua russa, àquilo que se vive enquanto se percorre a vida.

> Vivências: são momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio, define como será a influência dessa situação ou meio (...). Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente (...) que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas, o momento refratado através da consciência (...). (Vigotski, 2018, p 75).

O exercício da atividade científica não passa sem deixar marcas na consciência e na personalidade das pessoas que a praticam. Nesta relação, há um integrante constitutivo do ser-humano que efetua a atividade. É o que chamamos de meio, compreendido como tudo o que a pessoa entra em contato no percurso do seu fazer, sejam outras pessoas, ferramentas, locais, signos, atividades etc. Por isso, é necessário efetuar o

> (...) estudo do papel e significado da participação do meio no desenvolvimento. É necessário investigar o meio no desenvolvimento (...), não com parâmetros absolutos, mas, relativos (...) o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente (...) é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos (...) (Vigotski, 2018, pp. 73-74)

Desta forma, a atividade científica, com todas as peculiaridades estruturantes que possui, na vivência que aqui nos referimos, representa o meio na relação com a pessoa que a exerce. Aliado a isso, cada pessoa na relação com esta atividade, não é uma página em branco frente ao fenômeno investigado. Seres humanos são constituídos por experiências sociais, históricas e culturais e isso significa dizer que, cada escolha no mundo, inclusive na atividade científica, é permeada por sentidos vinculados a essas experiências. Para Vigotski,

> Portanto, o fator decisivo do comportamento humano (...) adotará o seguinte aspecto: (1) reações hereditárias, mais (2) reações hereditárias multiplicadas pela experiência pessoal (reflexos condicionados), (3), mais experiência histórica (4) experiência social, mais, (5) experiência duplicada (consciência) (...) o fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social, que confere componentes totalmente novos à conduta do ser humano. A experiência humana não é apenas o comportamento de uma animal que adotou a posição vertical, mas é uma função complexa de toda a experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos (Vigotski, 2003, p. 63).

Assim, cada vivência, como menor unidade pessoa-meio (Vigotski, 2018), carrega sentidos particulares, relacionados às experiências vividas sócio-histórico-culturalmente. O acesso aos sentidos vinculados ao fenômeno investigativo que se quer compreender, por meio da vivência como princípio metodológico, cria, no fazer acadêmico, condições de possibilidade de um vínculo autêntico com a atividade científica. A consciência desses sentidos, engendrados pelo resgate das experiências de vida, repercute na própria escrita do texto acadêmico, configurando uma postura muito diferente das tradições que postulam a pseudoneutralidade da pessoa no fazer científico.

> A vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência (...) sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

Isso acontece porque os seres-humanos são uma unidade afeto-intelectiva, o que implica em reconhecer as emoções como constituintes de nossa integralidade psíquica, atuando como um dínamo, um motor perante nossas escolhas e decisões cotidianas, impactando diretamente na criação de sentidos relacionados ao que vive. A racionalidade, a atividade intelectiva, não está isenta da dimensão dos afetos. Pelo contrário, na balança intelecto-afetiva, ela, comumente, está sujeita ao campo das emoções, mesmo que não tenhamos consciência disso (Spinoza, 2007). Entretanto, "a influência do meio no desenvolvimento, (...) será também medida pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece" (Vigotski, 2018, p. 79).

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski entende que não são as leis do limite da biologia os guias do desenvolvimento humano, mas, leis histórico-culturais, que se constituem no acesso às ferramentas, atividades, signos culturais e

relações sociais que promovem este desenvolvimento. É uma teoria que tem por base a constituição humana em unidades: unidade afeto-intelectiva, como afirmado anteriormente, unidade indivíduo-social e unidade histórico-cultural. Desse modo, qualquer atividade humana, inclusive a científica, só pode ser compreendida com base no entendimento de pessoas assim constituídas.

Ciência, para o autor, é ponto de passagem, não um lugar de verdades estagnadas. É um movimento dialético no qual, ao mesmo tempo em que se chega a um lugar, ele já abre caminho para outros, percorrido por pessoas enraizadas historicamente (Vigotski, 1997). A atividade científica, referente ao fazer investigativo é, assim, realizada por seres-humanos integrais, que se movem internamente por motivos, necessidades e afetos singulares, que dão vida às suas ações, modos de pensar, criar e estar no mundo.

Ciência, portanto, vista pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural, não é um processo que se refere a uma postura de neutralidade. É uma atividade em que as experiências múltiplas, indivíduo-sociais, históricas e culturais, guiam cada pessoa em meio ao processo intelecto-afetivo na atividade investigativa, principalmente no engendramento de escrita acadêmica.

A vivência, *perejivanie*, é, neste modo de fazer ciência, considerando-se a postura ativa e a implicação de cada pessoa no processo de escrita de um trabalho acadêmico, o fio condutor de todo o raciocínio científico, é o caminho metodológico. Para isso, e por sermos seres intelecto-afetivo, é necessário adentrar, de modo consciente, até chegar a sua raiz, os motivos pelos quais cada pessoa que investiga um determinado fenômeno está, de algum modo, atrelado afetivamente a ele.

Para isso, é necessário resgatar as experiências atreladas às vivências desde o início do processo investigativo, questionando: por que quero investigar isso? E, ao chegar a uma resposta, mais uma vez e, ainda, perguntar-se novamente: mas, por quê? Até chegar a algum lugar em que não se consiga mais retroagir, encontrando, aí, o sentido que seja o motor, a essência, a via propulsora da necessidade de investigar algo.

Este é um processo psicológico, como não poderia deixar de ser, já que está alicerçado em uma teoria que compreende cada ser humano como constituído de modo bio-psíquico cultural, que atribui sentido a tudo o que faz e necessita ser consciente sobre tais sentidos, para caminhar integralmente pelo mundo.

Portanto, para Vigotski (2018), compreende-se o método como o modo pelo qual engendramos a compreensão de um determinado fenômeno, traduzido pela própria teoria que alicerça o raciocínio investigativo. E, pelo caminho que escolhemos para caminhar por essa via, a metodologia, que aqui, no caso, é traduzida pela vivência, que se constitui em meio às experiências (indivíduo-sociais, históricas e culturais). Portanto, não é um par de citações que filia alguém a esta tradição científica, à THC, mas, o caminho percorrido pelo pensamento, materializado por meio do alicerce epistemológico, que organiza este modo de pensar e de se posicionar na atividade científica.

> No sentido metafórico, entende-se por método o modo de investigação ou do estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas de algum campo. Contudo (...) é necessário um método específico. O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, consequentemente depende só do objetivo para qual a ciência se orienta em um determinado campo (Vigotski, 2018, p. 37).

Além disso, como afirmado anteriormente, a vivência é a coluna vertebral do trabalho científico na THC, metodologicamente falando. Parte-se dela, por meio das experiências, caminha-se por ela, por meio da THC e, volta-se a ela, na relação com os resultados de pesquisa e sua organização.

A organização de resultados do campo de investigação de determinado fenômeno pela THC, pressupõe o retorno às vivências como unidade de análise. Portanto, ela é um percurso metodológico pensado em unidade. Parte-se dela, caminha-se por ela - alicerçada na THC -para chegar a ela, como ferramenta analítica, completando os sentidos existentes na caminhada. Nesse

momento, buscando-se adentrar a essência do fenômeno investigado, que partiu de um motor afetivo particular e, retorna, agora, caminhando pela THC, para o aprofundamento de sua compreensão. Isso, por meio da relação com outros sentidos possíveis, que se conectam neste percurso e vinculam-se ao sentido singular inicial, realizado pelo acesso às múltiplas experiências, inclusive de outros participantes da pesquisa, permitindo a ampliação da consciência aí presente, sobre o fenômeno.

Assim, cada resultado encontrado em meio ao campo, neste momento analítico da investigação, também é constituído por vivências, a menor unidade pessoa-meio, como afirmado anteriormente, uma relação engendrada em experiências singulares, em que sentidos são atribuídos e devem ser trazidos à discussão.

> Não existe ciência alguma que possa seguir por um caminho sem recorrer à análise, à decomposição de um todo complexo em momentos distintos que o constituem e formam. Por isso (...) não se deve supor um método que (...) seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico (...) A análise que articula unidades em um todo complexo deve substituir a análise que decompõe em elementos (Vigotski, 2018, p. 38 e 77).

O momento de análise na investigação por meio das vivências na THC, representa, então, o encontro com novas relações pessoa-meio, novas unidades, que contém em si a propriedade do todo, do sentido que permite aprofundar o entendimento de determinado fenômeno e, que auxiliam em sua compreensão. Desse modo, cada acontecimento guarda, em si, a possibilidade de elaboração de novos sentidos aí existentes.

A cultura de uma racionalidade de pseudoneutralidade está tão enraizada na atividade acadêmica, que traz diversos desafios para quem atua por meio das vivências como caminho metodológico. Mesmo com o aporte de uma teoria reconhecida e estruturada, que valida as experiências em suas múltiplas dimensões, tal como a Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. Autocobranças e contradições frente às convenções de escrita acadêmica, deslegitimação da experiência como fio

condutor dos sentidos em um ser humano integral afeto-intelectivo e culturalmente constituído, e a forte convenção do exercício do pensamento científico a partir de teorias fragmentárias, antipsicológicas, antidialéticas e cartesianas.

Muitas vezes uma concepção de impessoalidade é traduzida como sinônimo de rigor científico, uma herança do pensamento cartesiano com suas regras de condução da razão e bem, como a crença em uma dualidade mente-corpo. Essa noção que conduz algumas pesquisas com "rigor científico" age como silenciamento dos sentidos, sufocando as emoções, as relações estabelecidas entre pessoa e meio e cria teorias fragmentadas na própria realidade.

A vivência, então, como uma ferramenta metodológica pensada a partir da THC, é uma postura investigativa constituída por meio da busca dos sentidos, permeado por inúmeras indagações, desde o início do processo de uma pesquisa. Ou seja, abrange a ampliação da consciência do por que, e como, se escreve sobre determinado fenômeno.

E não é o sentido que engendra a nossa mais profunda humanidade?

Referências

SPINOZA, Baruch, de. **Ética**, Belo horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas.** Volume I. (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre. ARTMED, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semionovich.**Teoría de las emociones**. Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SUMÁRIO

1 VIGOTSKI: EDUCADOR LIBERTÁRIO **35**
Patrícia Lima Martins Pederiva
Samantha Lodi-Corrêa

2 AS VIVÊNCIAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA **47**
Daiane Aparecida Araújo de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva

3 A CIÊNCIA NA VIDA E A VIDA NA CIÊNCIA: AS VIVÊNCIAS DE UMA PESQUISADORA COM MEMORIAIS ACADÊMICOS **61**
Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

4 VIVÊNCIAS INVESTIGATIVAS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: MEMORIAIS ACADÊMICOS COMO GUIAS AFETIVOS PARA O FAZER CIENTÍFICO **81**
Murilo Silva Rezende

5 A CIÊNCIA QUE RESPIRA: MEMORIAL, VIVÊNCIA E INVESTIGAÇÃO AFETO-INTELECTIVA **97**
Douglas Bento Bezerra

6 O MEMORIAL COMO TRAVESSIA METODOLÓGICA: VIVÊNCIAS E REEDUCAÇÃO DOS AFETOS **111**
Elisângela Moreira Peraci

7 EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA UNIVERSIDADE: A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS **127**
Lígia Carvalho Libâneo

8 O FIO QUE TECE A PESQUISA: MEMÓRIA, AFETO E CIÊNCIA **143**
Iara Txai Pimentel de Souza

9 *PEREJIVANIES* E O DESENVOLVIMENTO RELACIONAL DA AUTONOMIA: O MEMORIAL COMO CAMINHO METODOLÓGICO **157**
Viviane Vieira Alves de Melo

10 **TECENDO A EDUCAÇÃO NA VIDA: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA BUSCA DE UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSFORMADORA** **171**
Alessandra Possebon

11 **E EU AQUI CHEGUEI! DA GEOGRAFIA DO DESTINO AO GEPPE: AS VIVÊNCIAS QUE MARCARAM MEU PERCURSO ACADÊMICO** **187**
João Marcelo Intini

12 **AS IMPOSSIBILIDADES QUE SÓ O TEMPO, AS ESCOLHAS, OS CAMINHOS E AS VIVÊNCIAS PODEM TRANSFORMAR EM POSSIBILIDADES DE UMA EXISTÊNCIA COM SENTIDO, SIGNIFICADOS E LIBERDADE!** **201**
Sheyla Gomes de Almeida

13 **VIVÊNCIAS E TESSITURAS: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES ACADÊMICAS** **219**
Maria Aparecida Camarano Monteiro

14 **ESCRITA TRANSITÓRIA: O REENCONTRO COM O TORNAR-SE PESQUISADORE** **237**
Leandro José de Carvalho

15 **MINHA TESE É SOBRE MIM? A INSEPARABILIDADE PESQUISADORA-PESQUISA** **253**
Amanda Aliende da Matta

16 **NOTAS SOBRE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA REFRATADA PELO GEPPE** **269**
Antonio Sagrado Lovato

17 **O PROCESSO DE TRANSFORMAR ALUMBRAMENTO EM PROJETO DE PESQUISA** **283**
Júlia Brito Fagundes

18 **VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DIÁLOGOS ENTRE MÚSICA E ARTES CÊNICAS** **301**
Iano Martinez Fazio

19 **SONS, CENAS E SENTIDOS: MEMORIAL DE UMA PESQUISADORA NA INTERFACE** **315**
Marta Martins Pederiva

20 **MEMÓRIA, VIVÊNCIA E MUSICALIDADE: NOTAS DE UMA TRAJETÓRIA DE AUTOEDUCAÇÃO** **327**
Danielle dos Santos Evangelista

21 **A MÚSICA E SUAS VICISSITUDES: MEMÓRIAS QUE CONTAM HISTÓRIAS** **343**
Dennis Bergkamp Gomes Nascimento

22 **UMA COMPOSIÇÃO FEITA DE VIVÊNCIA, HUMANIDADE E AMOR** **357**
Tatiane Ribeiro Morais de Paula

23 **PARA QUE A VIDA SE FAÇA PLENA E INTEIRA: A MUSICALIDADE COMO ATIVIDADE HUMANA NAS INFÂNCIAS** **369**
Andréia Pereira de Araújo

24 **A MÚSICA À FLOR DA PELE: VIVÊNCIAS, MEMORIAL E EDUCAÇÃO DO GESTO MUSICAL NO BATUCA BEBÊ** **385**
Carla Patrícia Carvalho de Amorim

25 **A RODA NÃO PODE PARAR: VIVÊNCIAS, PERCUSSÃO CORPORAL E FAZER CIENTÍFICO NO BATUCADEIROS** **399**
Roberto Ricardo Santos de Amorim

CURRÍCULO DOS(AS) AUTORES(AS) **413**

VIGOTSKI: EDUCADOR LIBERTÁRIO

Patrícia Lima Martins Pederiva
Samantha Lodi-Corrêa

Prólogo

Escrever um ensaio sobre um Vigotski libertário é um desejo que nos impulsiona há longo tempo e possível, neste momento, pelo encontro das duas autoras que assinam este texto. Pelos sentidos que nos atravessam, na relação com o trabalho que fazemos, em meio à nossa caminhada, às nossas vivências (*perejivanies*) como mulheres cientistas que somos. Samantha Lodi, historiadora, estudiosa da Pedagogia Libertária, das mulheres na educação. Patrícia Pederiva, estudiosa de Vigotski, da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Libertária e da Educação Estética Histórico-Cultural.

Nossa parceria iniciou-se na busca de um lugar comum entre duas autoras que possuíam afinidades com a cultura russa, com Krupskaia, com educadoras revolucionárias, entre outros temas. Continuou, na escrita de textos que buscaram contextualizar Vigotski em seu período histórico, o envolvimento com a Revolução Russa, os projetos culturais e educativos, sua relação com a política de seu tempo (Lodi-Corrêa, 2024).

Este encontro foi aprofundado no lugar do Anarquismo e da Pedagogia Libertária, em que travamos, recentemente, muitos diálogos (Matta et al, 2025). Nessa via, trocamos algumas ideias do que víamos sobre o pensamento libertário de Vigotski. Então, nos propusemos, em algum momento, a escrever um ensaio sobre o tema. É disso que trata o presente texto.

Mais um, entre vários bons encontros entre duas mulheres pesquisadoras e educadoras. Da criação científica que nasce de uma profunda amizade, e de ainda acreditar que é viável, na

partilha dos potentes pensamentos e ações que marcaram a humanidade, ainda é possível fazer um mundo melhor, mais justo, socialmente livre, fraterno e equânime, principalmente por meio da educação. Fazer ciência também e se deixar guiar por afetos que nos movem frente à vontade de conhecer e elucidar os fenômenos humanos. Essa é nossa *perejivanie.*

O contexto educativo de Vigotski

Vigotski nasceu em 1897, ano da coroação do *tzar* Nicolau II, em Orsha, na Bielorrússia, mas mudou-se ainda na infância para Gomel, no mesmo país. Sua família seguia o judaísmo e possuía condições financeiras que proporcionavam acesso aos estudos e nutriam interesses por artes, dramaturgia, línguas, história e literatura. Em Gomel, teve aulas particulares com Solomon Markovitch Ashpiz, após seu retorno de cinco anos em exílio (1900-1905).

> Solomon Markovitch desenvolvia um trabalho pedagógico especial. Somente as crianças consideradas mais capazes eram-lhe encaminhadas para que desenvolvesse ainda mais suas aptidões. Suas aulas transcorriam do modo que se segue. Primeiramente, explicava algo – a meia voz, lentamente. Sempre era muito interessante ouvir o que contava. Depois, chegava a vez do aluno. Era preciso responder às perguntas feitas na aula anterior. Solomon Markovitch ouvia sem interromper, de olhos fechados. Às vezes, parecia que estava cochilando, mas era só aparência. Assim que o aluno terminava a exposição, abria os olhos e fazia duas ou três perguntas referentes a alguma inconsistência do discurso que ouvira. Vale notar que as perguntas eram feitas de forma a fazer o aluno pensar e relacionar a aula à sua vida e aos conhecimentos já adquiridos. Imediatamente, tornava-se claro para o aluno, praticamente sem a ajuda de Solomon Markovitch, onde residia o problema (Jerebtsov, 2014, p.10).

A formação de Lev Vigotski pautou-se por uma distinção das metodologias tradicionais e coercitivas, amplamente utilizadas na educação do período. Essas práticas repercutiram na estruturação das vivências, a partir do sentido de cada pessoa ao que se vive, como ponto fundamental em sua teoria. Em 1911, ingressou em um

ginásio masculino particular onde estudou inglês e francês, muita filosofia e fundou um grupo de literatura.

Jerebtsov (2014) afirma que na transição do século XIX para o XX, a cidade de Gomel era pequena, mas em pleno desenvolvimento. Além disso, era rota ferroviária e tinha um rio navegável, proporcionando a rápida expansão de manufaturas, indústrias e comércio.

Em 1914, com o início da Primeira Guerra Mundial, a cidade passa por diferentes comandos. Vigotski mudara-se em setembro de 1913 para Moscou, ao ingressar em medicina na Universidade Imperial de Moscou, curso que transferiu para direito pouco tempo depois. Além disso, iniciou o curso de literatura na Universidade Popular de Chaniavski. Volta oficialmente para Gomel para ficar com sua família, em dezembro de 1917, logo após a Revolução de Outubro, período de reorganização sociopolítica e econômica, que desembocou em guerras civis. Seu retorno deu-se também por questões de saúde. Lá trabalhou com atividades ligadas à arte e à literatura, publicando sobre psicologia e defectologia somente em 1924.

Marcelo Caruso (2012) afirma que há questionamentos em relação à adesão completa e indistinta ao materialismo histórico-dialético por Vigotski. Entretanto, não é possível negar esta influência, pois o marxismo orientou seu trabalho. A lógica dialética é um marco em seu pensamento. A ideia da "refundição do homem" ou educação do "homem novo," que tem suas relações com o pensamento trotskista, foi amplamente utilizada no pós-revolução, principalmente na educação. Há ainda, para o autor, uma base humanista de fundação do pensamento vigotskiano, que dialoga com as artes, integra os saberes e evita uma fragmentação do conhecimento. Vigotski acompanhou de perto as correntes do escolanovismo e a pedagogia experimental.

Gomel era considerada uma cidade periférica que recebia grande influência de Kiev (Ucrânia). Como aponta Caruso (2012), estas cidades mantinham uma relação "muito natural" pela proximidade geográfica. E foi na Ucrânia, entre os anos 1918 e 1921

que se desenvolveu, sob influência do pensamento libertário, a experiência de Nestor Makhno[1],. Esse processo proporciona uma proposta educativa independente de Moscou, centrada no conceito de "educação social". A ideia era proteger as crianças das influências familiares reacionárias e fundir instrução com trabalho social.

> Todas las instituciones educativas -escuelas, internados, orfanatos- debían transformarse en centros de «educación social» (internados) construyendo comedores, espacios para trabajar, clubes de niños, etc. En estas instituciones, «educación social» se convertía en una mezcla entre enseñanza y trabajo social. Los discursos de la educación social -tan prominentes entre los revolucionarios ucranianos- pueden ser vistos como unas condiciones más fuertes de la formación de un vocabulario sociohistórico en la psicología vigotskiana.
> Los teóricos de la educación social imaginaban una sociedad de pequeñas comunidades y ponían un énfasis considerable en la vida campesina. La educación era de por sí educación social y, aunque las posiciones de reivindicación de la individualidad no faltaban, se veía una posible concordancia entre las individualidades y los conceptos de colectividad. En los programas de las comunidades escolares, de la escuela del trabajo, de la escuela de la vida y otras denominaciones se concretan estas representaciones social-idealistas que no necesariamente tenían una base marxista (Caruso, 2012, p. XXIX).

> En estos principios, la crítica a la familia patriarcal, a la sociedad capitalista y a la educación familiar y escolar se fundían en una sola crítica que era la base de las nuevas propuestas de una sociabilidad diferenciada.49 En el largo plazo, esta concepción predicaba la «extinción de la escuela» y su reemplazo por nuevas formas de educación social, lo cual también fue parte de la Declaración de 1920. Es muy interesante constatar que en el vocabulario que fundamentaba estas posiciones de Grin'ko se encontraban términos familiares al vocabulario del joven Vigotski como el reclamo de que la pedagogía científica socialista se centrara en las «causalidades sociales» y en los «reflejos sociales» en el campo de la educación. Asimismo, Grin'ko planteaba que la paidología -el estudio del niño, tan asociado al

[1] Para saber mais sobre a revolução na Ucrânia vide: SIRIMARCO, Rafael Cabral. "Foi assim, mas nunca mais será assim!": anarquismo, questão nacional e Revolução Makhnovista (1917-1920). 2025. 366 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2025.

> escolanovismo- debía salir del laboratorio y proceder a experimentos de masas,- algo que Vigotski fue realizando en su trayectoria científica, desplazándose del experimento de laboratorio al experimento «natural».
> El hecho de que el modelo de la educación social con sus internados impugnara la nueva escuela única rusa justamente por ser escuela no era el único elemento de diferenciación con respecto a la experiencia rusa (Caruso, 2012, p. XXX).

No ano de 1919, com a liberação de Gomel das forças alemãs, Vigotski iniciou seu trabalho como educador na recém-inaugurada Escola do Trabalho. A formação dessa escola unia aspectos da pedagogia russa e ucraniana, com atividades que se multiplicaram em várias instâncias para trabalhadores, desde escolas de formação política até formação de professoras para educação infantil. E foi nesta escola, que Vigotski começou a ensinar psicologia experimental e organizar os gabinetes psicológicos de investigação metódica. Aí também conheceu a experiência anarquista, utilizando conceitos vinculado à essa experiência. Alguns termos usados por Vigotski como "causalidades sociais" e "reflexos sociais" têm relação direta com a educação makhnovista. (Caruso, 2012).

De acordo com Sirimarco (2024), o movimento anarquista no Leste Europeu passou por ondas, bem como se organizou por distintas correntes.

> Já dentro da esfera cultural/ideológica, os projetos escolares, nas três fases, esbarraram no contexto complicado e conflituoso das guerras civis. Entretanto, foi possível conseguir, nos momentos de maior grau de estabilidade territorial, corpos docentes e estudantis mobilizados na construção de novas formas de estruturas escolares e pedagógicas.
> Apesar de serem poucas as fontes encontradas a respeito da fase dois, a fase um e a três tiveram a mesma matriz de influência e impulso: a pedagogia libertária de Ferrer e a experiência da sua escola racionalista – sempre buscando romper com o quadro analfabético da Ucrânia da época (Hobsbawm, 2014a, p. 46; Makhno, 1988, p. 91) e conectar as novas relações culturais em gestação (envolvendo pressupostos éticos e de valores libertários) com as estruturas autogestionárias das outras esferas sociais. Ou seja, a esfera da cultura/ideológica era um certo tipo de sustentáculo do projeto - impulsionado pelos makhnovistas - de nova sociedade, o qual procurava apontar para uma autogestão generalizada (Sirimarco, 2024, p. 548-549).

Em contato com a escola desenvolvida pela revolução makhnovista Vigotski parece ter incorporado alguns princípios libertários em seu pensamento. Com eles combinou seu apreço pelas artes, teatro, literatura, filosofia, reflexologia, psicologia experimental, marxismo, dialética materialista, linguagem, psicologia e educação, formando sua Teoria Histórico-Cultural, em sua condição de livre-pensador.

Princípios libertários do pensamento educativo em Vigotski

> Do ponto de vista da psicologia social, a moral deve ser considerada como certa forma de comportamento social que é elaborada e estabelecida em prol da classe dominante, e é diferente para todas as classes (...) em cada escola, a educação moral também coincide plenamente (...) com a moral de classe que a orienta (...) tais ideais de classe também são inerentes a todos os demais sistemas de educação, estruturados com base nos princípios autoritários, nos quais a obediência era considerada o ideal do aluno, e os objetivos gerais da educação consistiam em formar um súdito fiel ou um funcionário pontual.. Agora, quando o mundo vive a tormenta depuradora da revolução social, quando estremecem os próprios pilares da revolução burguesa (...) desaparece uma série de regras (...) impregnadas de hipocrisia e falsidade. A moral burguesa era obrigada a fingir, porque ensinava uma coisa e fazia outra, porque estava construída sobre a limitação dos interesses de classe e, enquanto apregoava o reinado de Deus no além, implantava o reino dos exploradores na Terra (...) A nova moral será criada quando também se criar uma nova sociedade humana (...) toda a conduta será moral, porque não existirão fundamentos de nenhuma índole para conflitos entre o comportamento de uma pessoa e de toda a sociedade (...) Toda a herança corrupta (..) da moral burguesa deve ser definitivamente varrida da escola (Vigotski, 2003, pp 209, 210 e 211).

A obra de Vigotski, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento humano na atividade educativa, é permeada por princípios libertários. Liberdade, relações fraternas, respeitosas, amorosas e equânimes. Autogestão, auxílio mútuo, diálogo, aparecem como o fio que tece a trama de todo o seu raciocínio no que diz respeito ao que ele almeja dos seres humanos no mundo, de sua constituição e desenvolvimento em uma perspectiva

libertária. Traremos nos próximos parágrafos, algumas de suas reflexões que expressam este posicionamento, que entendemos como libertário.

> Entende-se Educação libertária como um princípio de base teórico-filosófica anarquista, que diz respeito aos modos dos seres humanos estarem no mundo e de se relacionarem fraterna, solidária e equanimemente e de como estas e estes são educadas e educados, instruídas e instruídos por toda a sua vida, em relação direta com a atividade do trabalho, em meio a convivência social. Prima pelo exercício de uma liberdade comum, constantemente revisitada em seus modos de compreensão. Pressupõe uma pedagogia libertária, já que necessita de ferramentas coerentes com este princípio para sua organização, inscrita na autonomia de pensamento e na autogestão (Pederiva e Farrero, 2025, p. 8)

Essa reflexão sobre educação moral está no capítulo 12 do livro Psicologia Pedagógica, destinado intencionalmente por Vigotski (2003) a professoras e professores. A ponderação é, antes de tudo, sobre o comportamento e a convivência social expressas pelas atitudes de cada pessoa nas relações sociais. No decorrer deste texto, ele faz uma defesa de que o meio social seria o único e verdadeiro fator educativo. Os vínculos sociais deveriam impregnar o meio educativo, por meio de relações amistosas, sem preconceitos, fraternas e íntimas entre as pessoas, a partir de grupos menores que seriam paulatinamente ampliados, impregnados por estes modos relacionais de uma Ética social.

Seria aí, neste contexto, organizado desta forma, que, desde a infância, aprenderíamos a conviver em liberdade. A plena liberdade significaria, na educação, rejeitar toda e qualquer premeditação e adaptação social. Significando, igualmente, a limitação à restrição dessa liberdade, pois ela estaria ligada a cada situação de convivência específica. "A única conduta moral é a que está ligada à livre escolha das formas sociais de conduta" (...) O ser humano livre só é o que evita algo porque outra coisa é melhor (Espinosa, em Vigotski, 2003, p. 214).

Para Vigotski (2003, p. 221), "a escola da educação social não deve ser concebida como uma multidão de crianças sem vínculos

entre si", pois isso, além de tudo, levaria à sensação de não ter vínculos, ao sentimento de isolamento e de solidão. A educação livre aconteceria no aprendizado cotidiano de convivência grupal, pelo diálogo e negociação de regras aí estabelecidas de comum acordo. O meio ideal de educação moral nas salas de aula, afirma Vigotski (2003), seria a autogestão, a partir da organização das próprias crianças. Não como uma cópia de comportamento dos adultos para que a sociabilidade não seja substituída por formalidade e, nem, por uma simples e mera convocação das crianças para a realização de eleições e reuniões gerais. Mas, para e pelo verdadeiro estabelecimento de vínculos humanos e sociais convivencialmente respeitosos.

> O princípio autoritário no âmbito da moral, venha de onde vier, deve ser destruído e, em seu lugar deve ser erigido algo totalmente novo (...) a concordância social do próprio comportamento com o comportamento da coletividade e, aqui, a obediência deve ser substituída pela livre coordenação social. A regra que provém de todos, da coletividade, respaldada pelo mais eficaz mecanismo da organização e ordenação da vida escolar, deve substituir esse "dueto pedagógico" que antes predominava entre professor e aluno no sistema autoritário. Não se trata de obedecer a alguém ou a algo, mas de assumir livremente as formas de comportamento que garantam a correção no comportamento geral. Esse mecanismo não é alheio à criança.; pelo contrário, está em sua própria natureza (...) A observância das regras lhe promete e cumpre sua promessa de cada instante (...) como parte de um mecanismo comum composto por uma coletividade (Vigotski, 2003, p. 218).

Os castigos seriam banidos da escola, pois são vistos por Vigotski como algo nocivo do ponto de vista psicológico. Aliás, até mesmo o conceito de erro da criança não deveria existir, sendo este, em verdade, um defeito da educação. "Um delito de um escolar é, acima de tudo, um delito da escola" (Vigotski, 2003, p. 220). Por isso, a organização e a autogestão das crianças seriam o melhor meio de educação.

O sistema de notas das escolas também incorreria em um erro, de natureza psicológica. A nota, como ferramenta de quantificação, representaria um modo alheio ao trabalho educativo de avaliação,

pois estaria atrelada a ideia de castigo, seria opressor para as crianças. A medida educativa mais eficaz em um ambiente educativo deveria proporcionar às crianças uma comunicação viva e verdadeira entre elas. Isso requer um ambiente social corretamente organizado, em que elas se sintam transparentes e seus atos possar encontrá-las.

Neste mesmo livro, no capítulo 5, sobre "Os instintos como objeto, mecanismos e meio da educação", no tópico referente à "Educação do instinto sexual", Vigotski nos leva a refletir sobre o papel da educação na humanização de nossos instintos. O autor afirma que ensinar o amor às pessoas seria a finalidade da educação. Em seu tempo, em que homens e mulheres eram separados nas salas de aula, ele defende que a prática da educação conjunta seria a única medida de caráter social.

A educação que separa e destaca a diferença entre sexos excluiria a possibilidade comunicativa entre ambos, concentrando, assim, a atenção em suas diferenças, e não entre suas coisas em comum, excluindo as relações de companheirismo de modo antecipado. O sistema educativo, para o autor, deve primar pela comunicação de ambos os sexos, estabelecendo vínculos que são necessários para uma vida respeitosa. "Uma ética igualitária da vida sexual se transforma em norma fundamental tanto para o homem, quanto para a mulher" (...) (Vigotski, 2003, p. 98).

Além dos princípios anteriormente elencados, que entendemos como libertários, podemos citar também, um conceito que perpassa toda a obra do autor e, que diz respeito à constituição e ao desenvolvimento humano, sendo, portanto, central para a educação. Trata-se da Zona de Desenvolvimento Iminente. A ZDI é o princípio pelo qual se aprende pelo auxílio e no convívio com outras pessoas. Nesse convívio com outrem, independentemente de gênero, faixa etária, ou qualquer outra diferença, na relação com quem já sabe algo a respeito de alguma atividade, vamos internalizando cada fazer específico e nos desenvolvendo em meio às atividades. Por isso, Vigotski afirma que somos uma relação social conosco mesmas. Somos o social em nós.

Ainda nessa via libertária, Vigotski organiza toda a sua teoria, defendendo que, somente por meio da apropriação das ferramentas culturais dos signos, das atividades, da cultura organizada pelos seres humanos historicamente, é que podemos nos libertar das amarras de nossa constituição biológica. E é dessa forma que podemos alçar voos para o nosso pleno desenvolvimento, como seres culturais que somos.

Assim, essa disponibilização cultural, para todas as pessoas, de forma socialmente equânime, é o motor de nosso desenvolvimento, que passa a ser regido, não mais por leis referentes à biologia, mas por leis culturais. Esse seria o lugar de vivência da liberdade comum. "Assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica de adaptação, a vida da personalidade está orientada para a exigência de seu ser social" (Vigotski, 1997, p. 45. Tradução nossa).

Além disso, Vigotski apresenta o conceito de SSD, que também perpassa o raciocínio libertário ao longo de sua obra, pela existência de uma Situação Social de Desenvolvimento, que significa a necessidade vital de corresponsabilização de cada pessoa para com todas e todas para com cada uma, cada um. "A situação social de desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma idade dada e a realidade social" (Vigotski, 1996 p. 265. Tradução nossa). A ideia é que se as outras pessoas nos constituem, psiquicamente falando e, que são por nós humanamente responsáveis e, que também somos responsáveis pelo bem-estar comum de todas e todos. Nenhuma pessoa em sofrimento, seja ele econômico, psíquico, passaria despercebida aos nossos olhos, porque todas elas importam, nesse modo de estar e ver o mundo.

Para Vigotski, as diferenças humanas representam a pluralidade de formas que podemos assumir, como seres humanos que somos. Para ele, não há mais. Não há menos. Há diversidade e, isso significa riqueza. Portanto, não há lugar para preconceitos (Vigotski, 2021).

Entendemos, por fim, que a contextualização histórica e cultural do autor e os princípios elencados neste ensaio - aos quais

poderíamos acrescentar muitos outros, não fosse o limite destas linhas e a grandeza de sua obra- expressam, em cada conceito, nos modos de traçar sua linha de raciocínio, a veia libertária de Lev Semionovich Vigotski. Ele se junta, aqui, a outras e outros pensadores que também lutaram em suas atividades científicas e educativas por um mundo mais justo, humano e socialmente livre. Esperamos que este texto possa contribuir para que possamos olhar este autor, também neste lugar: como um pensador e um educador libertário.

Referências

CARUSO, Marcelo. "Introducción histórica." Em: VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2012. (Coliheue Classica)

LODI-CORRÊA, Samantha. "Vigotski em seu contexto histórico". Em: PEDERIVA, Patrícia et al. **Educação Estética Histórico-Cultural; Vigotski nas artes**. São Carlos: Pedro & João, 2024.

MATTA, Amanda, SAGRADO, Antônio, FARRERO, Jordi, LODI-CORRÊA, Samantha, PEDERIVA, Patrícia. Presentación: educación y pedagogía libertaria, ayer y hoy. In: Revista **Izquierdas**. Acesso em 28/12/2025. Disponível em: https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2025/54/monograf00.pdf

PEDERIVA, Patrícia e FARRERO, Jordi. Liberdade em educação: pedagogias libertárias- a inspiração anarquista. In: Revista **Izquierdas**. Acesso em 28/12/2025. Disponível em: https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2025/54/monograf04.pdf

SIRIMARCO, Rafael Cabral. A Revolução Makhnovista: uma revolução anarquista (1917-1920). **Rev. Tempo, Espaço e Linguagem - TEL**, v. 15, nº. 01, p. 531-558, Janeiro-Junho, 2024. doi: 10.5935/2177-6644.20240023

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas 4. **Psicologia Infantil.** Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas 5. **Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Texto revisado por: Christina Velho, revisaotexto74@gmail.com, (61) 99264-7887

AS VIVÊNCIAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira
Patrícia Lima Martins Pederiva

A ciência entrelaçada na vida

Para a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), a ciência é uma atividade dentre as outras atividades humanas, como afirma o próprio Vigotski (2013, p.273) em *"En realidad, la interpretación científica no es sino una forma más de actividad del hombre social entre otras actividades"*. Ou seja, para o autor, é uma relação entre o ser humano e a natureza, tal como se constitui o conceito de trabalho de uma maneira geral (Vigotski, 2013), no entanto, esse se especifica como trabalho científico. Essa atividade do trabalho científico constitui-se de uma base material, diferenciando-se de bases idealistas, metafísicas, entre outras.

A ciência é compreendida como ponto de passagem, não como um lugar de verdades estagnadas. Ela possui um movimento dialético no qual, ao mesmo tempo em que se chega a um lugar, ele já abre caminho para outros, percorrido por pessoas enraizadas historicamente (Vigotski, 1997). A atividade científica é, assim, realizada por seres humanos integrais, que se movem internamente por motivos, necessidades e afetos singulares, que dão vida às suas ações, modos de pensar, criar e estar no mundo. Do mesmo modo, o seu fazer científico, que pode reelaborar o mundo, influencia o desenvolvimento de outros seres humanos, além do seu próprio desenvolvimento. Portanto, a atividade científica, como um modo singular de atividade humana, implica, por meio da relação entre pesquisador(a) e pesquisa, desenvolver-se cientificamente e como ser humano cultural, além de influenciar o desenvolvimento do outro e o seu próprio.

Neste sentido, à luz da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos em uma ciência viva, que está em constante desenvolvimento e transformação. "*Somos dialécticos y no pensamos, de modo alguno, que el camino de desarrollo de la ciencia vaya em línea recta*" (Vigotski, 2013, p.397).

Este percurso, desta ciência viva, é importante não somente na graduação, mas também no Mestrado e no Doutorado. Tem-se a ideia de que com mais experiência e desenvolvimento acadêmico, com o ingresso na pós-graduação e na consolidação de um perfil pesquisador, é preciso enrijecer ainda mais os modos de fazer ciência, e que isso implica o distanciamento da ciência e da vida. No entanto, compreendemos que rigor acadêmico pode caminhar lado a lado com as vivências humanas. Os interesses de pesquisa, os fatores motivadores, as escolhas éticas, estéticas e políticas de cada ser humano emergem daquilo que foi trilhado no percurso de sua vida individual, social e histórica. Portanto, compreendemos que todo trabalho acadêmico surge daquilo que mobiliza afetos, mesmo que com pouca ou nenhuma consciência.

A ciência, portanto, está (e precisa estar cada vez mais) entrelaçada à vida, tendo em vista que, na atividade científica, as experiências múltiplas, indivíduo-sociais, históricas e culturais, guiam cada pessoa em meio ao processo intelecto-afetivo. Neste contexto, este artigo objetiva compartilhar os princípios da Teoria Histórico-Cultural que subsidiam a escolha das vivências como método investigativo, bem como os modos pelos quais, ao adotá-lo, são realizadas pesquisas, do Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, dissertação de Mestrado, à tese de Doutorado.

Experiências e vivências para a Teoria Histórico-Cultural

À luz da teoria vigotskiana, experiências e vivências não são conceitos sinônimos, isso porque, em russo, língua materna de Vigotski, a experiência é traduzida como *opit*; e a vivência, como *perejivanie*.

Vigotski (2018a), ao tratar do conceito de experiência, define experiências individuais, sociais e históricas. As experiências individuais são aquelas vividas diretamente pela pessoa humana; as sociais são as vividas por outrem, mas que ao serem compartilhadas, passam a ser de quem obteve acesso a ela; e, as experiências históricas são aquelas acumuladas na história da humanidade e que acessamos durante a vida por diversas vias, pelas artes, pelo conhecimento científico, dentre outras.

As experiências são fundantes na constituição humana, elas são a base para o processo imaginativo e criador, ampliam as possibilidades de elaboração e reelaboração da realidade, transformando o psiquismo humano e a relação das pessoas com o mundo circundante. Além disso, na teoria em que este trabalho se assenta, processos educativos (e a atividade científica é, também, uma atividade educativa) precisam ter por base as experiências (individuais, sociais, históricas), ou seja, irem ao encontro daquilo que as pessoas possuem em sua bagagem enquanto seres humanos histórico-culturais, é o que nos indica Vigotski (2003, p.76) ao afirmar que "O saber que não passa pela experiência do aluno não é saber". Ao tratarmos de educação, sob este viés, tratamos de desenvolvimento humano, tendo em vista que a Teoria Histórico-Cultural é uma teoria psicológica, que entende Psicologia e Educação a partir da perspectiva da Psicologia Pedagógica, onde não há a possibilidade de pensar educação sem psicologia, nem psicologia sem educação.

Neste sentido, sob esta lente teórica, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá na relação pessoa-meio, atravessada pelos sentidos atribuídos nesta unidade. A esse processo relacional denominamos vivência, ou, *perejivanie*, como explicitamos anteriormente. A respeito da etimologia da palavra *perejivanie*, *pere* - diz respeito a através, travessia, mudança, enquanto *jivanie* - diz respeito a viver, ou seja, é aquilo que se vive enquanto se atravessa/percorre a vida.

> Vivências: são momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio, define como será a influência dessa situação ou meio (...). Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente (...) que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas, o momento refratado através da consciência (...). (Vigotski, 2018b, p.75).

A atividade científica não passa sem deixar marcas na consciência e na personalidade das pessoas que a praticam. Nesta relação, há um integrante constitutivo do ser humano que efetua a atividade. É o que chamamos de meio, compreendido como tudo o que a pessoa entra em contato no percurso do seu fazer, sejam outras pessoas, ferramentas, locais, signos, atividades etc. Por isso, é necessário efetuar o

> (...) estudo do papel e significado da participação do meio no desenvolvimento. É necessário investigar o meio no desenvolvimento (...), não com parâmetros absolutos, mas, relativos (...) o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente (...) é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos (...) (Vigotski, 2018b, p.73-74).

Desta forma, a atividade científica, com todas as peculiaridades estruturantes que possui, na vivência que aqui nos referimos, representa o meio na relação com a pessoa que a exerce. Aliado a isso, cada pessoa na relação com esta atividade, não é uma página em branco frente ao fenômeno investigado. Seres humanos são constituídos por experiências sociais, históricas e culturais e isso significa dizer que, cada escolha no mundo, inclusive na atividade científica, é permeada por sentidos vinculados a essas experiências. Para Vigotski,

> Portanto, o fator decisivo do comportamento humano (...) adotará o seguinte aspecto: (1) reações hereditárias, mais (2) reações hereditárias multiplicadas pela experiência pessoal (reflexos condicionados), (3), mais experiência histórica (4) experiência social, mais, (5) experiência duplicada (consciência)

> (...) o fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social, que confere componentes totalmente novos à conduta do ser humano. A experiência humana não é apenas o comportamento de uma animal que adotou a posição vertical, mas é uma função complexa de toda a experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos (Vigotski, 2003, p.63).

Assim, cada vivência, como menor unidade pessoa-meio (Vigotski, 2018b), carrega sentidos particulares, relacionados às experiências vividas sócio-histórico-culturalmente. O acesso aos sentidos vinculados ao fenômeno investigativo que se quer compreender, por meio da vivência, cria, no fazer acadêmico, condições de possibilidade de um vínculo autêntico com a atividade científica. A consciência desses sentidos, engendrados pelo resgate das experiências de vida, repercute na própria escrita do texto acadêmico, configurando uma postura muito diferente das tradições que postulam a pseudoneutralidade da pessoa no fazer científico.

> A vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência (...) sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018b, p.78).

Isso acontece porque os seres-humanos são uma unidade afeto-intelectiva, o que implica em reconhecer as emoções como constituintes de nossa integralidade psíquica, atuando como um dínamo, um motor perante nossas escolhas e decisões cotidianas, impactando diretamente na criação de sentidos relacionados ao que vive. A racionalidade, a atividade intelectiva, não está isenta da dimensão dos afetos. Pelo contrário, na balança intelecto-afetiva, ela, comumente, está sujeita ao campo das emoções, mesmo que não tenhamos consciência disso (Spinoza, 2007). Entretanto, "a influência do meio no desenvolvimento, (...) será também medida

pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece" (Vigotski, 2018b, p.79).

A vivência, *perejivanie*, é, neste modo de fazer ciência, considerando-se a postura ativa e a implicação de cada pessoa no processo na atividade científica, o fio condutor de todo o raciocínio científico. Este é um processo psicológico, como não poderia deixar de ser, já que está alicerçado em uma teoria que compreende cada ser humano como constituído de modo bio-psíquico cultural, que atribui sentido a tudo o que faz e necessita ser consciente sobre tais sentidos, para caminhar integralmente pelo mundo.

Da graduação à pós-graduação: as vivências na atividade científica

As vivências, como método investigativo, se entrelaçam à atividade científica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, à dissertação de Mestrado e tese de Doutorado. Para demonstrar isso, compartilharemos três maneiras pelas quais a *perejivanie* foi utilizada por uma mesma pesquisadora, Oliveira (2016; 2020; 2024), em trabalhos acadêmicos, da graduação à pós-graduação.

As vivências como guia das escolhas da pesquisa

As experiências direcionam o olhar do(a) pesquisador(a) para este ou aquele assunto, é algo que nos constitui como humanos, e estão diretamente relacionadas com a educação e com a atividade científica, como afirmamos anteriormente. Todo saber, para ter sentido, pressupõe que antes passe pela experiência do(a) pesquisador(a). Por isso, para compreender as experiências do(a) pesquisador(a), pode-se sugerir que escreva um memorial acadêmico, que pode/deve compor a abertura de seu trabalho de pesquisa.

O objetivo do memorial é fornecer informações que não cabem nos tópicos do currículo Lattes, dando detalhes importantes da

trajetória e dos caminhos trilhados pelo(a) discente. É uma autobiografia em que o(a) estudante narra um pouco de sua vida, acontecimentos marcantes, escolhas pessoais, artísticas, acadêmicas e profissionais que fez até chegar ao Trabalho de Conclusão de Curso. É um texto redigido na primeira pessoa do singular, o que possibilita enfatizar os acontecimentos de sua vida.

No processo de escrita do memorial, é possibilitado ao(à) estudante pensar, refletir sobre sua trajetória, as experiências que o(a) levaram à escolha de determinado tema. A dinâmica atribui mais sentido àquilo que se objetiva pesquisar, relacionando-o ainda mais com suas vivências, sua personalidade.

Oliveira (2016; 2020; 2024), nos trabalhos de TCC, dissertação e tese ao pesquisar na área da Educação Musical, realizou um mergulho em sua própria história e percebeu os motivos que a levaram a investigar a música como atividade educativa. Ela percebeu, nesta busca em suas vivências, que foram as suas experiências estéticas em meio à família nordestina, no interior no Ceará, que motivaram a escolha por sua área de pesquisa, como ela partilha no TCC:

> Ao estar com meus familiares no Nordeste, sinto-me próxima àquilo que há de melhor nesta vida. O afeto daqueles que são a melhor parte da família: meus avós paternos, a natureza, que mesmo em meio à seca, se coloca de maneira singular aos meus olhos porque são paisagens que somente aprecio no interior do Ceará, destaque especial para a beleza das carnaubeiras, e, além disso, reencontro com o sotaque maravilhoso do povo nordestino que soa como música em meus ouvidos, sotaque este que não ficou tão perceptível em mim. Ah! Por falar em música, o forró pé-de-serra tem seu lugar em meu coração. Ouvir uma música de Luiz Gonzaga, mesmo a 2 mil km de distância da minha amada Granja, faz com que eu me sinta lá. Me lembra quem eu sou, me aproxima da melhor parte de mim. Fascinante o poder que a música tem. Sinto-me um acordeon, sabiá, retirante, Lampião, Maria Bonita, curumim brincando no quintal, adulta dormindo no "tucum", garoa que faz nascer o roçado. Possibilidades que o meu sentimento pelo Nordeste e a música dão (Oliveira, 2016, p.7).

Após atribuir mais consciência às suas experiências estéticas com diversos fenômenos sonoros em Granja/Ceará/Brasil e como

isso a levou a percorrer determinados caminhos em sua vida, a pesquisadora, ainda na graduação, conclui "(...) considero que minha afinidade por este tipo de estudo é devido às marcas estéticas que minha família tem e que a minha própria vida tomou com o passar dos anos" (Oliveira, 2016, p.9). De modo semelhante, em sua tese, a autora também realiza essa síntese, após narrar e analisar outros relatos de suas vivências: "Essas vivências me levaram a perceber que os sons do nosso cotidiano, dos nossos meios de vivência, aqueles que criamos e apreciamos, afetamos e somos afetados, constituem a musicalidade humana." (Oliveira, 2024, p.22).

Portanto, a escrita do memorial acadêmico cria condições de possibilidades do desenvolvimento de uma consciência daquilo que constitui os posicionamentos, suas visões de mundo, suas escolhas epistemológicas, teóricas, metodológicas do(a) pesquisador(a). As vivências são, portanto, um guia da atividade científica, que possui como princípio este mergulho à trajetória da pessoa que realizará esta atividade, para que se atribua sentido às ações da pesquisa.

As vivências de outrem na pesquisa empírica: o acesso aos 'dados' por meio das vivências compartilhadas pelos(as) participantes da pesquisa

As vivências de outras pessoas, em alguns trabalhos de pesquisa, serão aquilo que o(a) pesquisador(a) terá acesso e analisará, almejando alcançar os objetivos da pesquisa. Existem diversos modos de ter acesso às vivências alheias, Oliveira (2020), em sua dissertação, solicitou que as crianças participantes de sua pesquisa utilizassem dispositivos eletrônicos para gravar sonoridades de seus cotidianos, do amanhecer ao anoitecer, em qualquer momento do dia, quando sentissem vontade.

Esse importante procedimento de pesquisa possibilitou que a pesquisadora organizasse um acervo de paisagens sonoras, que posteriormente foram compartilhadas paulatinamente com as participantes da pesquisa. A cada paisagem sonora compartilhada,

além de atividades educativo musicais, abriu-se um espaço para diálogos a respeito das vivências da criança com aquelas sonoridades que gravou, e ampliou-se o diálogo para as vivências de outras crianças com os sons ali partilhados.

Por exemplo, após partilhar o som de uma máquina de lavar roupa em centrifugação, que pertencia à gravação realizada por uma criança, ela narrou aos colegas que em sua casa a máquina de lavar roupa é bastante barulhenta, e que ela acha interessante o som, que a atraiu e a levou a realizar a gravação (Oliveira, 2020). Foram fornecidos, então, materiais diversos, tais como folhas de papel, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, para que as crianças pudessem desenhar aquilo que sentissem vontade, sobre o som da máquina de lavar roupa.

Imagem 1 - Desenho sobre o som da máquina de lavar roupa



Fonte: Oliveira (2020, p.94).

A criança que realizou o desenho acima não foi a mesma que realizou a gravação e, por meio do registro sonoro-gráfico realizado, acessamos a vivência de outra criança, identificada como F.L., que afirmou "*Desenhei o barulho da máquina de lavar, eu, minha mãe e meu pai. Eu gosto desse som porque ele é muito alto, eu gosto de barulho alto, ele é legal, dá vontade de dançar.* (F.L.)" (Oliveira, 2020, p.94).

Diferente da vivência de F.L., outra criança trouxe à tona, na pesquisa de Oliveira (2020), suas vivências sonoras com a máquina de lavar roupa de sua casa. Ela relatou, em sua fala, incômodo com o som: "— *Desenhei uma máquina de lavar, faz um barulho ruim porque é muito barulho, me incomoda, porque quando eu fico olhando os meus vídeos me atrapalha muito e eu coloco o fone de ouvido.* (F.R.)" (Oliveira, 2020, p.95).

Ou seja, houve a combinação, nesta pesquisa, de três formas de acessar às vivências das crianças: 1) as gravações sonoras realizadas por elas; 2) aquilo que elas diziam sobre a experiência sonora, as formas como se relacionam com aqueles sons, as suas vivências; 3) os desenhos sonoro-gráficos, com outras experiências e vivências que se relacionam com o que estava sendo tratado no espaço da pesquisa.

As vivências, ao serem acessadas por diferentes vias, pelas gravações sonoras, pelas palavras e pelos desenhos infantis, fornecem informações que permitem análises diversas, a depender dos objetivos da pesquisa. É possível analisar vivências alheias, os indícios que as pessoas fornecem ao(à) pesquisador(a) no processo da pesquisa, geram resultados para alcançar determinados objetivos, desde que isso seja feito de maneira ética, respeitando o(a) participante da pesquisa, sua trajetória singular, situada histórico-culturalmente.

As vivências como unidade de análise na pesquisa empírica

A vivência, como explicado anteriormente, é a menor unidade pessoa-meio (Vigotski, 2018), ou seja, é uma relação dialética constituída enquanto unidade, em que tanto a pessoa deixa marcas no meio, quanto o meio deixa marcas na personalidade e no psiquismo humano. Na atividade científica, as vivências podem ocupar o lugar de unidade de análise. Ao analisar, por exemplo, a relação pessoa-música, estamos tratando da unidade pessoa-meio, considerando que neste meio existem construtos físicos, simbólicos, relacionais e, inclusive a arte, como a arte da música.

Em sua tese, Oliveira (2024), observou a relação da criança com a arte da música, a unidade criança-música, para demonstrar a tese de que a criança se relaciona emocionalmente com a estrutura musical (forma, conteúdo e material), a partir de suas experiências. Essa afirmação surge a partir de Vigotski (2025), que indica que a arte é a ferramenta das emoções.

Na pesquisa empírica, a unidade de análise criança-música, ou seja, as vivências das crianças com a arte da música, indicaram que elas atribuem sentidos diversos à estrutura musical, por exemplo, quando uma criança consegue identificar instrumentos musicais de uma música, e sente algo em relação a isso, como demonstra o diálogo abaixo, apresentado por Oliveira (2024, p.153):

> Criança: Tem um instrumento que eu gosto em todas as músicas, a bateria.
> Pesquisadora: A bateria te faz sentir como?
> Criança: Com felicidade.
> Pesquisadora: Por quê?
> Criança: Porque ela é rápida e forte.

Nota-se que a criança atribui sentidos emocionais a alguns integrantes da música, como ao tempo e a intensidade. A vivência criança-música, no âmbito da apreciação estética da música, ultrapassa uma suposta passividade, porque a criança identifica, na estrutura musical, o tempo e a intensidade musical, ao nomear "rápida e forte", portanto, a maneira como a rapidez e a força marcam esta criança, em determinada estrutura musical, a deixa feliz. Isso está no campo da singularidade, as emoções não são contagiadas na relação com a arte (Vigotski, 2025), e somente a partir da análise dessas vivências é que podemos confirmar isso.

Na mesma pesquisa empírica, tratando-se de criação, uma criança criou um som com o instrumento pau de chuva, um som que ela afirmou sentir tristeza.

Vídeo 1 - Tristeza no pau de chuva



Fonte: Oliveira (2024, p.170)
Disponível em: https://youtu.be/sHjyGTHxY1U

Esta criança explicou à Oliveira (2024), que movimentou o pau de chuva de determinada maneira para expressar tristeza, e que o som *"lembra chuva e me lembra um dia que tava chovendo e eu tava triste"*, sua fala anuncia sua vivência anterior com determinada sonoridade, e como se relaciona emocionalmente com isso. Sua vivência anterior, de um dia de chuva e o sentimento de tristeza, possibilitou que ao escutar um som semelhante à chuva, a criança retomasse àquele mesmo sentimento. Analisar as vivências da criança, analisar essa unidade criança-música, necessita, portanto, de buscar as experiências anteriores e os sentidos atribuídos por elas ao que se viveu.

De todo modo, a respeito disso, o que buscamos, neste trabalho, é apresentar de que modo a vivência, enquanto unidade de análise, pode constituir uma pesquisa empírica, no sentido de buscar, nesta unidade, tanto os aspectos da pessoa, quanto os aspectos do meio, que possibilitaram determinadas nuances trazidas pelo(a) participante, vasculhar, em suas experiências anteriores, as relações, as conexões com aquilo trazido 'hoje' no campo da pesquisa.

Com isso, compreende-se que a *perejivanie*, ao longo do percurso que transita do Trabalho de Conclusão de Curso ao Mestrado e ao Doutorado, não é somente um "recurso metodológico" ou "técnica de coleta de dados". Ela se consolida como um posicionamento ético-epistemológico de pesquisa, que assume a perspectiva do ser humano integral e reconhece nas próprias vivências a matéria-prima e a força motriz do conhecimento científico em movimento.

Considerações finais

A cultura da excessiva racionalidade, do pensamento positivista, de uma (im)possível neutralidade, está tão enraizada na atividade acadêmica, que traz diversos desafios para quem atua por meio das vivências como método investigativo. Mesmo com o aporte de uma teoria estruturada, que valida as experiências em suas múltiplas dimensões, tal como a Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, existem autocobranças e contradições frente às convenções de escrita acadêmica, deslegitimação da experiência como fio condutor dos sentidos em um ser humano integral afeto-intelectivo e culturalmente constituído, a partir da forte convenção do exercício do pensamento científico a partir de teorias fragmentárias, antipsicológicas, antidialéticas e cartesianas.

A vivência, pensada conceitualmente a partir da Teoria Histórico-Cultural, possibilita diferentes posturas investigativas, desde a busca pela ampliação da consciência sobre os motivadores de se pesquisar determinado objeto, no mergulho às próprias vivências em um memorial acadêmico, até a escolha por adotar as vivências como aquilo que se quer acessar em outrem para analisar, bem como utilizá-la como unidade de análise.

Neste sentido, as vivências potencialmente são, segundo a Teoria Histórico-Cultural, não somente um pedaço de um trabalho de pesquisa, mas o âmago da atividade científica, o fio condutor que pode desvelar o fio do novelo do início ao fim, se assim o(a) pesquisador(a) escolher, da Graduação ao Doutorado.

E se o método é um caminho (Vigotski, 2018b), as vivências são, então, um método investigativo, caminhos para caminhar pela atividade científica.

Referências

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre Educação Musical.** 2016. 46 f.,

il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças.** 2020. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Vivência das emoções: a essência da relação criança-música e da educação musical.** 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**, Belo horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas.** v. I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas I.** Madrid: A. Machado Libros S. A., 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Editora Mireveja, 2025.

A CIÊNCIA NA VIDA E A VIDA NA CIÊNCIA: AS VIVÊNCIAS DE UMA PESQUISADORA COM MEMORIAIS ACADÊMICOS

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira

Este texto objetiva, à luz da Teoria Histórico-Cultural, compartilhar as vivências de uma pesquisadora com memoriais acadêmicos, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, à dissertação de mestrado e tese de doutorado, enfatizando a relação ciência-vida. Esse vínculo não pode aceitar distância, uma vez que a ciência está na vida e a vida está na ciência.

Para isso, inicialmente realiza reflexões sobre o fazer ciência entrelaçado à vida e, depois, compartilha parte dos três memoriais acadêmicos já elaborados pela pesquisadora, autora deste texto.

Da graduação à pós-graduação: a ciência entrelaçada na vida

O ano é 2026, uma discente do curso de Pedagogia procura uma professora em busca de orientação para seu Trabalho de Conclusão de Curso. A docente pergunta à discente qual é o seu tema de interesse. A estudante afirma que deseja pesquisar sobre "alfabetização e letramento", mas explica que pode modificar o seu tema para se adequar aos eixos de pesquisa da professora, que se dedica aos estudos na área de artes. Propõe a junção de seu tema de interesse, alfabetização e letramento, com as artes. Ao ser questionada se já conhece o professor da área de língua materna, a estudante explica que não, mas que gostaria de escolher por afinidade com o(a) orientador(a). Por isso, desejaria ter a orientação da professora escolhida, mesmo que para isso tivesse que mudar o seu tema.

A situação (não) hipotética apresentada neste relato possui muitas nuances a serem analisadas. Uma delas, a escolha da

orientação por afinidade, algo que é importante no ambiente universitário, chegando à escolha do tema do trabalho, a estudante sabe o que interessa, mas se dispõe a mudar o tema para se adequar à orientadora. Apesar da orientação ser um trabalho conjunto, mútuo, a quem cabe a definição, de fato, do tema que se quer pesquisar?

É comum observarmos, no ambiente universitário, estudantes buscando um tema de pesquisa a partir das demandas advindas de um(a) professor(a) e possível orientador(a) que se dedica à temática. Nessa situação, o(a) discente busca se encaixar em uma área de pesquisa, uma temática, de modo a conseguir alguém que o(a) oriente. Assim, não somente o tema, mas o problema de pesquisa não é gerado a partir de angústias e anseios genuínos, daquilo que o(a) discente viveu e observou, motivando-o(a) a querer saber mais sobre determinado assunto.

Como relatado, quando possui afinidade com determinado(a) professor(a) da área de artes – e não necessariamente da própria área de artes, o(a) estudante se esforça para elaborar um projeto de pesquisa nesta temática e, assim, ser aceito(a) como orientando(a). Ou seja, o seu tema de pesquisa surge a partir de outrem, daquilo que outrem faz, em detrimento às suas experiências, que mobilizam interesse para determinado assunto.

Será que nessa situação, eles(as)/(nós) buscam(os) as nossas motivações e interesses naquele que seria o lugar no qual, genuinamente, encontraríamos as respostas? Qual seria esse lugar? Naquilo que outrem está realizando? Naquilo que o mundo externo nos impõe, por diversos fatores?

Uma pergunta pode ser a alavanca na definição do tema e fazer a diferença na vida dos(as) estudantes que estão iniciando um trabalho para concluir o curso de graduação: **sobre qual assunto você falaria com entusiasmo, com brilho nos olhos?** Junto dela, a oportunidade para pensar: **qual é a sua relação com o tema?**

Se determinado assunto/tema, faria o(a) estudante falar com entusiasmo, deve haver um motivo, algo em sua história que motivou o interesse pela temática. Compreendemos isso a partir de

Vigotski (2018a), que define experiências individuais, sociais e históricas. As experiências individuais são aquelas vividas diretamente pela pessoa humana; as sociais são as vividas por outrem, mas que ao serem compartilhadas, passam a ser de quem obteve acesso a ela; e, as experiências históricas são aquelas acumuladas na história da humanidade e que acessamos durante a vida por diversas vias, pelas artes, pelo conhecimento científico, dentre outras.

As experiências direcionam o nosso olhar para este ou aquele assunto, é algo que nos constitui como humanos, e estão diretamente relacionadas com a educação, porque, para Vigotski (2003, p. 76), "O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber". Ou seja, todo saber, para ter sentido, pressupõe que antes passe pela experiência do(a) estudante. Por isso, para compreender as experiências dos(as) estudantes, pode-se sugerir que escreva um memorial acadêmico[1], que pode/deve compor a abertura de seu trabalho de pesquisa.

O objetivo do memorial é fornecer informações que não cabem nos tópicos do currículo Lattes, dando detalhes importantes da trajetória e dos caminhos trilhados pelo(a) discente. É uma autobiografia em que o(a) estudante narra um pouco de sua vida, acontecimentos marcantes, escolhas pessoais, artísticas, acadêmicas e profissionais que fez até chegar ao Trabalho de Conclusão de Curso. É um texto redigido na primeira pessoa do singular, o que possibilita enfatizar os acontecimentos de sua vida.

No processo de escrita do memorial, é possibilitado ao(à) estudante pensar, refletir sobre sua trajetória, as experiências que o(a) levaram à escolha de determinado tema. A dinâmica atribui mais sentido àquilo que se objetiva pesquisar, relacionando-o ainda mais com suas vivências, sua personalidade.

---

[1] Apesar de tratarmos como sugestão, em nossa realidade, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o memorial acadêmico é parte integrante de todos os trabalhos, do TCC ao doutorado.

Segundo Vigotski (2018b, p.78):

> **Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia** – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

Ou seja, a vivência é a unidade pessoa-meio (Vigotski, 2018b) e, com isso, podemos afirmar que possuímos características de nossos meios de vivência, bem como o meio possui características nossas. Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural, o meio é concebido como "[...] fonte de desenvolvimento para as formas de atividades e das características superiores especificamente humanas" (Vigotski, 2018b, pp.89-90). O meio não é só um local, um espaço, um ambiente, mas uma fonte de desenvolvimento.

A partir da compreensão dos conceitos de experiência e vivência para as lentes vigotskianas, nota-se a compreensão da importância da organização de espaços educativos a partir do princípio da realidade vivida, daquilo que como pessoas humanas possuímos de bagagem. O TCC da graduação, a dissertação do mestrado e a tese de doutorado são, além de instrumentos elaborados no fazer científico, ferramentas que possibilitam a constituição e o desenvolvimento humano e, portanto, devem passar pela experiência de quem está criando.

Esta relação entre experiências, vivências e ciência implica, necessariamente, a compreensão de que a ciência possui um movimento dialético (Vigotski, 2013). A ciência distanciada da possibilidade de compreensão da relação humana com o mundo torna-se uma ciência cadavérica. Acreditamos em uma ciência viva, que está em constante desenvolvimento e transformação. "*Somos dialécticos y no pensamos, em modo alguno, que el camino de desarrollo de la ciencia vaya em línea recta*" (Vigotski, 2013, p.397).

O entendimento histórico-cultural de ciência é de que ela é uma atividade dentre as outras atividades humanas, como afirma o próprio Vigotski (2013, p.273) em *"En realidad, la interpretación científica no es sino una forma más de actividad del hombre social entre otras actividades"*. Ou seja, para o autor, é uma relação entre o ser humano e a natureza, tal como se constitui o conceito trabalho de uma maneira geral (Vigotski, 2013), no entanto, esse se específica como trabalho científico. Essa atividade do trabalho científico constitui-se de uma base material, diferenciando-se de bases idealistas, metafísicas, entre outras.

Este percurso, desta ciência viva, é importante não somente na graduação, mas também no mestrado e no doutorado. Tem-se a ideia de que com mais experiência e desenvolvimento acadêmico, com o ingresso na pós-graduação e na consolidação de um perfil pesquisador, é preciso enrijecer ainda mais os modos de fazer ciência, e que isso implica o distanciamento da ciência e da vida. No entanto, compreendemos que rigor acadêmico pode caminhar lado a lado com as vivências humanas. Os interesses de pesquisa, os fatores motivadores, as escolhas éticas, estéticas e políticas de cada ser humano emergem daquilo que foi trilhado no percurso de sua vida individual, social e história. Portanto, compreendemos que todo trabalho acadêmico surge daquilo que mobiliza afetos, mesmo que com pouca ou nenhuma consciência.

A escrita do memorial cria possibilidades para que esta consciência seja desenvolvida, a consciência sobre sua própria trajetória, suas escolhas, suas motivações, aquilo que move o(a) pesquisador(a) como humano e como profissional que faz ciência, uma ciência que está entrelaçada à vida.

Memoriais acadêmicos: graduação, mestrado e doutorado

A partir do entendimento de ciência que emerge das vivências da pessoa humana, é que me constituí pesquisadora, professora da Educação Básica e, atualmente, professora da Educação Superior. Por isso, compartilharei trechos dos três memoriais acadêmicos

escritos por mim em diferentes momentos da minha trajetória, a saber: TCC, intitulado Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre Educação Musical (Oliveira, 2016); dissertação, intitulada Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças (Oliveira, 2020); e, tese, intitulada Vivência das emoções: a essência da relação criança-música e da educação musical (Oliveira, 2024).

Os trabalhos citados situam-se nas áreas da Educação e, mais especificamente, na Educação Musical. Ao revisitar os memoriais acadêmicos destes textos, nota-se que todos eles iniciam trazendo à tona a minha família nordestina, que considero ser a origem do meu interesse pela área de artes, especificamente a arte da música. Antes do memorial do TCC, que considero ser a primeira oportunidade para refletir sobre isso, eu nunca pensara sobre a relação entre as minhas escolhas acadêmicas estarem sempre envolvidas com a cultura popular. A partir de meu primeiro memorial, isso foi ficando cada vez mais nítido, porque fui tomando consciência.

A seguir, estão as partes principais de meus memoriais[2], que foram se modificando à medida que fui desenvolvendo consciência sobre mim, sobre as minhas vivências e os meus caminhos. No entanto, todos têm como centralidade as experiências familiares imersas na cultura nordestina, no interior do Ceará.

TCC (Oliveira, 2016, pp. 7-9)

"Sou sangue de nordestino marcado pelo destino de ser sempre um sofredor"
Luiz Gonzaga

Sou sangue de nordestino, mesmo nascida em Brasília, considero-me assim porque sou filha caçula de pais nordestinos,

[2] Trechos dos memoriais citados na íntegra, com indicação das páginas originais. Para verificar as referências utilizadas nos memoriais, consulte o trabalho original na lista de referências ao final deste capítulo.

oriundos de Granja, município do interior do Ceará, por este motivo fui batizada antes de 1 ano de idade em Canindé-CE e desde que nasci tenho o Nordeste em mim. Tenho muito orgulho do nome composto, Daiane Aparecida, escolhido por meus pais, porque ele carrega um pouco da espiritualidade e da fé deles em Nossa Senhora Aparecida, santa padroeira do Brasil, consagrada no dia 12 do mês de outubro, apenas 7 dias antes do meu nascimento, dia 19 de outubro. Minha história de vida está fortemente marcada pela minha origem nordestina. Apesar de nascida em Brasília, me considero "puramente" nordestina, pois meus pais, nascidos no Ceará, me levaram desde nova para nossa cidade natal. Entre idas e vindas, ficam sempre as boas histórias, lembranças e a vontade de sempre estar perto de nossas raízes, porque é lá que recarregamos nossas energias. Ao estar com meus familiares no Nordeste, sinto-me próxima àquilo que há de melhor nesta vida. O afeto daqueles que são a melhor parte da família: meus avós paternos, a natureza, que mesmo em meio à seca, se coloca de maneira singular aos meus olhos porque são paisagens que somente aprecio no interior do Ceará, destaque especial para a beleza das carnaubeiras, e, além disso, reencontro com o sotaque maravilhoso do povo nordestino que soa como música em meus ouvidos, sotaque este que não ficou tão perceptível em mim. Ah! Por falar em música, o forró pé-de-serra tem seu lugar em meu coração. Ouvir uma música de Luiz Gonzaga, mesmo a 2 mil km de distância da minha amada Granja, faz com que eu me sinta lá. Me lembra quem eu sou, me aproxima da melhor parte de mim. Fascinante o poder que a música tem. Sinto-me um acordeon, sabiá, retirante, Lampião, Maria Bonita, curumim brincando no quintal, adulta dormindo no "tucum", garoa que faz nascer o roçado. Possibilidades que o meu sentimento pelo Nordeste e a música dão.

[...]

No meu quarto semestre do curso, participei da disciplina Educação Musical, que tem como organizadora social a Professora Dra. Patrícia Pederiva. Esta disciplina foi um presente para mim, porque nela conquistei aquilo que tanto desejava, estudar educação

musical. Eu só não tinha dimensão do quanto seria maravilhoso. Fiquei surpreendida.

Para mim, estar nesta disciplina e tomar consciência de tudo que fui e sou, foi a melhor parte do curso de Pedagogia. A partir dela eu pude me sentir perto da minha família e consolidar meu desejo de estudar a educação que acredito – artística, musical, corporal e social, dentre outras. Um sentimento inenarrável, e possível de ser vivido graças ao meu encontro com novas experiências.

O incrível é que só tomei consciência de que minha história de vida fez com que eu trilhasse este caminho estético a partir do semestre em que participei da disciplina. Agora, considero que minha afinidade por este tipo de estudo é devido às marcas estéticas que minha família tem e que a minha própria vida tomou com o passar dos anos. Vigotski (2003), afirma que desde épocas mais remotas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse. Percebo então que a disciplina me ajudou (e muito) a liberar alguns sentimentos antes contidos e a partir deles pude conhecer um pouco mais sobre mim.

Devido a estes fatos, trago neste trabalho, que se constitui como um ensaio, as minhas vivências reflexivas. Ao longo do texto, narrarei as atividades realizadas na disciplina de Educação Musical, comentando-as teoricamente e refletindo sobre educação, música e o impacto delas em minha vida, não somente no âmbito acadêmico e profissional, mas enquanto ser humano que foi ao encontro de seu verdadeiro eu, a partir do momento em que tomou consciência e pensou sobre a importância da experiência para o desenvolvimento de uma pessoa.

Mestrado (Oliveira, 2020, pp. 9-12)

O que sou, o que fui e o que serei estão intimamente ligados com os caminhos que percorri. Estes, antes despretensiosos, na vida adulta se tornaram conscientes por meio de processos educativos que vivenciei. Estes, passaram a ter mais sentido com o apoio da

área de educação musical, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Não à toa, nasci em Brasília, em família nordestina e musical. A musicalidade a que eu me refiro, não foi a convencionalmente instituída. Refiro-me à musicalidade que se desenvolve em meio à música na vida, e a vida em meio à música em muitas pessoas da minha família. Ainda que na rotina de uma capital, vivenciei simultaneamente os singelos e fortes ensinamentos que a vida do interior oportuniza.

No interior do Ceará, meus familiares, até os dias de hoje, dialogam com os ambientes sonoros em que vivem. O cântico dos pássaros é frequente, e eles sabem que isso está cada vez mais reduzido em comparação a décadas atrás, a quantidade de pássaros diminuiu devido a caça. Em meio às paisagens sonoras que constituem esse espaço, a cigarra, quando canta, avisa que pode vir chuva. Em determinadas épocas do ano, venta mais... O outono chegou! Se for no inverno, o som do vento não é tão "animador", pode afastar as nuvens de chuva, sem chuva, sem boas plantações. E, se o barulho de chuva aparecer? Oba! O "roçado vai dar bom". Vai ter milho, melancia, feijão, mandioca e jerimum. Vai ter água em abundância! Também tem música das águas passando nos córregos e riachos. Na seca, essa música silencia, o açude não sobe, a água não escorre.

No quase silêncio do interior, todos sabem quando alguém se aproxima. Deitados numa rede, estão imersos na paisagem de sons, dos animais, da natureza e as pessoas são os maestros. Se ouvirem o barulho de uma moto: alguém está passando para ir a algum lugar. Já conhecem as pessoas que vão, as pessoas que voltam... Sabem quem são suas visitas e familiares, quando os ouvem, são porteiras que se abrem. A vida acontece em meio às sonoridades do cotidiano.

Inicialmente, andei pelos caminhos das famílias Oliveira, Araújo, Brito e Teles, aprendi desde muito nova que essas vivências valem muito, parar para observar e aprender com o lugar vivido é um sinal de sabedoria. Se relacionar com esse lugar de maneira

respeitosa só é possível quando verdadeiramente o conhecemos. Esses aprendizados me levaram a outros lugares e, caminhando, fui abrindo e conhecendo outros caminhos...

[...]

A educação musical e os estudos da teoria histórico-cultural me afetaram, alteraram a minha relação com os sons e com as experiências musicais cotidianas, impulsionaram os meus interesses por estudos acadêmicos, e, principalmente, ampliaram o meu olhar, de professora/educadora, sobre o desenvolvimento musical das crianças que encontram o meu caminho. Fez-me perceber e agir em prol de uma educação que respeita as expressões corporais-sonoras e musicais das crianças, nesse processo, modifiquei minha postura ética e estética enquanto professora de crianças e espero, assim, contribuir com suas musicalidades.

Estou certa de que este é o meu caminho. Sou (e somos) maestros no mundo sonoro! Eu sou menina, mulher, criança, adulta, sorridente, séria, brincalhona, calada, observadora, reflexiva, crítica, admiradora, educadora, educanda, afeto e sou afetada constantemente pelos sons... Estou processo, em desenvolvimento, em constantes ebulições e catarses. Não sou uma só, sou várias em mim, sou várias no mundo, assim como desejo que as crianças que encontrarem o meu caminho, sejam.

Acredito que o mundo é bom, mas pode ser sempre melhor... Com relações mais afetivas, com uma educação mais humanizadora... Vivo diariamente a contradição: de querer, de acreditar, mas de também errar... Estudar, estudar, estudar, procurar um caminho de coerência e tentar. Pensar e trabalhar com educação a partir das bases teóricas e filosóficas a qual acredito me faz ter este compromisso de procurar a coerência. De criar e ajudar a criar novas formas de ser e estar no mundo, que faça sentido, que faça bem, que dialogue com a essência, com o ser... E deixe de lado maneiras supérfluas e rasas de viver. É a partir desse desejo que este trabalho emerge.

Os caminhos da infância e da adolescência me guiaram a esta linda jornada na fase adulta. Mostraram-me que a música e a

educação musical, enquanto ser humano e enquanto pedagoga, também são minhas, suas e podem ser de todo mundo. Eu preciso e tenho o compromisso de levar isso mais a diante. A música fala, ela cria vida, ela dá vida. Ela está em nossas vidas desde a concepção, no ventre materno, antes do nascimento e ela é tão vital que é o que possibilita a existência deste trabalho, que inicialmente precisou tomar outros rumos, mas reencontrou a vitalidade e o sentido no encontro com a música. Ela é a vida deste trabalho. Desejo que por meio deste, ela possa pulsar e viver em outros espaços, assim como em mim.

Doutorado (Oliveira, 2024, pp. 21-26)

É cedo, ouço os pés do meu avô que se arrastam pela casa, para lá e para cá, preocupado para não esquecer itens importantes para a viagem. Alguns minutos depois, ouço o ronco do motor da D20[3] do meu tio, em seguida, a buzina. Rapidamente, termino de me arrumar e vou para a calçada... "Bença, tio!"... "Deus te abençoe". Entro no carro e ouço uma seresta a tocar. Do lado de fora, pessoas nada-silenciosas, de modo agoniado chamam umas às outras para ninguém ficar para trás. Não cabe todo mundo na cabine, boa parte vai na capota. Um clima de felicidade paira no ar.

A quantidade de bagagem levada no carro dá a impressão de que viajaremos para longe e por muitos dias – isso para quem não conhece a minha família. A origem da viagem é a sede do município Granja/CE, onde residem os meus avós e meus familiares. O destino é Matapasto, distrito (interior) de Granja/CE, apenas a 40km distância. No caminho, o som do vento batendo nas folhas das carnaubeiras misturado com o ronco da D20, e a voz dos meus familiares de sotaque nordestino, me lembram que estou em casa e adentram não somente os meus ouvidos, mas o meu coração.

[3] A Chevrolet D20 é um carro com carroceria que fez muito sucesso no Brasil, nos anos 80.

Vídeo 1 – Paisagem sonora do caminho de Granja/CE para Matapasto/CE em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora
Link: https://youtu.be/TtVbhFoUQyM

A porta range, meu tio desce, a porteira é aberta. Ao estacionar, a sensação de paz: o som dos pés pisando na bagana[4] da Carnaubeira, as vozes que exaltam alegria de chegarem na casa em que os meus bisavós moraram, o som do silêncio do meu avô que, ao chegar, observa como estão todos os cantos da casa de seu pai, que ele tanto zelou e zela... Os pássaros cantam, as folhas se movem com o vento, rapidamente uma rede é colocada no armador e o ranger dos punhos ao balançar não incomoda uma pessoa sequer.

Vídeo 2 – Paisagem sonora do quintal da casa dos meus avós em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora
Link: https://youtu.be/PyGS9dNGcY8

Durante o dia e até a noite, o momento que retornamos para Granja/CE, diferentes composições sonoras são criadas por mim e pela minha família. Celebram o encontro em um local que carrega bons afetos e relação com a nossa bagagem histórica e culturalmente constituída com nossos ancestrais. Batucadas são constantes, instrumentos musicais alternativos são criados com

[4] Bagana é um resíduo gerado após a extração das folhas da palha da palmeira da Carnaubeira (ALVES; COELHO, 2006).

materiais diversos, tampas de panelas, potes, colheres... A musicalidade que há em nós se movimenta constantemente quando estamos juntos, em família.

Vídeo 3 – Paisagem sonora dos meus tios criando música em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora
Link: https://youtu.be/RYBLFXHhVUc

Essas vivências me levaram a perceber que os sons do nosso cotidiano, dos nossos meios de vivência, aqueles que criamos e apreciamos, afetamos e somos afetados, **constituem a musicalidade humana.**

A experiência sonora que relatei, apesar de se modificar com o passar do tempo, mantém uma essência que ainda me faz viver boa parte dessas sonoridades quando viajo do local que resido, Brasília/DF, para o município de meus avós.

Em 2024, durante a realização desta tese, tive a alegria de viajar e levar o meu filho, Francisco (na época, com 4 meses de idade), para aquele que considero um dos melhores lugares do mundo, Granja/CE, em que meus avós residiam. Ambos faleceram nos últimos três anos, no entanto, ao adentrar o local, pude ouvir não somente os sons criados neste ano - 2024, mas durante toda uma vida, em inúmeros momentos em que estive lá, como os que relatei anteriormente. Sons que, infelizmente, meu descendente não ouvirá, porque estão no campo das minhas vivências e afetos. No entanto, de alguma forma, constituirão a sua história de vida, através da minha musicalidade guiada pelos meus afetos familiares, que será base sólida para o desenvolvimento da musicalidade de Francisco.

As gerações se entrelaçam por meio dos sons, os meus ancestrais e as suas criações sonoras estão em mim, e há pouco, Francisco também já criou as suas paisagens sonoras no meu, agora, nosso, Ceará. Inseriu novos sons, novos afetos, novas marcas, novas relações com os nossos familiares como podemos ouvir a seguir, em duas paisagens sonoras distintas: no vídeo 4, ele estava na calçada, em Granja/CE, com minha prima e meu tio, ouvindo os pássaros e observando o movimento da rua; no vídeo 5, ele estava com a minha prima, gargalhando da brincadeira que ela fazia, emitindo ruídos com a boca.

Vídeo 4 – Paisagem sonora do Francisco na calçada em 2024



Fonte: acervo da pesquisadora
Link: https://youtu.be/E1VnKx12AnI

Vídeo 5 – Paisagem sonora do Francisco gargalhando com a minha prima em 2024



Fonte: acervo da pesquisadora
Link: https://youtu.be/oKDgQfp_DVc

Nasci e moro em Brasília, sou filha de pais nordestinos. Mesmo distante 2.300 km de Granja/CE, não houve um momento que estive longe dos sons que me marcaram ao longo da vida, junto a minha família. Os sons dessas paisagens me constituíram e não há como dizer o que seria uma "Daiane" sem estas vivências, que deixaram profundas marcas em quem sou.

Em 2014, quando escolhi fazer licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), busquei espaços que valorizassem a expressão musical e corporal de algum modo. Na época, eu era capoeirista e fiz o possível e o impossível para levar experiências com a capoeira para o ambiente universitário.

Nessa busca, em 2016, cursei a disciplina "Educação Musical", ministrada pela Professora Patrícia Pederiva, que se tornou, posteriormente, minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado em Educação. Na disciplina, mergulhei em minha própria musicalidade e percebi o quanto isso me potencializava, o que me impulsionou a escrever o meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre educação musical" (Oliveira, 2016). Na escrita desse trabalho, desenvolvi consciência sobre o quanto as minhas experiências sonoras no Matapasto, em Granja/CE, no Nordeste, com a minha família, guiaram a minha escolha por espaços educativos que ressaltam, com centralidade, a arte[5] e, sobretudo, os sons. Compreendi, também, o porquê me afeiçoei pela arte da capoeira e dediquei-me a ela por 8 anos, chegando a ser instrutora.

Terminei a graduação ainda pensando se, realmente, eu seria capaz de organizar espaços educativo-musicais sendo pedagoga, e não especialista em música. Era um pensamento contraditório frente às vivências da disciplina, que me mostraram que sou um ser musical e que educação musical é mais que ler partituras e aprender a tocar um instrumento. O pensamento é contraditório porque a disciplina engendra uma educação musical histórico-cultural, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Semionovich Vigotski. Esse autor bielorrusso é alicerce da tese de Pederiva (2009), que comprova a base filogenética da musicalidade humana, evidenciando a cultura como essencial para o seu

[5] Vigotski (2001) trata do conceito de arte no singular, e esse conceito engloba as diversas expressões artísticas.

desenvolvimento. Ou seja, demonstra que todos somos seres musicais e, portanto, intencionalmente, como professores(as), podemos organizar espaços educativos para o desenvolvimento da musicalidade de outrem.

Após esta experiência inicial e a partir da compreensão das possibilidades da atuação docente de pedagogas(os) em educação musical, ingressei para o Mestrado Acadêmico em Educação[6] no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). Defendi a dissertação intitulada "Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças" (Oliveira, 2020), em que investigamos[7] como os espaços educativos em música para crianças podem ser organizados a partir das suas vivências sonoras. Vivências sonoras são compreendidas como a relação da criança com as paisagens sonoras vivenciadas em seu cotidiano. Concebemos o conceito de paisagem sonora coadunando com Schafer (2011a), que afirma ser qualquer campo do estudo acústico.

Na pesquisa, convidei crianças de 6 e 7 anos para gravarem em dispositivos eletrônicos os sons de suas vivências cotidianas e compartilharem tais sonoridades com as outras participantes da pesquisa. A centralidade do processo educativo não era somente ouvir as paisagens sonoras partilhadas, sobretudo, tínhamos a intencionalidade de compreender os sentidos atribuídos pelas participantes e, a partir disso, organizar um espaço educativo para o desenvolvimento de suas musicalidades.

---

[6] Desde a graduação em Pedagogia atuei como professora da Educação Básica, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, como mestra em Educação, acumulei a atuação na infância com a docência na Educação Superior, como professora substituta no Departamento de Teorias e Fundamentos, na Universidade de Brasília/UnB.

[7] Considero importante usar a 3ª pessoa do plural ao relatar a pesquisa da dissertação do mestrado, tendo em vista que não foi elaborada individualmente. Foi uma pesquisa colaborativa, realizada por mim, pela minha orientadora e pelo nosso grupo de pesquisa – GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas).

Som, como define Fonterrada (2004), é a matéria-prima da música, ou seja, para criar música, é preciso saber manipular os sons. Por isso, um dos objetivos da pesquisa empírica, ao buscar compreender de que modo organizar o espaço educativo, era engendrar uma educação sonoro-musical, de modo a desenvolver a consciência sonora das participantes da pesquisa sobre os sons que vivenciam cotidianamente e, desse modo, ampliar as possibilidades de se relacionar com suas musicalidades e de criar música.

Como conclusão, na dissertação, compartilhei algumas possibilidades de organização de espaços educativos em música a partir das vivências sonoras das crianças, cumprindo o objetivo da pesquisa. No entanto, ficou perceptível **que as crianças atribuem sentidos aos sons e se relacionam emocionalmente com eles, passando a ter consciência sobre esse processo, principalmente se inseridas em um espaço educativo-musical organizado intencionalmente com centralidade nestas vivências.**

Quando as crianças começam a atribuir sentidos aos signos sonoros contidos nas paisagens que vivenciam, os signos passam a marcá-las afetivamente. No entanto, não era objetivo investigar, especificamente, os aspectos emocionais e, por isso, não nos debruçamos em analisá-los, ou seja, não conseguimos nos aprofundar nisso.

Na busca de continuar o percurso investigativo nessa relação da criança com suas vivências sonoras, neste trabalho proponho pesquisar sobre a unidade criança-arte – especificamente a música, principalmente em seus aspectos psicológicos, a partir do pressuposto de que a arte é a ferramenta das emoções (Vigotski, 2001). No mestrado, a investigação teve foco na relação das crianças com sons de seu cotidiano, não necessariamente organizados em uma estrutura musical. Diferentemente, neste trabalho, intenciono compreender a vivência da criança com a estrutura musical, partindo do princípio de que este não é um processo natural, mas cultural.

Considerações finais

O percurso aqui compartilhado reafirma que a ciência e a vida constituem uma unidade indivisível, na qual o rigor acadêmico não deve significar o distanciamento das vivências humanas, mas sim a sua compreensão profunda. A escrita dos memoriais acadêmicos, ao longo das etapas da graduação à pós-graduação, demonstrou ser um caminho potente para o desenvolvimento da consciência sobre a própria trajetória, permitindo que os afetos familiares e as vivências em meio à cultura nordestina alimentassem um fazer científico genuíno e entusiasmado. Assim, ao defender uma ciência viva alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, este texto espera inspirar a compreensão de que o saber só se torna verdadeiramente significativo quando atravessa a experiência pessoal, transformando a pesquisa em um compromisso humano capaz de pulsar e dar sentido em diferentes espaços educativos.

Referências

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Vivências reflexivas de uma pedagoga em formação sobre Educação Musical.** 2016. 46 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças.** 2020. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Vivência das emoções: a essência da relação criança-música e da educação musical.** 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica: Edição comentada.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [VYGOTSKI] **Obras Escogidas I.** Madrid: A. Machado Libros S. A., 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

Texto revisado* por: Christina Velho, revisaotexto74@gmail.com, (61) 99264-7887

***** Com o objetivo de manter as características da escrita da autora em cada período de sua trajetória acadêmica, optamos por não revisar os textos dos memoriais nos trabalhos de Oliveira (2016; 2020; 2024).

VIVÊNCIAS INVESTIGATIVAS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: MEMORIAIS ACADÊMICOS COMO GUIAS AFETIVOS PARA O FAZER CIENTÍFICO

Murilo Silva Rezende

O ponto de partida: sentidos que antecedem o método

Este capítulo nasce de uma convicção que o tempo e a pesquisa foram sedimentando: a vida que o/a pesquisador/a viveu antes de chegar à universidade não fica do lado de fora quando ele/ela abre a porta do laboratório ou do grupo de estudos. Ela entra junto, senta à mesa, lê os textos, formula as perguntas e, muitas vezes, define que respostas são suficientemente verdadeiras. Escrever sobre como as vivências, a dita *perejivanie* no sentido vigotskiano do termo, orientam a escrita científica é, antes de tudo, reconhecer que o fazer científico é, também, um fazer humano, atravessado de afetos, memórias, pertencimentos e tensões.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores, oferece um arcabouço singular para essa compreensão. O conceito de *perejivanie* designa a unidade inseparável entre a pessoa e o ambiente, em que o mundo objetivo é sempre refratado pela subjetividade de quem o experimenta. Não se trata apenas de "ter experiências", mas de que essas experiências deixam marcas afetivas e cognitivas indissociáveis, constituindo o próprio tecido do desenvolvimento.

O memorial acadêmico, tal como praticado no âmbito do nosso GEPPE, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), é o instrumento por excelência pelo qual as vivências ganham forma narrativa e, portanto, analítica. Ao narrar a própria trajetória na infância, na e da família, nas experiências formativas, nos encontros com a música, com o campo, com a leitura, o/a

pesquisador/a não apenas recupera o passado: ele/ela o reinterpreta à luz do presente teórico, revelando os fios invisíveis que ligam vida e ciência. É esse movimento que se pretende iluminar nas páginas seguintes.

As reflexões aqui apresentadas emergem de um conjunto de vivências de pesquisa (a minha própria e a de amigos cuja voz aparece ao longo deste texto) tanto nos registros acadêmicos formais quanto nas narrativas orais que compõem o corpus desta jornada coletiva. Trata-se, portanto, de um texto que é, ao mesmo tempo, capítulo de livro, memorial e reflexão metodológica.

Vivências como unidade de análise: o que Vigotski nos ensina

A compreensão vigotskiana de desenvolvimento humano recusa qualquer separação entre o sujeito e o mundo que o rodeia. Em seus estudos sobre a crise dos sete anos, sobre a imaginação e sobre a Arte, Vigotski retorna insistentemente à ideia de que o que nos torna quem somos é o resultado dinâmico da relação entre o que a realidade nos oferece e o modo como a recebemos, transformamos e devolvemos. A *perejivanie* é exatamente essa dobra: o mundo passa pelo sujeito e o sujeito passa pelo mundo; ambos saem transformados.

O trecho a seguir, extraído de seus escritos sobre a situação social de desenvolvimento, sintetiza com precisão esse ponto:

> A vivência deve ser entendida como uma unidade na qual, por um lado, em um estado indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado — a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa — e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência [...]. (Vigotski, 2010, p. 686)

O conceito de *perejivanie*, portanto, não é apenas uma ferramenta analítica: é uma chave para compreender por que diferentes pessoas, expostas ao mesmo ambiente, se desenvolvem de formas distintas. É a dimensão afetiva da vivência, por assim

dizer, o modo como cada um é tocado pelo que acontece, que explica essa diversidade. Paula (2022, p. 39), ao investigar a musicalidade da criança surda na mesma perspectiva histórico-cultural, evidencia essa inseparabilidade:

> As experiências que a pessoa surda tem em relação a sua musicalidade precisam ser enraizadas em suas vidas, afirmadas como plenas de sentido e significados autênticos, pois assim, a tomada de consciência de que ela é um ser musical ocorrerá. [...] É nesse espaço que as vivências selam a percepção que tenho de mim, e do outro. (Paula, 2022, p. 39)

Para a pesquisa em educação, esse princípio tem diversas implicações metodológicas. Se a vivência é a unidade de análise do desenvolvimento, então qualquer investigação que pretenda compreender como sujeitos aprendem, ensinam, criam ou se constituem precisa, necessariamente, levar em conta essa dimensão. O memorial acadêmico entra aqui não como um apêndice sentimental à pesquisa "de verdade", mas como ferramenta metodológica legítima: é o dispositivo pelo qual o/a pesquisador/a sistematiza e analisa as suas próprias *perejivanie*, tornando-as dados.

É Vigotski (2009b) quem nos lembra que quanto mais oportunidades temos de experienciar algo, maiores serão as possibilidades de nos desenvolvermos. Em música isso não seria diferente e, obviamente, devemos acrescentar que tampouco o seria na ciência. O pesquisador que narra e analisa as suas vivências não está abandonando o método: está ampliando as oportunidades de desenvolvimento do próprio olhar investigativo.

Esta perspectiva é especialmente significativa para pesquisas que se realizam em contextos culturalmente densos, e aqui me refiro às comunidades tradicionais, práticas musicais populares, folias de Reis, grupos de mestres artesãos e tantos outros. Nesses contextos, o/a pesquisador/a frequentemente é, ele/ela próprio/a, parte da cena que investiga. A distância epistemológica clássica das ciências positivistas torna-se não apenas impraticável, mas indesejável: é justamente o engajamento afetivo que permite ver o

que a frieza metodológica colocaria fora do campo de visão ou às sombras do que queremos iluminar.

O memorial acadêmico: entre a narrativa de si e a análise da realidade

O memorial acadêmico, tal como concebido na tradição brasileira da pesquisa em educação, é um gênero textual híbrido. Ele participa, ao mesmo tempo, da autobiografia, da reflexão teórica e do relatório de pesquisa. Diferentemente do currículo ou do portfólio de publicações, o memorial não se contenta em listar realizações: ele as interroga, busca compreender por que certas escolhas foram feitas, que condições as tornaram possíveis, que afetos as sustentaram ou impediram.

Nesse sentido, a perspectiva de Jorge Larrosa Bondía (2002) oferece uma contribuição preciosa ao distinguir informação de experiência. Para o autor, vivemos em uma época saturada de informação, mas cada vez mais empobrecida em experiências que nos toquem e nos transformem. Ele escreve:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Bondía, 2002, p. 21)

Essa distinção é central para entender o papel do memorial na pesquisa em THC. Não basta que o pesquisador tenha "passado por" determinadas situações; é preciso que essas situações o tenham tocado, deixado marca, constituído algo. O memorial é o exercício de reconhecer o que, de fato, nos aconteceu e de tomar isso como dado científico legítimo.

Martinez (2013, p. 15) ilustra esse processo ao narrar o ponto de partida de sua própria investigação sobre práticas educativas de atividade musical com crianças: "Quando me deparei com tal afirmação, busquei em minha história de vida os fatos que seriam

mais relevantes e que me provocavam a realizar a presente pesquisa. Nessa busca, um fato ficou latente em meus pensamentos, minha relação com a música". E acrescenta: "Sempre considerei que essa atividade artística estava distante de mim. No entanto, alguns acontecimentos mudaram minha forma de pensar." Esse movimento de revisitar a própria trajetória à luz de uma inquietação teórica é o movimento do memorial como metodologia.

No contexto do GEPPE, o memorial tem funcionado como instrumento de formação de pesquisadores/as que, ao escrevê-lo, descobrem que sua trajetória não é apenas pano de fundo da pesquisa, mas constitutiva dela. Há uma passagem fundamental que ocorre quando o mestrando ou doutorando percebe que a pergunta que formula para o campo é, frequentemente, uma pergunta que já estava latente em sua história de vida, aguardando as ferramentas teóricas adequadas para se tornar inteligível.

Em meu próprio caso, isso se manifestou de forma inequívoca. Cresci em Arcos, no centro-oeste de Minas Gerais, em um ambiente em que a música não era objeto de estudo, mas prática social vivida: a Banda Corporação Musical, os ensaios regulares, o Sr. João ensinando teoria com paciência artesanal, as retretas na praça, a Casa de Cultura com as aulas de violão e as apresentações com o Sr. Ronaldo. Quando cheguei ao doutorado e me deparei com o conceito vigotskiano de musicalidade (entendida não como dom inato, mas como comportamento humano constituído nas relações sociais), aquela vivência de décadas ganhou nome teórico. Não era que a teoria confirmava minha experiência: era que a experiência me dava acesso a dimensões da teoria que, sem ela, permaneceriam abstratas.

Pederiva (2009), ao fundamentar-se em Vigotski, defende que a musicalidade e os modos de sua manifestação não surgiram instantaneamente na cultura humana; para isso, houve todo um percurso histórico. Mais ainda: a musicalidade não é um dom reservado a alguns, mas:

> Se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções, nossos sentimentos, através dos sons. Não é um dom para alguns. É um dom para todos. (Pederiva, 2009, p. 38)

Esse princípio ressoa diretamente na minha trajetória de pesquisador. A Folia de Reis do Palmital, campo da minha pesquisa de doutorado, era um universo que eu conhecia por dentro, desde menino. Ao entrevistar o Sr. João, Gabriel, Ivonei, Pedrinho, Sidalino, Eduardo, Luciano e João Saldanha, eu não era o pesquisador que chega de fora: era alguém que havia participado daquelas rodas, que havia copiado partituras à mão, que havia sido, ele mesmo, um aprendiz na mesma linhagem.

Esse princípio ressoa igualmente na minha relação com a Banda Corporação Musical de Arcos. Antes de qualquer protocolo de pesquisa, antes mesmo de saber o que era Teoria Histórico-Cultural, eu já havia vivido aquele espaço por dentro: fui aluno do Sr. João, copiei partituras à mão nas noites de ensaio, aprendi que teoria e prática não se separam porque naquele coreto elas nunca estiveram separadas. Quando voltei àquele universo como pesquisador, não cheguei como alguém de fora que observa. Lá estava eu entrando novamente na Banda como alguém que carrega no corpo a memória de ter errado uma entrada, uma contagem de tempo, de ter recomeçado, de ter ouvido o Sr. João ajustar o andamento sem dizer uma palavra sequer. Eram vivências que antecediam o método e que, por isso mesmo, tornavam o método mais vivo.

Memória afetiva e rigor científico: uma falsa oposição

Um dos pressupostos mais persistentes na epistemologia das ciências humanas é o de que a objetividade científica requer distância afetiva. O pesquisador que "se envolve demais" com o campo estaria comprometendo a validade de seus achados. Esse pressuposto, herdado de uma leitura particular do positivismo, não encontra sustentação na perspectiva histórico-cultural.

Para Vigotski, a separação entre intelecto e afeto é ela própria um equívoco teórico. Gonçalves (2017) retoma essa crítica ao denunciar que boa parte da educação musical existente opera sob uma lógica dualista que

> polariza e separa a educação da música, os aspectos biológicos dos culturais, o afeto do intelecto, o educador do músico e, em suma, a música da vida e seus inumeráveis modos de vivenciá-la enquanto atividade educativa. (Gonçalves, 2017, p. 14).

E acrescenta, citando Vigotski, que a velha educação corria o risco de "secar os corações" ao privilegiar extremamente o intelecto em detrimento dos afetos.

Gonçalves (2017, p. 25) destaca ainda a dimensão estética dessa unidade ao citar a advertência de Vigotski:

> O aspecto emocional não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. (Vigotski apud Gonçalves, 2017, p. 25).

A *perejivanie* é, precisamente, o conceito que dissolve essa fronteira: uma vivência não é nem puramente cognitiva nem puramente emocional, é as duas coisas ao mesmo tempo, de forma inseparável. Paula (2022) descreve esse movimento cíclico ao situar a *perejivanie* musical como base do desenvolvimento da musicalidade:

> O desenvolvimento da musicalidade acontece em um movimento cíclico da *perejivânie* musical. Para se ter uma vivência musical há que se ter experiências com a musicalidade e essas acontecem na dialética do desenvolvimento humano, na relação com o outro. É na cultura que esse movimento cíclico da experiência, *perejivânie* do desenvolvimento da musicalidade acontece como campo de possibilidades. (Paula, 2022, p. 39)

Quando o Sr. João me falava sobre ensinar uma nota errada deliberadamente para ver se o aluno corrigia sozinho, ele descrevia uma prática pedagógica sofisticada. Quando Gabriel me contava que, na folia, "o erro faz parte", e que ninguém o repreendeu

quando errou a primeira vez, ele estava articulando uma concepção de aprendizagem radicalmente diferente da escola formal. Essas falas não eram dados brutos esperando interpretação neutra: elas ressoavam em vivências que eu mesmo havia atravessado. E era exatamente por isso que eu conseguia formular as perguntas certas. Essas não são as perguntas do manual metodológico, mas as que nascem de quem sabe, por dentro, que aquela resposta carrega mais do que as palavras dizem.

Rezende (2018) descreve esse processo ao refletir sobre sua própria trajetória como pesquisador-participante da Folia do Palmital:

> Essas experiências são, por assim dizer, minhas experiências de vida, são as que me constituíram, que me deram a oportunidade de desenvolver minha musicalidade. Com essa trajetória, percebi o quão complexo é ensinar/aprender. Cheguei a diversas conclusões, mudei tantas vezes de ideia e percebi que, somente minhas experiências validadas nesse processo, podem constituir o desenvolvimento, ou seja, o surgimento do novo. (Rezende, 2018, p. 32)

O memorial acadêmico é o espaço em que esse processo se torna transparente e, portanto, metodologicamente manejável. Ao escrever sobre si, o pesquisador explicita as lentes através das quais vê. E ao explicitá-las, pode refletir sobre elas, questioná-las, refiná-las. Isso não é o oposto do rigor: é o rigor em sua forma mais honesta.

Bondía (2002) nos ajuda a compreender por que esse gesto de parar e refletir sobre o que nos passou é, em si, um ato de resistência epistemológica. O autor argumenta que a experiência requer uma pausa, uma interrupção no fluxo de informações que nos atravessa sem nos tocar:

> A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escrita. Se o ensaio, as memórias, o diário íntimo, são os gêneros do eu, é porque o eu não é um sujeito que já está dado, mas o que se faz através de suas próprias palavras: tanto no sentido de que a escritura desse tipo de texto é uma prática mediante a qual o eu se produz e se transforma, quanto no sentido de que o

> eu que escreve é um eu que não sabe o que é, que não sabe o que busca, que busca, então, a si mesmo. (Bondía, 2002, p. 27)

É essa busca de si que o memorial acadêmico traduz em método. O/a pesquisador/a que escreve seu memorial não está apenas relatando uma trajetória: está produzindo a si mesmo/a como sujeito de pesquisa, reconhecendo as mediações que constituíram seu olhar e, ao fazê-lo, ganhando condições de exercer sobre elas uma reflexividade crítica.

O memorial como fio condutor: da vida à tese, da tese à vida

Em pesquisas alinhadas à Teoria Histórico-Cultural, o memorial aparece frequentemente como parte integrante do percurso metodológico, e não apenas como exercício introdutório. Isso porque a THC postula que não é possível compreender um fenômeno sem compreender sua gênese e, por óbvio, a gênese de uma investigação inclui a história do sujeito que investiga.

Vigotski (2009a) chamou de método genético-causal essa abordagem que busca reconstruir o processo de formação de um fenômeno, recusando a análise de estados fixos em favor da compreensão do movimento. Aplicado à trajetória do/a pesquisador/a, esse princípio implica que a pergunta "como cheguei até aqui?" não é menor ou menos rigorosa do que "o que encontrei quando cheguei": ambas são partes inseparáveis de uma mesma investigação.

Martinez (2013, p. 18) narra esse movimento com precisão ao descrever a sua própria exclusão da música, quando diz que "sempre imaginei que a música não era pra mim", exclusão que a levou a investigar exatamente as condições que excluem ou incluem as crianças na atividade musical. Parafraseando Rancière, a autora recupera a compreensão de que a vontade é o que impulsiona o ato de aprender, e que quando ela é limitada, impossibilita qualquer conquista. A dissertação, portanto, não

surgiu apesar da sua relação difícil com a música, mas por causa dela.

Essa relação entre vivência pessoal e objeto de pesquisa não é uma particularidade dos estudos de educação musical. Ela aparece em todas as investigações que levam a sério o princípio vigotskiano de que o desenvolvimento é sempre situado, está inscrito em relações, em histórias, em contextos específicos. Rezende (2018) o descreve assim:

> O emaranhado de teias experienciais que se estabelece, sendo cada fio uma relação diferente, não escolhe um ponto de partida para a sua tessitura. Este trabalho entende todos os fenômenos como dialéticos, que se completam mutualmente, ressaltando a importância de ter como princípio a unidade do ser humano, que é complexo em seu funcionamento e em suas relações e que não poderiam, neste sentido, serem isoladas para serem estudadas. (Rezende, 2018, p. 45)

Luciano me disse, em uma de nossas conversas sobre a folia, que só passou a entender o que o embaixador cantava quando seu pai lhe entregou a responsabilidade de anotar as esmolas, pois foi aí que teve um motivo vivido para prestar atenção. A teoria e a prática da folia existiam há anos ao seu redor; foi a *perejivanie* de ser convocado para uma responsabilidade que as fez entrar. Essa é uma imagem precisa do que o memorial faz para o/a pesquisador/a: confere responsabilidade existencial ao que estava disponível, mas ainda não havia sido plenamente apropriado.

É essa mesma teia que o memorial busca desvelar: os fios que ligam o menino que copiou partituras ao pesquisador que depois voltou a campo, o folieiro que aprendeu a cantar errando ao professor que ensina deixando o erro acontecer, a criança que acompanhou a folia por curiosidade ao etnógrafo que décadas depois documenta os processos de transmissão desse saber.

Diversidade de trajetórias, unidade de método

Uma das contribuições mais ricas de um volume coletivo como este é precisamente a diversidade de trajetórias que os memoriais revelam. Cada texto carrega uma história singular de lugar, de tempo, de pertencimento social e cultural, de encontros com a música, com a educação, com a pesquisa. Mas o que essa diversidade demonstra, paradoxalmente, é a potência de um método unificador: a atenção sistemática às vivências como dados.

O Sr. João aprendeu música em Belo Horizonte, mas o que o formou como pedagogo foram as décadas de ensino na Banda de Arcos, a paciência com o aluno que sumia e voltava com a lição decorada, o "jogo de cintura" que ajustava o método a cada aprendiz. A Poliana não se considerava boa instrumentista e ela mesma dizia isso, mas havia algo que a mantinha ali, nos ensaios, semana após semana: a vontade de viajar com a Banda. O que parecia motivação menor era, na perspectiva histórico-cultural, exatamente o contrário: a vivência que organizava o sentido. Ivonei entrou na folia porque seu pai precisava de alguém; aprendeu o cavaquinho com duas posições e a fé dos Três Reis. João Saldanha foi convocado por um amigo que reconheceu nele a voz para a folia antes que ele próprio soubesse que a tinha.

Cada uma dessas histórias é, ao mesmo tempo, um dado etnográfico sobre práticas de ensino-aprendizagem em contextos culturais específicos e um memorial de vivências que moldam pesquisadores/as. E nisso a THC ensina mais sobre motivação e desenvolvimento do que qualquer teoria que separe o afeto do intelecto.

Gonçalves (2017, p. 17) articula essa mesma lógica ao defender que a THC propõe uma educação musical que respeite "as vivências musicais de cada pessoa, entendendo-a em sua personalidade social única e culturalmente ilimitada, capaz de se educar e se desenvolver musicalmente de diversos modos e em quaisquer tradições musicais". Essa afirmação vale igualmente para o fazer científico: o pesquisador é uma personalidade social

única, e a ciência que produz carrega essa singularidade, que não deve ser considerada desvio do rigor, mas sua condição.

Martinez (2013) demonstra esse princípio ao narrar como o interesse genuíno das crianças no seu campo de pesquisa era o que movia o processo de aprendizagem musical, e não a imposição institucional. A pesquisadora observou que "quando a prática educativa se organiza e se estrutura com base no interesse da criança, as dificuldades que surgem não provocam constrangimento [...] mas a provocam a continuar e assim, a superar os desafios que surgem" (Martinez, 2013, p. 108). O mesmo princípio governa o percurso da pesquisadora que escreve seu memorial: é o interesse vivido, a pergunta que dói, que não se resolve, que sustenta o percurso investigativo diante das inevitáveis dificuldades do fazer científico.

Isso porque o Murilo que foi aluno do Sr. João, que copiou partituras à mão, que andou na folia desde menino, esse Murilo é constitutivo do doutor que depois voltou ao mesmo campo com gravador e caderno de notas. O memorial não apaga essa continuidade: ele a torna inteligível, analítica e, portanto, científica.

A mesma lógica se aplica a cada pesquisador que escreve seu memorial no âmbito deste livro. O que se vê, nas diversas páginas deste livro, é que o rigor vigotskiano não opõe ciência e vida, ao contrário, exige que se leve a vida a sério como condição da ciência. As vivências não são ruídos nos dados: são o próprio tecido de onde os dados emergem.

Para não concluir: sentidos que continuam

Encerrar um texto sobre vivências com "considerações finais" tem algo de contraditório. Isso se dá pelo fato de que as vivências, por definição, não se encerram. Elas se transformam, sedimentam, reaparecem sob novas formas, às vezes décadas depois, quando uma leitura ou uma conversa acende de repente uma lembrança que estava esperando por esse encontro.

O que este capítulo buscou demonstrar é que a Teoria Histórico-Cultural, ao colocar a *perejivanie* no centro do desenvolvimento humano, oferece às ciências da educação uma autorização teórica para o que muitos/as pesquisadores/as já faziam intuitivamente: deixar que a própria vida informe a pesquisa. O memorial acadêmico é o dispositivo metodológico que organiza e legitima esse movimento, transformando memória em dado, afeto em análise, trajetória em metodologia.

Vigotski (1999) demonstrou, em sua Psicologia da Arte, que a reação estética não é separável do conteúdo que a provoca: a forma como o material é organizado produz no leitor/espectador uma resposta que vai além da compreensão intelectual e toca a vida afetiva. Para Vigotski (1999, p. 315), "a arte é o social em nós". E é social porque, ao ser vivenciada individualmente, ela mobiliza experiências que são, em sua origem, coletivas, históricas e culturais. O memorial acadêmico opera segundo uma lógica análoga: ao organizar a própria trajetória em forma narrativa, o/a pesquisador/a não está apenas comunicando fatos, ele/ela está produzindo, em si mesmo e no leitor, o reconhecimento daquilo que é social em cada percurso individual.

Rezende (2018) já havia percebido esse movimento ao refletir sobre a forma como as experiências da Folia do Palmital constituíam não apenas dados de pesquisa, mas a própria subjetividade do pesquisador que as narra:

> Tive a oportunidade de ter contato com o mundo dos sons organizado na infância por pessoas de minhas relações e pelo fato de ter músicos em minha família. Grande parte dos momentos nos quais eu estava em contato com os sons de maneira informal, eram momentos de convívio, afetividade, de brincadeiras, de situações sonoras, históricas e culturais. Isso me proporcionou a oportunidade de também repensar a formação musical, as formas pelas quais as pessoas ensinam e aprendem música. (Rezende, 2018, p. 30)

Pesquisadores/as cujas vozes habitam este livro aprenderam, cada um à sua maneira, que a pergunta que vale a pena fazer é

aquela que toca em algo que ainda não se entende completamente, que remete a uma vivência que não se resolveu. É dessa inquietação fértil que nasce a ciência que, de fato, importa.

Nesse sentido, gostaria que os relatos reunidos aqui servissem ao leitor e à leitora não apenas como relatos de trajetórias individuais, mas como convite: o convite a que cada um e cada uma reconheça, nas próprias vivências, os fios que tecem a sua forma particular de fazer ciência. Afinal, como nos ensina a Teoria Histórico-Cultural, é nas relações com os outros, com a cultura, e com o tempo que nos tornamos quem somos. E é nelas que a ciência, quando verdadeira, também se faz.

Referências

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARTINEZ, A. P. de A. "**O que é, o que é?" Princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAULA, T. R. M. de. **A musicalidade da criança surda: educação e desenvolvimento.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PEDERIVA, P. L. M. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

REZENDE, M. S. **A Folia do Palmital: experiências que tecem musicalidades**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, L. S. A situação social do desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 679–700.

A CIÊNCIA QUE RESPIRA: MEMORIAL, VIVÊNCIA E INVESTIGAÇÃO AFETO-INTELECTIVA

Douglas Bento Bezerra

Introdução

Havia algo de irresistível na maneira como Seu Francisco segurava a câmera. Não era a postura de quem operava uma máquina; era a postura de quem *era* a máquina, de quem se fundia ao equipamento e se tornava, de uma só vez, olho, voz e memória. Aos sete ou oito anos de idade, Bento não tinha palavras para nomear o que sentia ao observar o pai filmar. Tinha apenas aquela sensação de que algo importante estava acontecendo; algo que insistia em aproximá-lo da situação e que o unia ao que acontecia no meio. Fenômeno que só muito mais tarde aprenderia a nomear como vivência.

Esta investigação nasceu dali. De um menino que olhava o pai filmar. De um pai que filmava como quem amava. E de um pesquisador que, trinta anos depois, percebeu que aquelas imagens em VHS ainda o constituíam; que as vivências com o cinema de Seu Francisco haviam sido, muito antes de qualquer intencionalidade pedagógica, uma poderosa educação dos afetos.

O presente artigo é, ao mesmo tempo, um memorial e uma reflexão científica. Essa dupla função não é acidental: ela é, em si mesma, parte do posicionamento epistemológico que adotamos à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Semionovitch Vigotski. Aqui, partilhamos as vivências que deram origem à investigação realizada em nossa dissertação de mestrado, intitulada *Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos afetos* (Bezerra, 2024), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE-UnB).

Fazemos isso compreendendo que o memorial não é ornamento autobiográfico que antecede a ciência; ele é, portanto, ciência. Não apenas porque carrega os dados afetivos que motivaram a pesquisa, mas porque, à luz da THC, a vivência (*perejivanie*) funciona como uma tríade investigativa indissolúvel: ela é ao mesmo tempo o fundamento metódico, a ferramenta metodológica e a unidade de análise dos fenômenos investigados. É desta tríade que trataremos ao longo deste texto.

A vivência como método: o conceito que guia tudo

Quando a professora Patrícia Pederiva me perguntou, em nosso primeiro encontro presencial de orientação: "De onde vem sua relação pessoal com o cinema?", ela não estava usando retórica. Ela estava empregando um método. Estava, com uma pergunta simples, apontando para o centro da Teoria Histórico-Cultural: a compreensão de que não há separação entre o que o pesquisador pensa e o que o pesquisador é. Que a dimensão afetiva não contamina a ciência, ela a constitui.

Emudeci diante da pergunta. Minha mente, treinada por anos de formação acadêmica para responder com referências bibliográficas, não encontrava saída. Fui mergulhando. Lembrei do cinema. Lembrei de Seu Francisco.

Esse mergulho, essa perturbação de um encontro inesperado entre a memória e a resposta, é precisamente o que Vigotski (2018b) nomeia como *perejivanie*: a vivência como a menor unidade entre a pessoa e o meio. Não o meio em si, não a pessoa em si, mas a unidade indissolúvel entre os dois. O que cada um vive, e a maneira como o vive, em determinado momento do seu desenvolvimento. Para o autor, "vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência" (Vigotski, 2018b, p. 78).

A escolha da vivência como conceito-guia da pesquisa não foi, portanto, uma decisão arbitrária de enquadramento teórico. Foi o reconhecimento de que o próprio processo de investigação havia sido inaugurado por uma vivência; aquela tarde na sala da professora Patrícia, quando um pesquisador adulto chorou ao lembrar de um pai cineasta que há muito havia partido. O conceito-guia era, ele mesmo, a experiência que o convocava.

Isso é o que entendemos por vivência como fundamento metódico: ela não é apenas o objeto a ser investigado; é o princípio epistemológico que organiza a totalidade da pesquisa. Na Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é compreendido a partir de unidades dialéticas: corpo-mente, indivíduo-social, afeto-intelecto. Não como polos de uma oposição, mas como aspectos de uma mesma substância, conforme o monismo espinosano que fundamenta o pensamento vigotskiano (Vigotski, 2004). Por isso, uma pesquisa que se proponha a investigar vivências precisa ser, ela mesma, atravessada por afetos. Precisava começar em Seu Francisco; em Bento; na vivência que envolvia o afeto entre os dois, materializado nas imagens em movimento.

Reconhecer a vivência como método é, portanto, reconhecer que a unidade afeto-intelectiva não é uma escolha ornamental; é a condição de possibilidade da própria ciência que praticamos. É o que nos permite dizer que o pesquisador não investiga de fora para dentro, mas de dentro para dentro: que a vida do pesquisador é ela mesma um campo de investigação, e que os afetos que o atravessaram constituem o solo fértil sobre o qual o pensamento científico pode germinar.

Entre a memória e a filmadora: o nascimento de uma investigação

No início da década de 1990, a família de Bento reunia-se aos domingos na casa da avó. A máquina fotográfica havia deixado de ser suficiente. Após parcelamentos e muita negociação, a família adquiriu uma filmadora Sharp VHS, que seria compartilhada por todos. Foi nesse momento que Seu Francisco começou a filmar.

Seu Francisco era maranhense, criado em Tocantins. Migrara para Brasília em 1978, com dezessete anos, e logo começou a trabalhar como cobrador de ônibus. Sabia ler e escrever "do seu jeito", mas era um exímio comunicador, dotado de uma personalidade forte e de rara sensibilidade, que se escondia atrás do seu humor que oscilava entre o jocoso e o autoritário.

Enquanto filmava, ele não era somente Francisco ou pai; era o homem da câmera indiscreta, aquele que registrava o mundo em plano objetivo, costurando as imagens com comentários em off, ora cômicos, ora dramáticos, compondo sua própria narrativa cinematográfica, que revelavam uma estética própria, uma intenção; ainda que não soubesse que isso se chamava arte.

Bento não tinha palavras para nomear o que via. Mas via. E o que via o afetava de maneiras que só três décadas depois começaria a compreender. Esse é o ponto de partida da nossa pesquisa: as vivências de uma criança de sete e oito anos de idade com o cinema de seu pai, entre 1994 e 1995. A investigação se propôs a analisar como essas vivências cinematográficas constituíram o desenvolvimento afetivo de Bento e como elas continuam a ressoar no desenvolvimento do pesquisador que se tornou.

Para tanto, o método adotado é a própria Teoria Histórico-Cultural, com a vivência como seu conceito metodológico central. E as ferramentas utilizadas para acessar as vivências da infância foram as memórias, construídas a partir das próprias gravações em VHS feitas por Seu Francisco, além de fotografias e relatos de pessoas que participaram daqueles momentos. Memórias que não são registros passivos do passado, mas criações ativas do presente.

Por isso, adotamos uma escolha específica na dissertação: utilizamos o vocativo *Bento* para nos referir à criança que viveu o cinema de Seu Francisco na década de 1990, e a primeira pessoa do singular para nos posicionarmos como pesquisador. Essa separação não é artifício literário; é método. Bento e o pesquisador são a mesma pessoa em estágios diferentes de desenvolvimento. E o que nos interessa investigar é exatamente essa diferença: o que

Bento viveu, e como o pesquisador (com trinta anos a mais de constituição histórico-cultural) consegue analisar essas vivências.

Voltar à dissertação me faz reconhecer que a pesquisa não começou propriamente quando os conceitos foram organizados, nem quando as cenas foram selecionadas, nem quando as fitas VHS foram convertidas em material de análise. A pesquisa começou antes: no estremecimento provocado pela pergunta sobre a origem da minha relação pessoal com o cinema. Esse momento foi quando eu percebi que a pesquisa dependia daquilo que a teoria do meu repertório ainda não havia nomeado.

Nesse retorno, encontrei Bento. Não como personagem distante de uma infância encerrada, mas como a criança que ainda sustentava, no corpo e na memória, as marcas das vivências com o cinema. Também reencontrei Seu Francisco. Não apenas o pai, com suas contradições, silêncios, durezas e gestos de cuidado, mas o homem que, ao tomar a câmera nas mãos, transformava a vida cotidiana em narrativa.

Em meu memorial, essa lembrança aparece como uma das primeiras imagens fortes da pesquisa: observá-lo com a filmadora no ombro e perceber que sua personalidade parecia fundir-se à força da máquina.

Esse reencontro com Bento e com Seu Francisco permite compreender por que o memorial não pode ser tratado como uma introdução afetiva que antecede o trabalho científico. Ele é o lugar em que a pesquisa revela sua origem, seu conflito e sua necessidade. Ao recordar o cinema de meu pai, não recuperei um passado intacto; produzi uma nova relação com aquilo que foi vivido. O memorial, nesse sentido, tornou-se uma atividade de criação de memória.

Por isso, a escrita memorialística não comparece aqui como confissão íntima ou exposição biográfica. Ela aparece como operação afeto-intelectiva. Ao narrar o que Bento viveu, o pesquisador reorganiza a própria experiência, transforma lembranças em problema científico e reconhece, na singularidade de sua história, a presença de relações sociais, familiares, culturais

e estéticas mais amplas. O que parecia apenas meu (meu pai, minha infância, minha família, minha câmera...) revelou-se constituído por um conjunto de mediações sociais.

Essa é a razão pela qual o memorial sustenta a investigação. Ao escrever sobre as vivências com o cinema de Seu Francisco, não busquei apenas lembrar o pai que filmava, mas compreender como aquelas imagens participaram da constituição de uma criança e continuaram a agir no pesquisador adulto. A vivência analisada não ficou presa ao passado; ela retornou como pergunta, método e análise. Retornou como força que exigia elaboração.

Dessa forma, o memorial torna visível o movimento que organiza toda a pesquisa: primeiro, a vivência que me constitui; depois, a memória que a recria; em seguida, a autonarrativa que a torna consciente; por fim, a análise que a transforma em conhecimento científico. É nesse percurso que a vivência deixa de ser apenas tema da investigação e passa a operar como sua própria estrutura. Por isso, antes de sistematizá-la como tríade, é preciso reconhecê-la em seu ponto de nascimento: o encontro entre Bento, Seu Francisco e o pesquisador que retorna às imagens para compreender a si mesmo e ao mundo que o formou.

A primeira tarefa dada pela professora Patrícia foi escrever sobre o meu envolvimento com a atividade cinematográfica do meu pai durante a minha infância. Ela foi bem clara ao me pedir que escrevesse em primeira pessoa. A proposta me causou bastante surpresa; talvez porque eu entendesse que escrever em primeira pessoa sobre a própria infância e o próprio pai, num trabalho acadêmico *stricto sensu*, parecia transgressão demais.

E era, de fato, uma transgressão. Mas uma transgressão necessária.

Vigotski (2003, p. 150) afirma que "a memória não é apenas um armazém ou depósito do sistema nervoso para conservar as reações adquiridas na forma como foram assimiladas. É um processo criativo de elaboração das reações percebidas". As memórias, portanto, não são reconstituições fidedignas do passado, são criações orientadas pelo presente, carregadas de afeto e de sentido.

Cada vez que revisito o cinema de Seu Francisco, estou criando algo novo sobre o passado, a partir de quem sou hoje. Esse processo criativo da memória é o que torna possível a autonarrativa como ferramenta metodológica legítima.

Ao narrar o que viveu, o pesquisador não apenas descreve um objeto externo, ele cria uma nova vivência, atribuindo sentidos inéditos ao que foi experimentado. A autonarrativa é, nesse sentido, simultaneamente fonte, corpus, objeto e atividade da pesquisa. Como observam Marques e Sartriani (2017, p. 373), "o sujeito está impregnado no narrado. Cada narração é única, pois ao narrar pela segunda vez, o narrador não é mais o mesmo, e nem o narrado será feito da mesma forma". Sendo assim, a autonarrativa não apenas relata uma vivência; ela é, em si mesma, uma vivência.

Há, contudo, uma distinção fundamental que a THC nos convida a preservar. Não se trata de uma abordagem fenomenológica da subjetividade, que centra a análise na maneira como o sujeito representa externamente o que viveu. Trata-se, ao contrário, de investigar o processo de interiorização daquilo que foi vivido coletivamente; no caso, trata-se de investigar as marcas que o meio histórico-cultural deixou no desenvolvimento de Bento, e que o pesquisador pode agora analisar com o instrumental teórico que adquiriu.

Dessa forma, identificamos quatro situações vivenciais que organizaram nossa análise na dissertação: a Vivência A, que é a unidade entre Bento e Seu Francisco; a Vivência B, entre Bento e o cinema como meio artístico; a Vivência C, entre Bento e sua família como ambiente educativo; e a Vivência D, que é a unidade entre o pesquisador e o cinema de Seu Francisco (a síntese reflexiva de todo o processo investigativo).

Não é possível afirmar que essas vivências foram revividas. O rio de Heráclito não se repete. Mas é possível afirmar que elas continuam a operar e que as emoções de Bento com a filmadora do pai não cessaram com a infância, mas se transformaram, se aprofundaram, se tornaram capazes de gerar ciência.

A vivência estética: quando a arte toca o que as palavras não alcançam

Falamos até aqui da vivência como conceito metodológico geral. Mas a pesquisa trata especificamente de um tipo particular de vivência: a vivência estética. E é aqui que o cinema de Seu Francisco revela toda a sua potência educativa.

Vigotski (1999) define a vivência estética como o encontro singular entre o indivíduo e a obra de arte; aquele momento no qual a estrutura artística é capaz de provocar uma reação emocional que ultrapassa o cotidiano, que acessa camadas da experiência humana que a linguagem discursiva não consegue nomear. A arte, para Vigotski, não é ilustração de ideias; é, como ele mesmo afirma, "técnica social dos sentimentos" e "ferramenta das emoções" (Vigotski, 1999, p. 315). Ela organiza o que sentimos, amplifica o que mal percebemos, devolve ao mundo uma dimensão que o pensamento lógico-formal tende a reprimir.

O cinema de Seu Francisco não era cinema no sentido canônico. Era cinema doméstico, caseiro, feito com uma filmadora Sharp de doze aumentos. Mas tinha uma estrutura artística. Havia nele forma, material e conteúdo, além de intenção e sensibilidade.

Nas cenas a que tive acesso, havia planos gerais do Clube CTC em Caldas Novas, planos-sequência de artistas em plena criação, uma oração filmada e situações do cotidiano em família que estavam constituídas de uma visão de mundo. Um cinema que olhava para as pessoas com afeto, ultrapassando o simples registro.

E Bento via isso. Não sabia que via, mas via. Porque a arte não exige que o receptor nomeie o que sente para que o sentimento seja real. A vivência estética antecede a consciência; ela toca antes de ser compreendida. Isso é fundamental para uma educação dos afetos. Vigotski (2003, p. 121) diz que "as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento".

Antes de qualquer conteúdo, há o sentimento. Antes da técnica, há a emoção. E é a partir da emoção que a aprendizagem pode se tornar viva, pode deixar marcas no desenvolvimento do ser humano. A educação que Bento recebeu com o cinema de Seu Francisco não tinha currículo. Não tinha avaliação. Não tinha progressão linear de conteúdos. Tinha afeto. Tinha a câmera no ombro de um pai que registrava o mundo com olhos de quem amava o que via. E isso, precisamente, é o que a THC aponta como condição para o desenvolvimento humano: a presença do afeto como força motriz das aprendizagens.

A vivência como ferramenta analítica: o cinema de Seu Francisco sob as lentes da THC

A análise das cenas do cinema de Seu Francisco constituiu o núcleo empírico da dissertação. Para tanto, utilizamos a Psicologia da Arte de Vigotski (1999) como método de análise das vivências estéticas; investigando a estrutura artística dos filmes a partir dos materiais com que foram construídos, das formas escolhidas e dos conteúdos que emergem do encontro entre Bento e a arte do pai.

Em uma das cenas analisadas ("Aprendendo a Filmar"), alguns tios de Bento recebem a câmera nas mãos. Esse gesto simples é uma vivência educativa potente: não há instrução formal, não há técnica explicada, não há avaliação. Há um irmão que confia aos outros o instrumento de sua arte. Há adultos que experimentam, que erram, que descobrem, que sentem. Esse modo de aprender, pelo fazer, pelo afeto, pela relação, é exatamente o que Vigotski (2003) descreve como a condição mais fértil para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Não o treino de habilidades isoladas, mas a organização de situações nas quais a pessoa possa viver o mundo em sua totalidade afetiva, intelectual e social.

O cinema, nesse contexto, funciona como um meio educativo estético, um ambiente onde a criança é atravessada por emoções que não são cotidianas, que a deslocam de si mesma, que a obrigam

a criar novos sentidos para o mundo. Vigotski (1999, p. 307) afirma que "a arte é o social em nós".

Quando o pesquisador se emociona com a oração em *off* de Seu Francisco enquanto filmava um simples *camping* de um clube, ele não está apenas sentindo algo pessoal; está acessando uma dimensão coletiva da experiência humana, por meio da arte; está se deixando afetar pela contradição estabelecida entre material e conteúdo, permitindo, assim, o "curto-circuito" da catarse.

É aqui que a vivência se afirma como unidade de análise. Não investigamos os filmes de Seu Francisco como objetos autônomos, nem investigamos Bento como sujeito isolado. Investigamos a unidade pessoa-meio nas situações vivenciais: o que acontece no encontro entre uma criança em desenvolvimento e um pai que faz cinema como arte. Esse encontro, essa unidade, essa *perejivanie*, é o que nos revela como o cinema pode ser meio de educação e desenvolvimento dos afetos.

Ao analisar as quatro situações vivenciais, identificamos que o cinema de Seu Francisco criou ambientes educativos, mesmo que sem essa pretensão. A Vivência A (Bento-Seu Francisco) revela o cinema como forma de transmissão afetiva entre pai e filho, um modo de comunicar sentidos que a fala cotidiana não alcançava. A Vivência B (Bento-Cinema) evidencia o fascínio da criança pelo "mafuá" de equipamentos, técnicas e possibilidades que o cinema oferece (e a liberdade criativa que esse fascínio desencadeava). A Vivência C (Bento-Família) mostra como o ambiente familiar funcionava como primeiro espaço de educação estética, não escolarizado e profundamente afetivo. E a Vivência D (Pesquisador-Cinema de Seu Francisco) é a síntese de todo o processo: o retorno do adulto às vivências da infância, agora armado com a teoria, mas ainda movido pelo afeto.

Considerações finais: a ciência que respira

Há uma cena nos filmes de Seu Francisco que permanece em mim de maneira especial. É uma cena simples: pessoas reunidas, a

câmera circulando entre elas, e meu pai, em off, narrando o que via com uma mistura de afeto, humor e dramaticidade que só ele sabia produzir. Não há roteiro, iluminação planejada ou técnica cinematográfica formalizada. Há apenas um homem que ama o que vê e decide registrar o mundo antes que ele se apague.

Bento via isso. E, ao ver, era afetado por uma forma de presença que nenhuma aula poderia ensinar. Aprendia, sem saber, que a arte não é apenas um produto técnico destinado ao consumo, mas uma forma de estar no mundo com mais atenção, mais cuidado e mais afeto. Aprendia que uma câmera pode ser mais do que um equipamento; pode ser uma maneira de olhar, de lembrar, de narrar e de amar.

Trinta anos depois, o pesquisador que Bento se tornou compreende que aquelas vivências com o cinema de Seu Francisco não foram apenas lembranças familiares. Foram experiências profundamente educativas, não no sentido escolarizado do termo, mas no sentido mais amplo que a Teoria Histórico-Cultural nos convida a assumir: o de que todo encontro humano significativo carrega em si a possibilidade de desenvolvimento. As imagens em VHS, os comentários em off, os gestos diante da câmera, os silêncios e as emoções que retornam ao rever os filmes constituíram um campo de formação afeto-intelectiva.

Por isso, escrever sobre Seu Francisco foi também reencontrá-lo. Mas não o reencontrar como quem recupera um passado intacto. Ao contrário, foi reencontrá-lo pela criação de novas memórias, pela reorganização dos afetos e pela possibilidade de compreender, com os instrumentos da teoria, aquilo que a infância havia vivido antes de poder nomear. Analisar as vivências de Bento foi, também, compreender o pesquisador que se formou a partir delas.

É nesse movimento que a *perejivanie* deixa de ser apenas um conceito mobilizado pela pesquisa e passa a revelar o modo como a própria pesquisa se constitui. Ela guia o olhar, orienta o caminho e permite compreender o fenômeno investigado em sua unidade viva. A vivência não aparece, portanto, como categoria exterior ao memorial, aplicada posteriormente sobre ele. Ela pulsa no próprio

ato de lembrar, narrar, analisar e transformar a experiência em conhecimento.

O memorial, nessa perspectiva, não antecede a ciência; ele a inaugura. Não aparece como adorno autobiográfico, nem como licença poética concedida ao pesquisador, mas como lugar em que vida e teoria se encontram sem precisar negar uma à outra. Ao narrar o que se vive, não abandonamos o rigor científico; recusamos apenas uma ideia de rigor que exige o apagamento do sujeito, dos afetos e das contradições que constituem toda investigação humana.

Partilhar este memorial é, portanto, partilhar também um modo de fazer ciência. Uma ciência que não separa o pesquisador do fenômeno, o afeto do intelecto, a memória da criação, a vida da teoria. Uma ciência que reconhece que o pesquisador não está fora daquilo que investiga, porque também é constituído pelas relações sociais, culturais e afetivas que busca compreender.

Talvez tenha sido isso que Bento começou a aprender ao observar Seu Francisco com a câmera no ombro: que o mundo pode ser olhado de outro modo quando alguém o filma com afeto. Talvez tenha sido isso que o pesquisador compreendeu ao retornar àquelas imagens: que algumas vivências continuam trabalhando dentro de nós, mesmo quando parecem esquecidas, até encontrarem uma forma de se tornarem palavra, pensamento e ciência.

Somos, no GEPPE, pesquisadoras e pesquisadores que investigam a partir dessa unidade. Reconhecemos nos memoriais não um enfeite da trajetória acadêmica, mas o fundamento vivo do fazer científico. A vivência é o que nos constitui, o que nos orienta e o que nos permite analisar os fenômenos humanos sem arrancá-los da vida. Por isso, ao final deste percurso, não afirmo apenas que investiguei minhas vivências com o cinema de Seu Francisco. Afirmo que foi por meio delas que aprendi a investigar.

A ciência que praticamos também respira. Respira porque lembra. Respira porque sente. Respira porque pensa. Respira porque, antes de se tornar teoria, nasce da vida.

Referências

BEZERRA, Douglas Bento. **Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos afetos.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia.** São Paulo: Hucitec, 1985.

MARQUES, L. P.; SARTRIANI, S. A autonarrativa como forma de investigação. **Educação em Foco**, v. 22, n. 36, p. 369–389, 2017.

PLATÃO. Doxologia de Heráclito. In: **Os Pensadores**. Trad. de Wilson Regis. São Paulo: Victor Civita, 1973.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre e o Ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

O MEMORIAL COMO TRAVESSIA METODOLÓGICA: VIVÊNCIAS E REEDUCAÇÃO DOS AFETOS

Elisângela Moreira Peraci

Vivências: rios que correm carregando afetos

> "Há um rio que nasce dentro de nós, corre por dentro da casa e desagua não no mar, mas na terra. Esse rio uns chamam de vida"
>
> Mia Couto

A história da ciência moderna foi marcada pela consolidação da racionalidade, da objetividade e da pretensa neutralidade afetiva. Desde sua emergência no pensamento científico, estruturado em torno da separação entre sujeito e objeto, conhecer passou a significar distanciar-se. Um processo de depurar as interferências do corpo e das emoções e submeter o real a um modelo lógico de explicação. Dessa forma, a ciência nasce erguendo muros contra águas e o conhecimento passou a significar secar rios, conter correntes e silenciar o que pulsa. A tradução do mundo passou a ser quantificada em linhas retas e medidas exatas, expressa, supostamente, como pensamento puro e sem memória. A razão tornou-se a guia que corta, separa, organiza e quantifica. Como resultado, o pesquisador foi distanciado de si mesmo, como se o pensar fosse esquecer o que se vive.

Nesse amplo horizonte chamado ciência, as emoções foram relegadas ao estatuto de ruído, algo a ser controlado ou excluído para garantir a validade do conhecimento produzido. Tal paradigma, embora responsável por avanços significativos, também instituiu uma forma de relação com o mundo que fragmenta a experiência humana, dissociando o pensar do sentir, o conhecer do viver.

Mas como sempre, há aquilo que transborda. É nessa expansão que a obra de Vigotski irrompe, uma vez que tensiona os fundamentos da ciência indiferente aos rios da vida, pois ao posicionar a **vivência,** ***perejivanie***, no centro do desenvolvimento humano, Vigotski (2018) evidencia que não há processo cognitivo que não esteja intrinsecamente atravessado por afetos. O pensar traslada-se da margem de um ato puramente lógico para o de uma atividade viva, situada, enraizada e mediada por experiências e vivências.

Nesse movimento, as emoções deixam de ser concebidas como obstáculos ao conhecimento e passam a ser compreendidas como forças motrizes, como águas que transbordam dos rios, das vivências humanas, irrigando e impulsionando os processos de significação e análise. Assim, a vivência não é resto, tampouco excesso a ser domado, mas é o próprio movimento do conhecer.

O pensamento do cientista não caminha sem as águas que o atravessam, e as emoções não são obstáculos, são correntezas, fornecendo direção, intensidade e sentido. O ponto-chave nesse fazer ciência não são apenas os objetivos, mas o encontro das águas do mundo com as que vivem em nós. Esse enraizamento das memórias afetivas se entrelaça com o pensamento. Cada gesto de análise é carregado de marcas e histórias.

Reconhecendo nossa inteireza, o fazer científico deixa de ser um exercício de afastamento do mundo e passa a ser um mergulho não apenas na realidade do pesquisador e do mundo em que vive, mas também um mergulho em si mesmo. Essa díade eu-mundo entrelaçada em forma de vivências, e dinamizada pelas emoções (Vigotski, 2018), é o que permite que a ciência, enquanto atividade humana, nos atravesse e, ao mesmo tempo, nos permita atravessar o lugar que habitamos.

Assim, este artigo propõe uma reconfiguração do fazer científico, em que as vivências não são apenas pano de fundo, mas constituem o próprio solo epistemológico da produção do conhecimento. Sendo assim, as **memórias afetivas**, enraizadas na experiência vivida são entrelaçadas aos fazeres científicos

produzindo uma ciência longe da neutralidade e cerca do sensível, das contradições e dramas da vida vivida.

Nessa perspectiva, o **memorial** emerge como um espaço único de elaboração, no qual o pesquisador revisita e reeduca suas ações no mundo. Mais do que um registro ou autobiografia, **o memorial é uma ferramenta metodológica de acesso às vivências e opera em quatro movimentos**: 1) experiência vivida; 2) permanência afetiva plasmada em memória, ou seja, as marcas que permanecem; 3) reorganização simbólica por meio da palavra; e, 4) elaboração conceitual das vivências. Assim, o memorial é um movimento, um exercício reflexivo em que cognição e afeto, em unicidade, possibilitam a constituição de uma prática científica comprometida com a totalidade da experiência humana.

Portanto, o memorial não é um arquivo morto ou um simples registro do já vivido, mas um espaço de reeducação. É onde as águas retornam como possibilidade de desvio e reinvenção. No memorial, o cientista reencena suas próprias experiências, reordena seus afetos, reconfigura suas ações e compartilha-as, transformando o mundo, encharcando-o com suas águas. Nele, o pensamento não se separa da vida, mas a reinscreve e se refaz nela, retornando para o social aquilo que foi reeducado e reorganizado de forma coletiva.

O método da ciência em movimento

O percurso metodológico que inspira pensar a ciência em movimento tem em Lev S. Vigotski a base epistemológica que sustenta a correnteza desse fazer científico. Para Vigotski (2004a), o método é a própria teoria, isso significa que é ao mesmo tempo pressuposto, produto, instrumento e resultado. Nesse sentido, todos esses atributos estão conectados e, é por isso que não existe um método neutro, pois ele carrega em si uma visão de mundo que sustenta suas águas. Uma concepção de ser humano que navega pela vida, que compreende, sente e habita o mundo. Sob essa perspectiva, entendemos que o método é refratado no interior dos

trabalhos científicos, seja na teoria enquanto ciência, seja na ciência vivida como experiência, sempre atravessado pelas vivências, memórias e afetos daqueles que navegam por suas correntezas.

Para entender essa vida em movimento que abarca a ciência é preciso entender que o psiquismo humano é compreendido como um ser histórico, social e em constante transformação (Vigotski, 2004a). Para compreender esse movimento dialético do ser humano e da vida na qual ele habita, é necessário deixar o fenômeno aparente e mergulhar em sua profunda essência, na gênese desse processo de formação histórica. Ou seja, analisar o desenvolver dos fenômenos em movimento, por isso, todo método deve explicar as causas internas, as conexões e os nexos que produzem cada fenômeno (Vigotski, 2004a).

A partir da análise histórica cientifica dos sistemas, Vigotski (2004a) sistematiza e organiza as regras metodológicas que se "baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos" (p. 210).

Vigotski (2004a) afirma que nenhuma ciência pode ser compreendida fora de sua realidade histórica e social. O conhecimento científico é uma forma de atividade humana, um processo mediado pelas condições concretas da vida social. Por isso, a metodologia científica não pode ser separada da própria realidade que investiga. O método deve surgir das exigências do objeto estudado e das condições históricas do conhecimento. Assim, nas palavras de Vigotski (2004a)

> todo conceito científico-natural, por mais alto que seja seu grau de abstração em relação ao fato empírico, encerra também uma concentração, um sedimento da realidade concreta e real de cujo conhecimento científico surgiu, ainda que seja só em uma solução muito fraca. Ou seja, a qualquer conceito, ainda que se trate do mais abstrato - do último - corresponde um certo grau de realidade, representa no conceito em forma abstrata, segregada da realidade; inclusive conceitos puramente fictícios, não mais científicos-naturais, mas matemáticos, são, no fim das contas, uma repercussão, um reflexo de relações reais entre coisas e processos reais, ainda que não procedam de um conhecimento experimental, real, mas tenham surgido *a*

> *priori*, segundo o caminho dedutivo, de operações especulativas lógicas. Inclusive um conceito tão abstrato como a série numérica, inclusive uma ficção tão patente como o zero (isto é, a ideia da ausência de qualquer magnitude) são, como mostrou Engels, plenamente qualitativos. Ou seja, são, em última instância, reais, são correspondências muito distantes e abstratas das relações reais entre as coisas. A realidade existe inclusive dentro das abstrações imaginárias das matemáticas (p.232-233).

É importante destacar também que mesmo na alta abstração científica existem elementos da realidade e apesar de todo fato científico isolado, por mais empírico e pouco desenvolvido que seja, já encerra em si uma abstração primária. O fato real e o fato científico diferenciam-se por este último constituir o fato real reconhecido em determinado sistema, ou seja, "uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural" (Vigotski, 2004a, p.234).

Em suma, o material da ciência não se constitui como um material cru, mas organizado logicamente e que se destaca de acordo com um determinado signo. Dessa forma, nas palavras de Vigotski (2004a),

> em todos "os corpos físicos, o movimento, a substância, são abstrações. O próprio ato de denominar um fato mediante a palavra supõe superpor a ele um conceito, o de destacar nele uma de suas facetas significa interpretá-lo, assimilando-o à categoria de fenômenos reconhecida anteriormente pela existência. **Qualquer palavra já é uma teoria"** (Vigotski, 2004a, p.234, grifo nosso).

Em outras palavras, toda sistematização da experiência por meio da "própria língua, encerra os fundamentos e as possibilidades da cognição científica do fato. A palavra é o germe da ciência e nesse sentido cabe dizer que no começo estava a palavra" (Vigotski, 2004a, p.235), inclusive a dedução também "significa operar com conceitos". Assim, "o estabelecimento do fato científico já é um produto do pensamento, isto é, do conceito" (Vigotski, 2004, p. 235).

Diante disso, a palavra deixa de ser um mero instrumento de comunicação e passa a constituir um "o pequeno mundo da

consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana" (Vigotski, 2001, p.486.). Condensando sentidos, memórias, afetos e experiências historicamente produzidas. Dessa forma, cognição e afeto, estruturas vivas desse sistema, não aparecem dissociados, mas enraizados na constituição dos significados. Ao criticar a dicotômica entre razão e emoção, Vigotski (2004b) compreende a psiquê humana como um sistema integrado, no qual o pensamento é constantemente atravessado pelos afetos. Por isso, não há conceito destituído de colorido emocional, como não há emoção que permaneça isenta de processo de significação.

A filosofia de Spinoza (2021) influencia diretamente a teoria de Vigotski e coloca os afetos como centro da constituição humana, rompendo com a cisão moderna entre razão e emoção. Para o filósofo, corpo e mente constituem uma unidade expressiva e indivisível, de modo que pensar e sentir não se apresentam como dimensões opostas, mas como movimentos simultâneos da existência humana. Dessa forma, toda ideia implica, necesariamente, um modo de ser afetado pelo mundo, ao mesmo tempo em que os afetos participam dos processos de significação e compreensão. **Essa é a essência das vivências**, conceito central na teoria Vigotskiana. É o lugar do entre, onde as águas dos rios se encontram. Momento em que os mundos do eu e do outro se enlaçam, afetam-se, deixando digitais e marcas, reconstruindo histórias.

A vivência, lugar sagrado de constituição do eu, é onde o social se plasma em forma de sentidos. É aquele entre particular, aquela "unidade" manifestada de modo "indivisível", é o meio pelo qual vivencio aquilo que me afeta, me marca, é o eterno em mim, ao mesmo tempo é como eu vivencio e dou sentido ao vivido (Vigotski, 2018, p.78). Nessa transição do externo para o interno, na constituição das vivências, a marca produzida pelos encontros pode produzir no outro potência ou despotência. A potência, segundo Spinoza (2021), é a capacidade que um corpo tem de existir, agir, afetar e ser afetado no mundo. Já a despotência está

ligada a diminuição dessa ação no mundo. A existência de cada um dependerá dos afetos produzidos e da qualidade dos encontros.

Nessa perspectiva, o memorial emerge como um espaço de reelaboração consciente das vivências, e não como um simples relato, descrição de trajetória ou registro autobiográfico. Ao narrar e reorganizar minhas experiências, no campo da pesquisa, transformo minha relação afetiva-intelectiva com o mundo. Converto a memória em uma ponte para a reorganização da consciência, produção de sentidos e potência, pois compreender os afetos transforma a potência de agir.

O memorial como ferramenta metodológica das vivencias

"Acordar não é de dentro. Acordar é ter saída."
João Cabral de Melo Neto

Retratos de um passado: vivências despotencializadoras na escola[1]

Na odisseia humana, o caminho de sua constituição é marcado pelo enraizamento dramático no seio coletivo. Assim, nas palavras de Vigotski (2000), o ser humano é "personalidade social= o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)" (p.33). A essência do drama humano, como vimos, é refratado nas vivências. Essa é a lei geral de nossa existência.

Assim, ao adentrar no mundo acadêmico, trago em mim todas as alegrias e tristezas do mundo. A constituição histórica do ser humano traz inscrito os afetos que cruzaram gerações ao longo do processo histórico. No doutorado, trago as marcas de um passado que ainda pulsam sob a minha pele. Algumas vivências potencializadoras e outras nem tanto, mas que foram o ponto de partida para o desenvolvimento da minha tese de doutorado.

[1] O memorial é retirado da minha tese de doutorado que ainda está em processo de elaboração, por isso não foram inseridos ano e páginas como referência.

Sendo assim, as vivências são o primeiro movimento que se realiza na tese, em forma de memorial, juntamente com as marcas e memórias afetivas que a constituem.

Confesso que foi o capítulo mais difícil de escrever na tese, pois falar de si, falar das emoções que correm em nós feito correntezas não é a tarefa mais fácil. Ainda mais, em um espaço em que historicamente foi concedido exclusivamente à razão. Entretanto, falar sobre emoções é falar de marcas que nos atravessam, sobre encontros que nos potencializaram ou despotencializaram, e reescrevê-los é pensar sobre eles, é conceituá-los. Assim, a reorganização simbólica por meio da palavra conduziu-me ao longo da elaboração do meu memorial em uma profunda reconceituação das minhas vivências e à reeducação de minhas emoções.

O memorial, recurso metodológico das vivências, desempenha o papel de desenrolar os fios do novelo da vida. Não é tarefa fácil, pois trazer à superfície o que estava escondido nas águas turvas de nossa existência e expor em um espaço onde a fragilidade não é bem-vista, onde o sentir não é reconhecido como científico, demanda um grande esforço e valentia. Ao iniciar o doutorado, a primeira orientação da professora Patrícia Pederiva foi buscar, nas minhas vivências, fragmentos históricos de vida que pudessem responder por que escolhi o tema que escolhi. Ou seja, buscar nas trilhas da minha história os caminhos que me fizeram chegar até aqui. Assim, interpretei esse movimento como um resgate das origens históricas que me impulsionaram a fazer o doutorado em educação e a desenvolver uma tese sobre as emoções como eixo central no processo educativo.

Assim, emergem os "retratos de um passado: vivências potencializadoras e despotencializadoras na escola". São fragmentos de vivências como estudante ainda criança. Minhas vivências despotencializadoras marcadas por afetos tristes, que aconteceram logo no primeiro ano escolar, aos 7 anos de idade. Adentrar na escola pública já era para mim, uma criança de uma cidade do interior do Paraná, um evento mágico, pois eu tinha uma

vontade de conhecer as coisas e pensava que aprender a ler me ajudaria a entender o que os adultos liam.

Nesse ano escolar tive duas companheiras que me ensinaram a arte da inclusão. Maria minha companheira de classe, bem mais velha que todos nós, foi meu apoio emocional durante este ano. Maria tinha deficiência física. Silvana, outra amiga importante, deficiente auditiva, que frequentava anos acima do nosso. Ambas pareciam mais velhas que todos, e nos ensinaram o mundo da inclusão. Incluíram em seu mundo, meu mundo de fantasias e imaginação infantil. Ali havia afeto alegre, pertencimento e criação compartilhada.

Maria era muito arteira, e eu também, talvez por isso nossa afinidade fosse tão profunda. Sentava-se atrás de mim e, um dia, decidiu que não deixaria eu me concentrar na aula. Começou a puxar meu cabelo, soprar na minha nuca, tudo na intenção de me desconcentrar. Para provocá-la, também comecei a cantarolar uma música[2], que hoje reconhecemos como sendo de cunho homofóbico, mas naquela época eu nem sabia ao certo o significado implícito na música, apenas queria irritá-la com seu nome, Maria. Estava virada para trás olhando para Maria enquanto cantava quando fui violentamente puxada pelos cabelos pela professora.

Toda a alegria se foi, a sala silenciou, Maria calou-se, abaixei a cabeça e segurei o choro. Recordo sentir uma sensação de vergonha e imensa solidão, foi uma vivência marcada por afetos tristes, que diminuem a potência de agir. Essa experiência não permaneceu apenas como lembrança isolada; ela reaparece no presente como memória encarnada no corpo, revelando como as emoções organizam a consciência e continuam atuando na vida psíquica.

Outro núcleo importante da minhas vivências despotencializadoras ocorreu envolvendo José, quando eu tinha 9 anos e estava na terceira série. Naquele momento, eu me destacava

---

[2] A música é Maria Sapatão, de autoria de João Roberto Kelly (fonte: Wikipédia). Lembro que o animador de TV Chacrinha, cantava muito e, provavelmente, foi vendo o programa dele que aprendi a cantá-la.

por ajudar os colegas com a matemática. Um dia a professora pediu que eu auxiliasse um colega da turma, mas José não estava muito animado com os estudos, saía da carteira, beliscava outros alunos, ria alto, até que a professora retira-o de golpe da carteira e diz que vai chamar o pai dele se ele não se comportasse.

Nesse momento José ajoelha-se com as duas mãos juntas em forma de oração e, chorando desesperadamente diz:" pelo amor de Deus não chama meu pai, não conta nada para ele, eu vou me comportar. Eu prometo". Essas palavras até hoje ecoam na minha mente. A Elisângela adulta relembra José, em seu momento mais vúlnerável, que minutos antes estava alegre e radiante, passar a um choro desesperado. Ainda me lembro dos seus olhos cobertos pelo medo e pela angústia.

Naquele momento, lembro-me que senti uma tristeza profunda, provavelmente um sentimento de impotência, culpa e a incompreesão que, desde a primeira série, ainda não soltara minha mão. Fiquei paralisada diante da violência da professora, o que revela uma consciência incapaz de transformar a situação, mas que foi profundamente marcada por ela. O ato de relembrar, a memória permanece viva, porque as vivências se organizam afetivamente e retornam como parte da constituição da personalidade. Naquele momento, com aquela idade, ainda não pude conceituar todas as emoções sentidas naquele ato. Apenas com o memorial pude reorganizar o que senti, conceituar as minhas emoções e plasmá-las na minha mente. Assim, de certa forma, o sofrimento de José passou a existir em mim também, demonstrando que a consciência humana é socialmente constituída, como afirmado por Vigotski ao longo de sua teoria.

Esses encontros marcados pelos afetos tristes, que cortam e dilaceram nossa alma nas experiências escolares, só demonstram a total desarticulação entre a relação cognição-afeto. Históricamente, a escola valoriza o desempenho intelectual, as notas e o reconhecimento racional, enquanto as emoções permaneciam invisibilizadas. Apesar disso, e inumeros outros eventos despotencializadores na escola, sempre fui boa aluna, sempre quis

destacar-me nas atividade exigidas na escola, boas notas, boa dicção e participação em sala, a razão sempre foi o lugar de destaque na minha trajetória escolar.

Entretanto, o contraditório era que quanto mais eu me realizava nos créditos dados à razão, mais insegura eu me sentia. Hoje, depois de muitas metamorfoses, entendo que tudo isso era a insegurança sobre a minha própria inteligência. Provavelmente, o mestre Jacotot, citado por Rancière (2004), diria que isto é o resultado do embrutecimento. Ele acontece quando uma inteligência subordina-se a outra inteligência e, libertar a inteligência do aluno consiste em libertar a vontade e estabelecer a verdade de que, entre o professor e o aluno deve haver uma relação de vontade-vontade e inteligência-inteligência. Assim, minha consciência foi sendo organizada em meio ao desejo de reconhecimento intelectual e pela produção de afetos tristes, que diminuíam a confiança me mim mesma.

Superando a dimensão das recordações, o memorial utilizado como ferramenta das vivências ajudou-me a compreender teoricamente a constituição da minha subjetividade e os limites entre o social e o individual. Ajudou-me a entender o entre, resultado de ambas relações. Em diálogo com Spinoza e Vigotski, a memória deixou de ser apenas recordação individual e passou a ser entendida como atravessamentos, encontros e concatenações de afetos, ideias e relações sociais. Assim, o memorial tornou-se um exercício de consciência, pois ao narrar as próprias vivências pude reorganizar afetos, compreender melhor essas afetações e transformar experiências, antes aprisionadas pelas marcas na imaginação, em objeto de reflexão.

Retratos de um passado: vivência potencializadora na escola

Não recordo meu processo de alfabetização, mas lembro o momento extato em que fui inserida ao mundo da leitura. Eu já estava na sexta série e fui acolhida amorosamente pela professora de português. Sempre gostei de estudar, mas o contato com a

leitura só se tornou muito próximo na disciplina da professora Matilde, aos 12 anos.

As experiências estéticas proporcionada pelas leituras foram atravessadas por afetos alegres, pois a professora Matilde nos ensinava com entusiamo e afeto sobre o ato de ler. Ademais, relacionava-se com carinho e respeito com todos os estudantes. Suas aulas foram um verdadeiro santuário de acolhimento e motivação para o descobrimento da leitura. Ainda lembro da nossa primeira atividade de leitura, pois foi conectada com outra relação social. O método era o seguinte: ao ler um livro deveríamos escrever uma carta a seu sobrinho, que não conhecíamos, inclusive morava em outra cidade, que para nossa surpresa nos respondia.

Nossa atividade não era simplesmente contar o que havíamos lido, mas também deveríamos falar sobre quem éramos, o que gostávamos de fazer, como a leitura tocara e que coisas no livro escolhíamos como mais interessantes, além de escrever sobre todos os dados catalogais do livro. Toda essa informação a um desconhecido tinha uma digital única e nos transportava a um mundo misterioso e repleto de imaginação. Ao receber a resposta do misterioso sobrinho, pois aquilo que existia antes como fantasia e mistério passava a ser mediado pela palavra, pela leitura e pela interpretação.

Assim, a relação inicialmente imaginada tornava-se progressivamente compreendida em um processo de reorganização dos afetos, sentidos e modos de significação do outro. Todo esse movimento tornava-se uma educação dos afetos, um processo de conceitualização e reoganização afetiva, proporcionou a mesma função do memorial, mas por outras vias.

As experiências da professora Matilde constituiram um contraponto afetivo das vivências anteriores. É o jogo dramático da vida, são as constradições que pulsam e cumprem a função de metamoforsearmos. Diferentemente das relações marcadas pelo medo e silenciamento, esta vivência foi definida por afetos alegres, acolhimento e reconhecimento. A entrada ao mundo da leitura se deu por meio de relações humanas, mediada pela palavra, pela

imaginação e os afetos. A ferramenta signica das cartas também transformou a leitura e, um encontro humano, muito além de interpretação de textos: o importante era expressar sentimentos, pensamentos, desejos e modos de existir. Nessa vivência, a palavra foi a mediadora da consciência, a escrita das cartas e a leitura, a imaginação criadora, ampliando a relação comigo mesma e com o mundo.

A professora Matilde compreendia os estudantes em sua singularidade e organizava experiências educativas capazes de produzir pertencimento e potência de agir. Diferente das experiências anteriores, aqui o aprendizado não produz a despotência, mas a expansão da capacidade de pensar, imaginar, criar e agir. Assim, as emoções alegres vividas neste encontro tornaram-se a bússula lógica, que orienta minhas ações no mundo. Isso porque a professora Matilde representa, em meu memorial e em minha vida, a experiência de uma educação que integra cognição e afeto, aprendizagem e humanidade. A professora Matilde tornou-se conceito e história, pois suas marcas amorosas retornam ao mundo em forma de ação e replicação de experiências afetivamente conceitualizadas.

Considerações em movimento: memórias que evocam mudanças e reeducação no campo das vivências científicas

Como podemos ver, meu memorial retoma exemplos de vivências despotencializadoras e potencializadoras na escola e mostram como a constituição da consciência ocorre sempre no campo relacional. Os afetos tristes podem aprisionar a memória e diminuir a potência de agir, enquanto os afetos alegres ampliam as possibilidades de criação, pensamento e desenvolvimento humano (Spinoza, 2021). Assim, o memorial não é apenas narrativa autobiográfica, mas um método de reelaboração das vivências, permitindo compreender como as emoções, fala, memória e relações sociais participam na formação da consciência e da potência humana. Em síntese, o memorial reorganiza sentidos,

transforma afetos, reeduca nossa relação com o mundo e devolve ao coletivo, por meio da atividade científica, em forma de ação.

Como vimos, para Vigotski (2004) o conhecimento científico não opera sobre os fatos, mas por meio de conceitos historicamente constituídos. Entretanto, os conceitos não existem abstratamente, mas desenvolvem-se por sujeitos concretos atravessados por todas a funções psíquicas, dentre eles, os afetos. Dessa forma, a atividade cognitiva não pode ser separada da dimensão afetiva da consciência e é na vivência que tal unidade se materializa. Nessa perspectiva, o memorial emerge como espaço de reelaboração consciente das vivências, como um espaço de reeducação afetiva e transformação da pessoa com o mundo e consigo mesmo.

Desse modo, a ciência torna-se o mecanismo por onde as emoções do sujeito retornam ao mundo em forma de ação transformadora. Em diálogo com Spinoza (2021), as emoções reorganizadas - ou seja, entendidas a partir das causas que as determinam - nos levam à liberdade. Ou seja, empoderados da capacidade de agir segundo nossa própria natureza.

Referências

PERACI, E.M. **Educação dos afetos: uma abordagem pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski/**Elisângela Moreira Peraci: orientadora Patrícia L.M Pederiva, Tese de Doutorado, Brasília: UnB (em elaboração)

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SPINOZA, B. de. **Ética.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

VIGOTSKI, Lev S**. Manuscrito de 1929**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21–44, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200002.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

VIGOTSKI, Lev.S. **Teoria e Método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a

VIGOTSKY, Lev. S. **Teoria de las emociones. Estudio histórico-psicológico.** Ed. Akal, Madrid, 2004b

VIGOTSKI, Lev. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da psicologia**. 1ªed. Rio de Janeiro: E-papes, 2018

Texto revisado por: Christina Velho, revisaotexto74@gmail.com, (61) 99264-7887

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA UNIVERSIDADE: A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS

Lígia Carvalho Libâneo

Escrevo esse texto enquanto inicio um estágio pós-doutoral sob supervisão da professora Patrícia Pederiva no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Escrevo enquanto realizo minha prática profissional como psicóloga escolar na Universidade de Brasília. Escrevo enquanto Patrícia e eu desenhamos a pesquisa de pós-doc sobre a organização de espaços de educação estética com universitários(as) e na universidade. Enquanto impulsionada pelo GEPPE, retorno aos estudos sobre a categoria vivência (*perejivanie*) em Vigotski.

A escrita deste ensaio teórico é fruto da rede de afetações construída no diálogo com o GEPPE e as demais ações do pós-doutorado entremeadas aos aprendizados construídos em minha atuação como psicóloga escolar. Esses encontros têm ampliado a compreensão sobre as possibilidades da organização de ações de educação estética que podem gerar interferências nas formas de sentir, pensar e agir dos sujeitos e atuar na significação e na reconfiguração das vivências universitárias[1] cotidianas (Libâneo, 2026).

[1] O termo "vivências universitárias" diz respeito não somente aos(às) estudantes, mas também aos(às) trabalhadores da educação, docentes, técnico-administrativos(as) e terceirizados(as).

O surgimento do conceito de vivência em Vigotski

A história do conhecimento sobre a participação do contexto[2] no desenvolvimento humano nem sempre abordou a influência deste como algo dependente da pessoa que o vivencia. A vivência como unidade de análise personalidade-meio é uma resposta conceitual e metodológica proposta por Vigotski (2018) às pesquisas de sua época que estudavam o papel do meio e o papel da personalidade no desenvolvimento humano de forma fracionada para depois estabelecer relações.

O autor russo critica o método de decomposição do todo em partes, o qual exclui a possibilidade de explicação das propriedades complexas presentes no todo. O método da unidade, por sua vez, defendido por Vigotski, concebe que a parte de um todo contém, "mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo" (p. 40). Argumenta ainda que o método de estudo da unidade do desenvolvimento no sentido de totalidade deve abranger "não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro" (p. 37). Propõe que na vivência estão representadas ao mesmo tempo as especificidades da personalidade e do meio. Vigotski (2018) sugere que a pedologia deve encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança, isto é, encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança.

A vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, ou seja, o meio, o que se vivencia. E, por outro lado, se relaciona ao como a pessoa vivencia isso. A influência de uma ou outra situação não depende apenas de seu conteúdo, mas também de como a pessoa "toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento" (Vigotski, 2018, p. 77).

---

[2] Em suas obras, Vigotski utiliza a palavra meio com conotação dinâmica e relativa. Alguns autores contemporâneos têm preferido outras expressões como contexto ou situação. Essa foi a opção que fiz ao longo de minha escrita.

A possibilidade de atribuição de sentido é uma mudança importante que acontece no desenvolvimento histórico das vivências. No caso de um bebê, por exemplo, este sente fome, mas não sabe que tem fome. Do ponto de vista do desenvolvimento há uma enorme diferença entre sentir fome e saber que sente fome. O bebê não sabe de suas vivências, porque não tem consciência delas (Vigotski, 2012), entretanto, quando as vivências passam a ser atribuídas de sentido, a criança descobre o fato de suas vivências (Prestes, 2010).

O conceito de sentido em Vigotski tem várias formulações. Nessa passagem, Toassa (2020, p. 181) apresenta uma das acepções da palavra sentido na obra de Vigotski:

> Os sentidos não são estáticos, mas dinâmicos, tendo como fonte as vivências da realidade objetiva tal como organizadas no sistema da consciência. Remetendo às conexões mente–corpo–realidade externa, os sentidos tampouco são gratuitos: entender a realidade de uma nova forma significa realizar a natureza seletiva da consciência como devir, incompletude, senso de propósito, orientação, um "para quê", que nasce nos afetos e no pensamento, nem sempre podendo se expressar na linguagem exterior (Vigotski, 2001a).

Vigotski (2012) afirma que na criança de sete anos se forma uma estrutura de vivências com atribuição de sentidos. O marcador etário, na abordagem histórico-cultural, deve ser compreendido de forma muito diferente do que foi apresentado na psicologia do desenvolvimento de base maturacionista, em que a biologia é o único determinante dos processos de desenvolvimento infantil.

O autor desconstrói a lógica maturacionista. Na perspectiva histórico-cultural, as atividades sociais constroem demandas sociais, impulsionam o processo de formações psicológicas inéditas para o indivíduo, e determinam novas possibilidades de vínculo da pessoa com a realidade (Abrantes; Eidt, 2019). Nesses termos, o autor afirma que "cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira" (Vigotski, 2018, p. 75).

O contexto social é a fonte de desenvolvimento das características humanas historicamente desenvolvidas e das

peculiaridades inerentes a cada pessoa. As características humanas como a percepção, a imaginação, a emoção, mediadas pela linguagem, surgem inicialmente como forma de comportamento coletivo e de colaboração com outras pessoas e somente depois se tornam funções internas individuais (Vigotski, 2018). Quando essas funções se enraízam, são estabelecidas novas relações e combinações com outras funções, atuando em conjunto como um sistema novo e transformando o sistema psíquico (Vigotski, 1999).

Desta concepção decorre que as diferenciações na organização dos contextos sociais, por meio de atividades sociais distintas, estabelecem processos educativos de formas de ser, pensar, sentir e agir, específicos e relativos ao lugar. Na próxima seção pretendo aprofundar a análise do contexto como dinâmico e relativo, o que faz com que determinadas vivências sejam específicas para determinadas pessoas em determinadas condições, circunscrevendo as possibilidades de desenvolvimento.

A relação pessoa[3]-universidade

Para contextualizar o tema das vivências na universidade, faço uma proposta inicial de pensar sobre a universidade enquanto situação social de desenvolvimento para os(as) membros da comunidade universitária que nela ingressam. Para isso, sugiro um exercício de reflexão sobre as interações prováveis e improváveis entre a pessoa que chega e a comunidade universitária. O que a universidade será para essa pessoa?

Esse exercício de reflexão que proponho visa reconhecer e friccionar as diversas suposições que podem ser construídas sobre o que é estudar/trabalhar na universidade. Penso que o caminho de

[3] Utilizo a palavra pessoa, quando me refiro à unidade da vivência, como tenho aprendido na leitura e nas conversas com os membros do GEPPE. Escolho essa palavra para escapar das compreensões estáticas da personalidade, que em nada coincidem com a abordagem histórica e cultural do desenvolvimento humano proposta por Vigotski, e para abordar a presença da corporeidade na vivência.

resposta ao questionamento tenha proporcionado uma sensação de lançamento a um futuro incerto. Essa incerteza está ligada provavelmente a certo desconhecimento do contexto universitário e da pessoa que chega.

Diante da pergunta "O que é a universidade para a pessoa que chega?", é preciso saber quem é a pessoa. É estudante, docente, técnico-administrativo(a)? Vem de onde? De que bairro, cidade, estado, país? Qual sua língua e sotaque? Qual sua identidade étnico-racial? Qual seu gênero? Qual sua idade? Que conhecimentos e experiências trazem para a universidade? Como chega? Qual seu tempo de deslocamento? Tem filhos? Pega transporte público? E por quais situações passa antes de chegar? O que espera da universidade? Quais experiências de pertença, participação ou exclusão constituem suas vivências com os contextos educativos? Onde chega? Em que curso ou setor de trabalho?

Responder ao que é a universidade para a pessoa que chega supõe recorrer a compreensão do contexto social como dinâmico e relativo, o que inclui considerar qual situação social será configurada à pessoa específica. Destaco que o conteúdo possível para a vivência se relaciona à posição social da pessoa, o que envolve marcadores de classe, de gênero, de deficiência, bem como marcadores étnico-raciais, e outros. A situação social de desenvolvimento de que cada pessoa participa também se relaciona às dinâmicas de poder que envolvem sua área de formação/atuação, à atividade que realiza, à disponibilidade de abertura da cultura institucional e dos membros da comunidade educativa para as mudanças que todo encontro propõe, entre outros aspectos. As vivências universitárias não são, portanto, iguais e compartilhadas por todo e qualquer membro da comunidade educativa.

O contexto interage/age diante de determinadas características da pessoa, que frequentemente se interseccionam. Muitas vezes são os marcadores sociais e/ou identitários e a posição social, materializados no corpo e na experiência pessoal, que vão

determinar o acesso às formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico.

Ao estabelecer relações, atividades e ferramentas sociais específicas para cada pessoa, o contexto social circunscreve as possibilidades de vivências. O estudo das vivências como unidade de análise pessoa-universidade proporciona a reflexão sobre o acesso às formas de atividade e de consciência convencionadas na cultura.

O momento atual é de democratização da educação superior no sentido do acesso das camadas populares historicamente excluídas desse nível de ensino. É também momento de situar criticamente o conhecimento, promover uma ruptura com processos coloniais de aculturação e silenciamento e valorizar racionalidades, conhecimentos e experiências contra-hegemônicas (Reis, 2022).

A democratização da universidade, em seu cotidiano, não ocorre sem disputas e tensionamentos entre o que é hegemônico e o que é contra-hegemônico. Estudantes, docentes, técnico-administrativos(as), trabalhadores(as) terceirizados(as) vivenciam práticas democráticas no cotidiano ao reconhecer e ao compreender a multiculturalidade constituinte da sociedade brasileira e ao valorizar as diferentes *cosmopercepções* (Oyewùmí, 2021) da realidade como parte do conjunto de saberes historicamente construídos. Para o exercício de práticas democráticas na universidade, é preciso tornar pluriepistêmicos os currículos e pesquisas acadêmicas, as formas de sociabilidade e convivência, as práticas educativas, a gestão e os processos administrativos.

A organização de espaços de vivências na universidade

Garcia e Pan (2023, p. 1) propõem que a vivência acadêmica é uma ferramenta que se constitui em um indicador qualitativo da vida universitária. Elas entendem que a vivência acadêmica "constitui-se em uma importante ferramenta para a análise dos

processos de sucesso e fracasso acadêmico, da qualidade das práticas formativas e das políticas de assistência e permanência estudantil".

Penso que as vivências acadêmicas e as comunitárias são importantes ferramentas de conhecimento sobre as múltiplas formas de refração do contexto universitário e de reconfiguração da subjetividade relativa ao lugar. Além disso, a análise das vivências possibilita considerar as situações sociais como dinâmicas e relativas e identificar aspectos do contexto que potencializam e despotencializam os sujeitos, que geram exclusão ou participação, discriminação ou pertença.

A apropriação conceitual e metodológica da categoria vivência como unidade de análise da relação pessoa-universidade possibilita situar os participantes da ação educativa nas circunstâncias concretas da vida universitária em relação ao trabalho, ao estudo, às interações, às políticas institucionais, aos espaços, aos tempos e a outros aspectos. Com efeito, a(o) psicóloga(o) escolar deve ser capaz de conhecer as várias formas de manifestação das vivências. Esse conhecimento demanda diversificação das ferramentas de escuta e de intervenção. As vivências se materializam nos relatos verbais, nas produções textuais, nos desenhos e nos escritos em banheiros e murais, nas configurações em sala de aula, na organização de grupos, nas manifestações estudantis, na mobilização dos trabalhadores etc.

Em nenhum momento conhecer as vivências significa abarcar individualmente todas elas, o que não é possível, já que são inúmeras, dinâmicas e históricas. O conhecimento das vivências faz parte do *mapeamento institucional* (Marinho-Araujo, 2016) da(o) psicóloga(o) escolar, mas também deve ser parte dos processos de intervenção. Marques e Aguiar (2025) propõem que podem ser pensados espaços de vivências com potencial de transformar a consciência. Nesses espaços são produzidos sentidos sobre "como o social nos afeta e como nossa potência de pensar, sentir e agir é determinada pelas relações sociais" (p. 17).

As vivências universitárias são indicadores da relação pessoa-universidade e da vida que se vive ali. Sua transformação qualitativa acontece como processo coletivo de transformação das relações sociais e da cultura socioinstitucional. Conforme nos lembram Sawaia, Silva e Magiolino (2025), "dialeticamente, somos capazes (em termos de poder) de modificar nossas próprias condições objetivas por meio da ação social, que também modifica a dinâmica do psiquismo (e vice-versa)" (p. 414).

Como psicóloga(o) escolar colaboro com processos de significação e de reconfiguração das vivências universitárias. No Projeto de Extensão "Encontros da Comunidade Educativa: exercícios de escuta, convivência e criação"[4], iniciado em 2023, são realizadas ações de educação estética com diversos objetivos, formatos e instrumentos de mediação. Essas ações estão voltadas aos membros da comunidade universitária e ao público externo. O Projeto intenciona compor espaços de encontros da comunidade educativa da UnB de modo a promover exercícios de escuta, convivência e criação, considerando a pluralidade de origens étnico-raciais, de histórias, de nacionalidades, de regionalidades e de itinerários formativos dos membros da comunidade.

O Projeto de Extensão "Encontros da Comunidade Educativa" acontece principalmente por meio de oficinas. As oficinas são estratégias metodológicas que pressupõem a articulação entre afeto, cognição e ação (Afonso, 2002). Os temas das oficinas e o público-alvo podem ser variados. Elas são disparadas por diferentes acontecimentos. Podem ser feitas à convite ou podem ser propostas espontaneamente pela própria equipe do Projeto. Nos dois casos a equipe procura convidar outros membros da comunidade educativa, os(as) quais trazem para o planejamento da

[4] O Projeto de Extensão "Encontros da Comunidade Educativa: exercícios de escuta, convivência e criação" tem como integrantes da equipe organizadora estudantes, docentes e técnico-administrativos(as), os(as) quais são em muitos casos co-autores(as) na invenção de iniciativas e de artefatos educativos para a escuta e a intervenção.

ação outras perspectivas sobre a universidade. As Oficinas têm como objetivos gerais: (a) afetar os participantes no campo do sensível, (b) mobilizar novas vivências universitárias, e (c) significar a realidade, a partir da produção de sentidos e significados sobre seus processos de tornarem-se universitários.

Os exercícios de escuta, convivência e criação propõem novas formas de relação pessoa-universidade, geralmente diferentes daquelas do cotidiano acadêmico. Quando é criada uma situação social inédita, constituída na cultura socioinstitucional, como nas oficinas, são favorecidas outras formas de relação pessoa-universidade e, portanto, outras formas de refração desse contexto social em que a pessoa está cotidianamente inserida. Quando a pessoa vivencia essa nova forma de relação e refrata de uma nova forma esse contexto social, essa vivência outra não é descolada das vivências anteriores. Ela se constitui como uma nova vivência naquele já conhecido espaço socioinstitucional, a universidade, que é agora outro contexto social, pois se expandiu. Essa nova vivência, inaugura um outro contexto social, a partir do qual o(a) membro da comunidade universitária toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente e cognitivamente com um determinado acontecimento.

Vigotski (2012) compreende que conexões totalmente novas surgem entre as vivências quando estas adquirem um sentido determinado. Nessa perspectiva, entendo que o encontro de vivências, antigas e novas, gera uma colisão de vivências, muitas vezes, colisão de contrários. O que se realiza na realidade é, muitas vezes, somente uma possibilidade de acontecimento (Vigotski, 2025). Quando na cultura é criada outra possibilidade de acontecimento, a qual pode gerar vivências que adquirem um sentido determinado, pode ser acionada a multiplicidade do contexto social, favorecendo a emergência de novas possibilidades de relação consigo mesmo, com o outro e com a realidade. Há aqui um efeito estético-educativo das e nas vivências universitárias.

Entendo que, por meio da organização de um espaço de educação estética, a partir dos exercícios de escuta, convivência e

criação, é constituída a tríade pessoa-exercício-realidade, que sugere o modo como as pessoas vão se relacionar com o contexto. A participação no exercício pode atuar na configuração da relação pessoa-universidade e operar na forma de seleção dos aspectos do contexto com os quais a pessoa vai interagir. Muitas vezes o que a pessoa seleciona do contexto é uma novidade para nós e para ela.

Os espaços de educação estética, por meio de Oficinas, são organizados a partir de quatro momentos principais: (1) exercício de aquecimento; (2) exercício de deslocamento; (3) exercício de criação; e (4) compartilhamento. O exercício de aquecimento é uma etapa da Oficina em que a disposição para o trabalho em grupo é mobilizada. A equipe organizadora convida os(as) participantes para juntos(as) inaugurarem um espaço inédito de encontro na universidade e, gradativamente, construir relações de confiança entre eles. O exercício de aquecimento é geralmente breve e descontraído. Ele tem a intenção de desfazer o novelo da memória e convocar o afeto.

Os exercícios de deslocamento são geralmente mais longos, acontecem dentro ou fora de sala, e acionam propostas incomuns. O objetivo é estabelecer novas relações com a universidade atentando-se aos sons, aos cheiros, aos corpos, aos escritos, às vozes, aos ventos, à natureza, aos prédios, às barreiras etc. Os exercícios realizados em grupo configuram um tempo de interação mais íntima entre pessoas que muitas vezes se conhecem naquele dia, vindas de cursos/setores diferentes, e que geralmente são frequentadoras de espaços distintos. Nesse cenário, os exercícios de deslocamento são oportunidades potentes de entrelaçar histórias, experiências, perspectivas e percepções.

Os exercícios de criação buscam contribuir para o desenvolvimento da atividade criadora dos sujeitos. É proposto aos(às) participantes que manifestem sua relação com o exercício de deslocamento em imaginação cristalizada na forma de expressões artísticas diversas. O exercício de criação solicita respostas novas, não convencionais, diante de um contexto usual, cotidiano. A criação é uma função psicológica, amplamente

abordada por Vigotski (2009), que está ligada à "capacidade humana de planejar e transformar seu futuro, mesmo em condições sociais desfavoráveis" (Sawaia, Silva e Magiolino, 2025, p. 413).

A última ação da Oficina é o compartilhamento. Nele, é estabelecido um tempo para o narrar, pois nesta prática encontram-se inúmeras possibilidades de significação. No processo de narração, os sujeitos "ampliam sua consciência sobre o mundo, sobre si e sobre o outro" (Petroni; Pissolatti, 2016, p. 86). Cada um(a) dos(as) participantes vai, nesse momento, buscar a sua palavra para expressar a sua vivência.

Aprendo com Toledo (2026) que a palavra não é como um presente que pode ser dado pelo outro. Para alcançar uma subjetividade, a palavra deve tocar algo da minha história e também do meu corpo. A palavra precisa me reposicionar. Isto porque "os caminhos para as coisas que sentimos nunca são simples" (p. 168).

São muitos os tipos de relações que os exercícios possibilitam estabelecer com a universidade. Cito como exemplos relações desconhecidas, interessantes, esquisitas, inconcebíveis e encantadoras. Em um exercício de deriva sonora, estudantes de pós-graduação caminharam em grupo por 20 minutos, levados pelos sons da universidade. No retorno, os participantes nos contaram que seus corpos coletivos, com passos desacelerados, e gestos de quem procura algo, provocaram um estranhamento na universidade. "O que querem?", "Posso ajudar?" foram perguntas que os(as) interpelaram. "Procuramos sons", uma pessoa do grupo disse. E a resposta foi "tenho açaí". Relatos como esse exemplificam a dimensão imprevisível dos encontros. Viver os encontros é uma espécie de liberdade. Com eles, as pessoas se deslocam dos lugares repetitivos e já conhecidos, e têm a possibilidade de criação do novo (Sawaia; Silva; Magiolino, 2025). Vigotski (2009, p. 14) oferece um argumento importante sobre a relação entre criação e mudança. Ele nos ensina a conceber a atividade criadora como o que faz do humano "um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente".

Em nossas Oficinas, tem sido possível observar muitas formas de relação entre os membros da comunidade e o contexto universitário. Há casos em que os exercícios de escuta, convivência e criação interrompem os automatismos do cotidiano, criam outras temporalidades, ativam o território corpo e favorecem formas de sociabilidade contra-hegemônicas. Há casos em que eles reorganizam vivências, geram novas vivências, desafiam a cultura institucional instituída e ampliam as contradições do contexto social. Há casos em que os exercícios aproximam as pessoas da natureza, alargam repertórios de invenção, acionam a experiência de corpo coletivo, mobilizam a escuta das cosmopercepções e fazem encontrar partes do mundo. Esses são alguns dos efeitos mobilizados pelos exercícios e que foram relatados por pessoas que participaram de nossas oficinas. Há ainda efeitos não revelados, que emergem do choque de vivências (antigas e novas) de cada pessoa e que estendem o mundo de cada um(a) de presenças, sentidos e histórias.

Considerações finais

Neste texto, apresentei a origem do conceito de vivência nos estudos de Vigotski como resposta conceitual e metodológica diante do fracionamento do estudo do desenvolvimento humano. Em seguida à conceituação da vivência, abordei a compreensão dinâmica e relativa do contexto, no âmbito da universidade, o que faz com que determinadas vivências sejam específicas para determinados(as) sujeitos em determinadas condições, circunscrevendo suas possibilidades de desenvolvimento.

Propus a organização de oficinas de criação como situação social inédita, gestada na cultura socioinstitucional, que pode promover choque de vivências universitárias (novas e antigas) e a abertura de novos possíveis para a vida que se vive ali. Também refleti sobre as contribuições do uso conceitual e metodológico do conceito de vivência na atuação da(o) psicóloga(o) escolar com os membros da comunidade universitária e sobre algumas das

possibilidades de articulação deste conceito no âmbito da construção de ações de educação estética.

Ao longo do texto enfoquei a ideia da vivência como unidade pessoa-universidade, a qual instala uma zona intermediária pessoa-mundo, uma intersecção, e coloca pelo menos três questões fundamentais: (a) as possibilidades de vivência pela pessoa concreta, isto é, como cada pessoa vivencia o contexto; (b) o conteúdo possível para a vivência, isto é, quais situações sociais serão configuradas à pessoa específica; e (c) as possibilidades de transformação mútua entre a pessoa e o mundo, a partir da vivência.

Proponho que a organização de espaços de vivências estético-educativas deve favorecer interferências na forma como a pessoa se relaciona com o contexto, o qual passará a influenciá-la cognitiva e afetivamente de uma nova maneira, reorganizando seu processo de desenvolvimento. A organização de espaços de vivências, além de contribuir para a produção de sentido da pessoa sobre como o "social em nós" se manifesta (Vigotski, 2025), ampliando as possibilidades de relação pessoa-universidade, pode proporcionar a mobilização coletiva para a transformação das condições objetivas da universidade.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 3, p. 1-36, 2019.

AFONSO, Maria Lúcia. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial.** Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002.

GARCIA, Wallisten Passos; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Vivência Acadêmica, Formação Universitária,

Desenvolvimento Humano: Contribuições De Vigotski Ao Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e248475, 2023.

LIBÂNEO, Lígia Carvalho. Oficinas de criação na universidade: uma proposta de composição com Vigotski e Espinosa. In: CHARAN, A. C. A. B. G.; PERACI, E. M; OLIVEIRA, D. A. A.; MELO, V. V. A.; PEDERIVA, P. L. M. (org.). **Espinosa em Vigotski: filosofia, educação e psicologia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. p. 157-174.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, p. 199-211, 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; DE AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Vivência, formação de professores e a constituição da subjetividade docente: reflexões a partir de Vigotski e Espinosa sobre a relação afeto e intelecto. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 9, p. 1-27, 2025.

PETRONI, Ana Paula; PISSOLATTI, Lucia. Contribuições da psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa (Orgs.). **As imagens como materialidade artística no trabalho do psicólogo em práticas educativas: possibilidades de ampliação da consciência.** São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 81-97.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers (al) idade. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e240967, 2022.

SAWAIA, Bader; SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Imaginação e emoção na potência criadora da subjetividade revolucionária: um encontro entre Espinosa, Marx e Vigotski. In: SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irina Leopoldoff; SILVA, Daniele Nunes Henrique (Orgs.). **Imaginação: textos escolhidos**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2025. p. 401-414.

TOLEDO, Davi Contente**. Inclusão escolar como reescrita de si e do mundo: memória, deficiência e escola.** Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras **escogidas. Tomo IV.** Madrid: Visor, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Editora Mireveja, 2025.

O FIO QUE TECE A PESQUISA: MEMÓRIA, AFETO E CIÊNCIA[1]

Iara Txai Pimentel de Souza

Este capítulo tem como intuito pensar sobre a relação entre a vida e a ciência. Para isso, iremos refletir sobre o papel do memorial nas nossas pesquisas científicas. No processo de escrita, começamos pela feitura de um memorial introdutório. Ele não tem apenas o objetivo de apresentar uma justificativa pessoal sobre a escolha do tema, ele já compõe a pesquisa em si. O memorial é um compilado de vivências do pesquisador que se relacionam ao tema escolhido.

Compreendemos, então, alinhados à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que para se pensar sobre a relação do ser humano com a ciência precisaremos falar sobre o conceito de vivência. Dentro desta perspectiva, a vivência é o modo como o ser humano é afetado ao se relacionar com o mundo. A partir do atravessamento de sentimentos ao vivenciar algum momento, são atribuídos sentidos e significados àquela vivência. Para Vigotski:

> Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso (Vigotski, 2018, p. 78).

[1] Esse capítulo possui trechos do Trabalho de Conclusão de Curso: SOUZA, Iara Txai Pimentel de. A arte das cores na educação infantil: diálogos com Goethe, Steiner e Vigotsky. 2018. 31 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. E da Dissertação de Mestrado: SOUZA, Iara Txai Pimentel de. O cultivo dos afetos nas artes: contribuições de Vigotski e Steiner para uma Educação Estética. 2025. 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 2025.

Diante disso, quando introduzimos uma pesquisa pelo memorial, temos o intuito de integrar o pesquisador, e suas vivências, ao corpo da pesquisa. Como parte fundante desse processo. A memória é sempre uma construção criativa da experiência anterior, segundo Vigotski (2003):

> a memória não é apenas um armazém ou depósito do sistema nervoso para conservar as reações adquiridas na forma como foram assimiladas. É um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas de nossa psique (p. 150).

A seguir, iremos trazer trechos de memoriais, as memórias de vivências, que fizeram parte de pesquisas da autora para aprofundar essa reflexão a partir deles.

Nas tramas da infância: o despertar das inquietações sobre arte e educação

Minha trajetória como pesquisadora iniciou-se ainda na graduação em Pedagogia na UnB, quando tive a oportunidade de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A arte das cores na educação infantil: diálogos com Goethe, Steiner e Vigotski". Nessa pesquisa, realizei reflexões sobre a relação entre as cores e a arte na educação infantil a partir da teoria das cores de Goethe e dos escritos de Vigotski e Steiner sobre o desenvolvimento infantil. Esse trabalho já anunciava as inquietações que me acompanhariam ao longo de toda minha formação: o lugar da arte na educação, a relação entre afeto e desenvolvimento, e o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas.

Eu sabia que o tema da minha pesquisa seria a relação do ser humano com a arte. Mas foi a partir do memorial que começaram a surgir as inquietações que me acompanham como pesquisadora.

Na monografia de conclusão da graduação, para o início do diálogo que eu pretendia fazer, trouxe as seguintes vivências para compor o memorial:

Nasci em Brasília, em maio de 1995. Filha de uma mãe professora e de um pai jornalista que sempre se ocuparam em pensar sobre a educação de seus filhos, de forma a não excluir nenhuma potencialidade que poderíamos ter em nossas vidas, enquanto pessoas em desenvolvimento no mundo.

Lembro-me que, quando caiu meu primeiro dente, ainda na pré-alfabetização, estávamos fazendo nhoque de batata. A junção desses dois momentos me foi de tanta alegria que a lembrança me retorna como se estivéssemos festejando naquele momento. Após essa recordação, tenho vagas lembranças da discussão que meus pais tinham, ao pensar em que escola eu iria ser alfabetizada de fato.

Nessa época, era uma delícia experimentar as possibilidades de mistura e de movimento das cores. Tenho outra forte lembrança dessa época: quando tínhamos que desenhar alguma cena da história que a professora havia contado, era nesse momento que eu conseguia, de fato, entrar na história, quase como se eu tivesse vivido aquilo. Desde então, o desenho acompanhou minhas aprendizagens. As matérias que mais me interessavam eram aquelas nas quais eu podia representar o conhecimento de alguma forma artística visual ou imagética. Talvez seja por isso que sempre gostei muito de matemática, de biologia, de artes e de geografia, até a geografia virar geopolítica. Essas matérias tinham em comum o fato de que permitiam que eu pudesse apreender os conteúdos também de forma imagética.

Quando fui para o fundamental 2, fiz aulas de desenho no contraturno escolar e, novamente, era uma aula em que sempre me vinham inspirações e relações entre diferentes coisas que me passavam pela mente. Entretanto, essa aula de desenho durou pouco tempo e eu acabei me envolvendo com as artes dentro da escola que eu frequentava. Dentro dos limites estabelecidos, eu tinha a liberdade de criar um cenário para um teatro ou para uma apresentação, com meus colegas.

No Ensino Médio, eu percebi que a arte era uma das coisas que mais me entusiasmavam no meu cotidiano escolar. Não só a

possibilidade e a disponibilidade para criações artísticas me entusiasmavam, mas, também, a possibilidade de representação de algo que existe na imaginação, como algo que é percebido sensorialmente.

Todas essas minhas vivências artísticas me levaram a pensar em como conversam a arte e o ser humano, em que âmbitos se encontram e como, na infância, surge esse interesse.

Imagem 1: Aquarela



Fonte: Produção pessoal

Quando, na infância, desenhávamos uma cena da história contada pela professora e sentíamos como se tivéssemos vivido aquilo, não estávamos apenas reproduzindo informações: estávamos elaborando uma vivência estética, carregada de sentidos que nos constituíam como sujeitos. É exatamente essa força que o memorial científico resgata.

Como bell hooks (2013, p. 97-98) nos lembra, a teoria mais significativa não nasce do abstrato, mas do concreto:

> Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, [...] Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização.

Quando um pesquisador escreve seu memorial, ele não está apenas contando uma história pessoal: está revelando o solo histórico-cultural de onde emergem suas questões científicas. Considera a dimensão afetiva. É nesse movimento que a ciência se torna viva e comprometida com a transformação humana. Vigotski parece concordar com isso quando diz:

> as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. Orestante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (2003, p. 121).

No entanto, essa abordagem não está livre de tensões. Um dos maiores desafios que encontramos em nosso fazer pesquisa é justamente a dificuldade, ainda presente no meio acadêmico, de aceitar a vivência como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Afeto, teoria e memória: aprofundando a educação estética a partir de si

Ingressei no mestrado dando continuidade e aprofundamento a essas questões. Minha dissertação, intitulada "O cultivo dos afetos nas artes: contribuições de Vigotski e Steiner para uma educação estética" (2025), teve como objetivo realizar uma análise dialógica das concepções de Lev Vigotski e Rudolf Steiner sobre a relação entre afeto e arte na educação, buscando contribuições para uma educação estética. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão exploratória dos escritos dos autores, acompanhada de uma construção autonarrativa de minhas vivências como estudante, educadora e artista.

Na escrita da minha dissertação, o exercício de iniciar o processo por meio do memorial também foi realizado. Nele apareceram outras vivências que me possibilitaram dar vida à

minha pesquisa. Nela, além do memorial, minhas vivências constituíram material para a constituição da análise realizada.

É por meio dessas vivências, revisitadas agora com consciência teórica, que posso avançar na compreensão dos processos educativos. Desse modo, a vivência se torna, ela mesma, ferramenta metodológica e unidade de análise, guiando nosso olhar para o que realmente importa: o ser humano em sua unidade intelecto-afetiva.

Vigotski (2018, p. 76) é ainda mais preciso ao afirmar que:

> os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. [...] não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.

Considerando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, então, algumas das vivências que fizeram parte do memorial da dissertação de mestrado foram as seguintes:

Meu nome é Iara Txai. Nasci em Brasília e cresci no Urubu[2], vizinha do cerrado[3] e de familiares. Tenho dois irmãos mais novos. Sou a mais velha e a única mulher entre os irmãos. Faço parte de uma família grande. Alguns, somos professores, outros, artistas; ex-guerrilheiros; conservadores; espíritas; evangélicos; artesãos… A arte sempre esteve muito presente na minha vida, inclusive na escola. Desde cedo, frequentei creches, mas apenas me lembro de minha experiência educativa a partir da educação infantil em diante.

Quando criança, eu gostava de brincar no quintal com meus primos. Por ter o privilégio de tê-los como vizinhos, sempre tinha com quem brincar. Nós morávamos em meio ao cerrado, em uma

[2] Núcleo Rural Córrego do Urubu, situado no Lago Norte em Brasília, DF.

[3] Bioma brasileiro.

estrada de terra que chegava à porta de dez casas. Essa rua foi cenário de grandes aventuras pelo cerrado, da produção de "porções" e "perfumes" criados por nós, de casamentos, de jogos de futebol, de "missões" para colher frutas dos vizinhos e no cerrado, de apresentações de dança para a família, de investigações sobre sons que não conhecíamos. Este lugar fazia parte de nós de tal maneira que até pedras e árvores eram lugares importantes dentro das aventuras criadas.

No primeiro dia de aula, do Ensino Fundamental[4], minha turma de primeiro ano foi recebida por uma turma mais velha, que nos apadrinhou para nossa chegada. Foi um momento muito especial em que me senti parte daquele lugar. Nesta escola havia um quintal enorme, com muitas árvores grandes que foram cenário de grandes descobertas. Árvores viravam apartamentos e casas em nossas imaginações, era um lugar de infinitas possibilidades. Agora, eu tinha um estojo de madeira, e no lugar de lápis e canetinhas, havia gizes de cera de abelha. Além do cheiro, formato e cores marcantes, esses gizes foram instrumentos para que meu desenho e minha escrita se consolidassem.

Faltando um ano para prestar o vestibular, percebi-me questionando os modos de ensino que tinha vivenciado até então. Sempre ouvi que as escolas que estudei não davam uma base forte de conteúdo para passar no vestibular e que, supostamente, eram voltadas apenas para a educação de futuros artistas. Acredito que pelo medo de isso ser verdade, e por vontade minha, ingressei em uma escola conteudista, voltada para o preparo do vestibular. Ali fiz o último ano do Ensino Médio[5]. Porém, não o concluí. Diante de um modo artificial de ensinar, questionei a intenção de tudo que era feito ali. Principalmente as relações que eram estabelecidas entre estudantes, professores e direção. Vi-me em um ambiente extremamente competitivo em que cada estudante era uma moeda

[4] "O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos" (Brasil, 2018, p. 57).
[5] Etapa final da Educação Básica no Brasil.

a mais no cofre do sucesso de aprovações daquela escola. E com esse objetivo, até mesmo as amizades e a criação eram vistas como empecilhos. A direção tinha o papel de "orientar" os estudantes a não se desviarem do objetivo de serem aprovados, mesmo que isso significasse acabar com certas amizades ou ignorar sinais de cuidado com a saúde emocional.

Foi nesse cenário que parei de estudar e de gostar de ir para a escola. Mesmo que em alguns momentos da vida eu tivesse parado de gostar da escola, existia uma vontade de estar nela — uma vontade das vivências, das relações. Neste momento foi diferente. Eu não me interessava mais pelas relações, nem pelas vivências, muito menos pelo estudo. Tudo perdeu o sentido. E, ao ingressar no último bimestre do ano letivo tive conhecimento de que eu iria reprovar aquele ano. Com isso, precisamos traçar novos caminhos para meus objetivos. Depois de muito avaliar, decidimos que eu iria continuar indo para a escola até o dia da prova do ENEM[6], com a intenção de conseguir o diploma de conclusão de Ensino Médio. Assim foi feito: estudei para a prova e deste modo concluí o Ensino Médio. Na época, tinha decidido que queria cursar Biologia. Porém não consegui nota para o curso em Brasília, apenas em Goiânia. Decidi não ir para lá e ingressei em um cursinho de preparação para o vestibular. Durante a preparação, percebi-me questionando todo o ensino conteudista e com a vontade de tentar compreender essas inquietações, decidi cursar pedagogia.

Durante a graduação, um autor me atravessou e "me chamou" para conversar. Pelas palavras determinadas de uma professora que quebra padrões e transgride os modos de educar, "conheci" Vigotski. Encantei-me pelo modo como ele estudou a relação entre a arte e o ser humano. Com isso, novamente, percebi-me questionando os modos de educação e a maneira como a arte integra os processos educacionais.

O encontro com Vigotski foi fundamental no meu caminho para começar a desvendar os processos educacionais. Pude me

[6] ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

aproximar de um modo de pensar que constitui uma maneira específica de olhar para o desenvolvimento humano, que não o segmenta e que o percebe em sua potência. Com isso, ingressei em um curso de especialização sobre Educação Infantil segundo a perspectiva Histórico-Cultural. Ali, tive mais certeza de que esse estudo dialoga muito com o tipo de educação que sempre almejei. Perceber que o ser humano se constitui em relação consigo e com o mundo, para além de sua base biológica, possibilita uma nova postura frente aos desafios educacionais.

Sinto-me uma artista comum, porém, nas atividades artísticas, sempre recebi elogios. Nunca olhei para minhas criações com o sentimento de serem algo grandioso. Considero que tive a oportunidade de desenvolver várias habilidades, mas os elogios sempre vieram com uma força que não me cabia. Acredito que, se todos tivessem tido a mesma oportunidade de desenvolvimento da atividade artística como eu tive, provavelmente hoje eu não receberia elogios como se eu fosse uma grande artista. Talvez, outros aspectos da minha arte fossem observados. Quais as particularidades da minha expressão artística? Que sentimentos brotam em mim ao me relacionar com a arte? Ela se resume ao desenvolvimento das técnicas?

Em vários momentos, percebi que as diferenças de processos educativos que vivi são marcadas não só pela metodologia de ensino utilizada, mas, principalmente, pelo modo de relação que era estabelecido entre as pessoas. Não tinha consciência disso, mesmo como pedagoga e estudante da antroposofia. Atualmente, conforme escuto relatos de colegas e reflexões mais aprofundadas sobre a educação, aos poucos percebo-me transformando a lembrança dos detalhes que estiveram presentes nas minhas vivências em ambientes educativos.

Hoje, vivencio o lugar de educadora. Diante da minha história, percebo que as experiências presentes em minha vida marcam minha ação pedagógica. Possuo marcas de fontes diferentes que, a meu ver, dialogam entre si. É sobre esse diálogo que pretendemos nos aproximar neste trabalho, com o intuito de aprofundar na compreensão de uma educação estética.

Imagem 2: Aquarela árvores



Fonte: Produção pessoal

Partimos do princípio de que não há como investigar a educação ou o desenvolvimento humano sem reconhecer que nós mesmos somos seres em desenvolvimento, atravessados por vivências que nos colocaram diante de nossas perguntas de pesquisa.

Frequentemente, somos pressionados a separar intelecto e afeto, a esconder os rastros de nossa relação pessoal, como se o afeto contaminasse a objetividade científica. Mas, segundo a perspectiva Histórico Cultural, o afeto não contamina, ele constitui. A questão não é eliminar a dimensão afetiva, mas compreendê-la como unidade dialética com o objetivo de pesquisa. A crítica à separação entre intelecto e afeto também é formulada por bell hooks ao descrever a cisão que a academia impõe:

> A maioria dos professores eram radicalmente contra — chegavam até a desprezar — qualquer abordagem ao aprendizado nascida de um ponto de vista filosófico que enfatizasse a união de mente, corpo e espírito e não a separação entre esses elementos (hooks, 2013, p. 31).

Uma tensão importante é o risco de o memorial tornar-se meramente descritivo. Para superar isso, é fundamental que as vivências não fiquem apenas no plano individual, mas sejam articuladas com os conceitos teóricos e com as condições históricas e sociais. Não basta lembrar, é preciso analisar como a memória se tornou vivência, ou seja, como ela foi transformada em sentido para a pesquisa.

Traduzir a Teoria Histórico-Cultural em decisões metodológicas concretas significa, portanto, abandonar a falsa neutralidade do pesquisador que se coloca fora de seu objeto. Significa assumir que nossos afetos, nossas trajetórias e nossas perguntas existenciais são a própria âncora propulsora do raciocínio acadêmico.

Assim, ao partilharmos nossos memoriais neste livro, não estamos apenas prestando contas de nossas trajetórias individuais. Estamos, acima de tudo, demonstrando um modo específico de fazer ciência: aquele que não separa o pesquisador do pesquisado, o afeto do intelecto, a vida da teoria.

Considerações Finais

Chegando ao término deste capítulo, retomamos o movimento inicial que nos propusemos: pensar a ciência como algo tecido junto à vida, tendo o memorial como fio central dessa trama.

Isso só é possível porque compreendemos o fazer científico como um processo de desenvolvimento — e, como tal, marcado pelo surgimento do novo. Vigotski (2018, p. 34) nos lembra que

> o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a vivência não é um ponto de partida externo ao fazer científico, ela já se encontra na própria raiz do que investigamos, pois une, de modo indivisível, aquilo que nos afeta no mundo e a maneira particular como cada um de nós o sente.

Os fragmentos de memoriais que trouxemos, desde minha iniciação na graduação até o percurso no mestrado, procuram mostrar que narrar a própria história não é um gesto fechado em si mesmo. Quando olhamos para trás com lentes teóricas, aquilo que vivemos passa a funcionar como ferramenta de análise. As recordações das cores, dos desenhos, das brincadeiras no cerrado, dos atritos com certos modelos escolares, dos encontros com autores: tudo isso vai além de uma simples motivação pessoal. Trata-se de elementos que se incorporam ao trabalho, formando o terreno histórico e cultural de onde nascem nossas indagações científicas.

Sabemos que esse caminho não é trilhado sem dificuldades. Ainda existe, em muitos espaços acadêmicos, certa resistência em reconhecer a vivência como fonte legítima de saber. Há também o perigo de o memorial permanecer num plano apenas narrativo, sem dialogar com os conceitos ou com as determinações sociais e históricas. Contudo, desde o olhar Histórico-Cultural, o afeto não estraga a pesquisa, ele a compõe. Não se trata de suprimir a dimensão afetiva, mas de considerá-lo como unidade em relação com o objetivo de pesquisa.

Segundo Oliveira (2020):

> Em diálogo com a filosofia spinozista, Vigotski utiliza-se no desenvolvimento da teoria histórico-cultural do conceito de unidade, para referir-se ao funcionamento humano em sua integralidade, que é compreendido a partir do conceito de conatus, em Spinoza. Conatus, na filosofia spinozista, é como corpo e mente conectados se expressam, sendo atributos diferentes, o corpo é um atributo matéria e a mente é um atributo pensamento (p. 19-20).

Dessa forma, ao dividirmos nossos memoriais neste livro, não estamos simplesmente relatando percursos pessoais. Estamos, antes de tudo, apresentando uma certa maneira de praticar ciência: uma maneira que recusa distanciar o pesquisador do que ele pesquisa, o afeto da razão, a vida da teoria. Fazer pesquisa assim é aceitar habitar o próprio corpo e a própria história com memórias, dilemas, sentimentos e perguntas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Edição comentada por Guillermo Blanck. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

PEREJIVANIES E O DESENVOLVIMENTO RELACIONAL DA AUTONOMIA: O MEMORIAL COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Viviane Vieira Alves de Melo

O presente artigo apresenta o memorial como início do caminho metodológico da minha tese de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE)[1]. Ao longo dessa travessia, a escrita da tese foi sendo alinhavada pela gentileza dos encontros, das escutas, das contribuições e das partilhas cultivadas no coletivo do grupo. É nesse tecido de apoio mútuo, composto por muitos fios e vozes, que sustentamos a tese de que **a autonomia é um ato relacional.**

À luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), especialmente a partir do conceito de *perejivanie* [2] em Lev Semionovich Vigotski, compreendemos a vivência como ferramenta analítica, que permite evidenciar as singularidades que atravessam os modos pelos quais a pessoa se relaciona e atribui sentido a determinados acontecimentos. Desse modo, não existe, de um lado, a pessoa isolada e, de outro, o mundo agindo sobre ela, mas uma unidade

[1] O GEPPE, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, tem como líderes as Profas. Dras. Patrícia Lima Martins Pederiva e Daiane Aparecida Araújo de Oliveira. Vinculado à Universidade Brasília (UnB), o grupo destina-se ao estudo e à pesquisa de teorias e práticas educativas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, bem como em perspectivas libertárias em Educação. Pretende, dessa forma, a partir dos resultados de suas pesquisas, contribuir para o debate, a análise, a reflexão, a crítica e a produção científica na área, por meio de monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, participação em eventos acadêmicos, produção de livros e ações de extensão voltadas à formação de professores da educação básica, principalmente, no âmbito da escola pública. Projeto de Pesquisa; Vivências Educativas na THC. Fonte: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2750473176537120

[2] Vivência, no original russo.

indivisível entre as particularidades da personalidade e o meio, cuja trama possibilita a tomada de consciência da situação vivida (Vigotski, 2018).

Nesse horizonte de compreensão, o memorial não ocupa um lugar meramente autobiográfico, tampouco se restringe à recuperação de lembranças pessoais. O retorno às *perejivanies* da minha infância, da escolarização e da docência constitui um movimento investigativo de regresso às relações que deixaram marcas no desenvolvimento e bordaram sentidos que, mais tarde, guiariam a pesquisa. Assim, as narrativas aqui apresentadas compõem o próprio movimento metodológico de elaboração da tese, uma vez que trouxeram à consciência vestígios, fissuras, silêncios e fios de resistência que me levaram a lançar luz sobre o desenvolvimento da autonomia da criança.

O rangido do balanço enferrujado

Quando eu era bem pequena, muitas das minhas memórias ainda habitavam a região do esquecimento. Entretanto, costumava perceber que o mundo adulto possuía uma linguagem própria para controlar as crianças: expressões faciais, acenos de cabeça, dedos apontados, silêncios demorados. Foi naquela época, entre 1983 e 1992, quando compreendi que precisava interpretar rapidamente cada gesto da vontade adulta e ajustar meus movimentos às determinações exteriores para ser aceita no mundo.

Antes de sairmos de casa, minha mãe sempre dizia:

− Olhe para mim. Basta o meu olhar para você entender que está passando dos limites.

Os adultos do mundo exterior à minha casa aproximavam-se devagar. Estavam sempre a sorrir, a oferecer doces e a perguntar coisas simples. Eu vivia a minha meninice tentando decifrar cada expressão e, principalmente, o olhar da minha mãe indicando se eu poderia aceitar ou não. Ao revisitar essa *perejivanie*, compreendo

que o adultocentrismo[3] se costura também por microgestos relacionais, que organizam a existência da criança no mundo. Entretanto, como afirma Vigotski (2003, p. 203), a "criança não é um ser terminado, mas um organismo em desenvolvimento". Assim, tentar interpretar continuamente ameaças, reprovações e códigos exteriores ao desenvolvimento era doloroso.

Quando se tem 3 anos de idade, o bom mesmo é falar, perguntar, cantar, dançar e correr pela rua. Contudo, como eu era filha única, meus pais decidiram me matricular em uma escola próxima de casa para que eu pudesse brincar e conversar com outras crianças.

Minhas lembranças daquela escola se resumem à sensação de frio, à solidão e a um som: o rangido estridente de um balanço enferrujado. Hoje, o protesto rouco daquele metal corroído me soa como o som do meu próprio silenciamento.

As professoras sorriam e conversavam entre si. Eu permanecia sozinha, calada e sentada naquele metal frio. Às vezes, alguém vinha me empurrar no balanço, talvez em um gesto de conforto. Eu tentava me virar buscando um olhar. Havia ensaiado uma conversa sobre a borboleta colorida que passara, mas, antes que eu pudesse iniciar o assunto, vinha a advertência:

− Não se vire assim. Olhe para frente ao balançar e segure firme para não cair. Se cair vai machucar e a mamãe não vai gostar.

As palavras dessa última frase eram cantadas. O som ia se afastando junto com a professora.

Sentada naquele balanço enferrujado, eu pensava:

"Por que estou sempre sozinha aqui?"

Antes de sairmos para o pátio, onde o balanço ficava, os adultos anunciavam com animação:

− Hora do recreio!!!

Para os adultos, aquele momento parecia significar liberdade. Para mim, era solidão. Não me lembro muito das outras crianças

[3] Estrutura sociopolítica e econômica na qual o controle se exerce por relações assimétricas entre gerações (Morales e Retali, 2020)

daquela escola. Talvez porque elas também estivessem recolhidas em seus próprios silêncios. É como se nossas infâncias ocupassem o mesmo espaço sem, de fato, conseguirem se tocar.

Depois dos primeiros dias de aula, o chiar do balanço começou a se misturar ao choro das crianças. Eu me juntei a elas. Chorava, gritava e chamava pela minha mãe até a hora em que meus pais vinham me buscar. Não sei quanto tempo levou para que aquele protesto fosse reconhecido, mas, um dia, decidiram que eu ainda era pequena demais para permanecer ali.

Quando completei 5 anos, deixei de ser filha única. O nascimento do meu irmão trouxe novos ritmos para a casa. Meu pai, militar, passava muito tempo trabalhando. Minha mãe, como tantas mulheres da época, abandonara o emprego público para cuidar da família. Nesse contexto decidiram que era hora de voltar à escola.

Matricularam-me em uma pequena escola situada em uma casa, onde cada cômodo funcionava como sala de aula. As professoras eram chamadas de tias, numa tentativa de revestir de familiaridade aquela relação. Talvez pelo formato de casa, aceitei melhor a ideia de frequentar aquele espaço.

Certa vez, enquanto rabiscava uma folha branca com giz de cera, ouvi a voz da minha mãe na secretaria. Levantei-me impulsivamente para correr até ela. Não fui longe.

– SENTE-SE! Alguém mandou você se levantar?

Lembro-me do susto.

"Aquela tia, em quem eu tanto confiava, havia gritado comigo".

Naquele instante, senti a força do poder coercitivo.

"Correr para abraçar a mãe era proibido?"

O corpo da criança aprende cedo os contornos da disciplina imposta: controlar gestos, conter impulsos, regular afetos. Como afirma Foucault (1997), a disciplina fabrica "corpos dóceis".

Parei de correr. Sentei-me. Esperei meu pensamento voltar a se acalmar.

As crianças logo aprendem que a organização escolar, sob a égide do adultocentrismo, distribui lugares, vigia movimentos, recompensa obediências e pune desvios. Como eu já sabia ler, encontrava refúgio nos livros. Quando estava em silêncio lendo histórias, dificilmente alguém gritava comigo.

Os livros tornaram-se companhia, abrigo e fresta.

Durante toda a infância – e ainda hoje, quando a vida parece pesada demais − nunca deixei de ouvir o chamado das histórias. Com elas, eu criava outros mundos. Na imaginação, já não permanecia presa àquele cômodo da escola. Lia, combinava elementos e inventava outras histórias. O tempo ia passando e, logo, chegava a hora de voltar para casa.

Contudo, saber ler – sonhar, imaginar, elaborar e criar – não bastava. Era preciso aprender a escrever. Assim, minhas novas companhias passaram a ser a cartilha Caminho Suave e as folhas mimeografadas que cheiravam a álcool, cobertas por letras pontilhadas. O objetivo era o treino repetitivo da escrita das palavras. A escrita parecia vir de fora para dentro, como um molde a ser copiado.

Como afirma Vigotski (2021), o ensino da escrita costuma desconsiderar a autonomia da criança e suas necessidades de desenvolvimento, tratando a fala escrita como treinamento mecânico, embora seu enraizamento envolva funções complexas do comportamento humano. Talvez tenha sido por esse treinamento artificial que demorei tanto a encontrar sentido na escrita – e talvez por isso minha letra continue carregando traços indisciplinados.

Entre gritos, afetos, sons e ruídos, formei-me no chamado Jardim de Infância. Usei uma beca vermelha e ouvi a recomendação de praticar caligrafia para que a professora da 1ª série[4] compreendesse o que eu escrevia.

---

[4] A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 6 anos. Dessa forma, a antiga 1ª série corresponde, atualmente, aos 2º anos do ensino fundamental.

Anos depois, já adulta, ao escrever uma justificativa para deixar uma audiência para qual fui convocada como jurada do tribunal do júri, a fim de amamentar minha filha, ouvi novamente:

− Professora com uma letra tão feia assim? Você deveria voltar para o caderno de caligrafia.

Algumas marcas atravessam o tempo como fios que insistem em reaparecer na superfície do tecido.

Entre redundâncias e frestas de criação

Ingressei na antiga 1ª série do Ensino Fundamental na rede pública. Naquela época, em 1987, após aproximadamente um mês de aula, houve um teste de leitura. As crianças que já sabiam ler eram adiantadas para a 2ª série − e foi o que aconteceu comigo.

Quando chegava à escola, o choro era certo. Eu me agarrava aos pilares que sustentavam o teto da escola enquanto meus pais me olhavam confusos: uma criança considerada promissora academicamente, mas profundamente infeliz naquele espaço.

Quando eu chorava durante a aula, a professora, irritada, costumava dizer:

− Se você não parar de chorar, vou te devolver LÁÁÁ para a 1ª série.

A ênfase no "LÁÁÁ" transformava o retorno em ameaça. Em um mundo para gente grande, o que podem os pequenos? Então aprendi a prender o choro. Assim, aquele nó na garganta − que mais tarde reconheci, na terapia, como parte das crises de ansiedade − começou a ser tecido ali, entre silenciamentos, adequações e medo de decepcionar os adultos.

Eu costumava memorizar conteúdos com facilidade. Certo dia, a professora pediu que decorássemos uma página do livro didático sobre o ciclo da água. Memorizei todos os detalhes e apresentei o conteúdo com riqueza de informações. Impressionada, a professora levou-me à diretora. Depois, apresentei o ciclo da água para todas as turmas da escola.

Redundâncias.

Questionários decorados.

Resposta esperadas.

Como observa Paulo Freire (2023), na experiência escolar as crianças descobrem cedo que, para conquistar alguma satisfação, precisam adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos, e um desses preceitos é não pensar.

Entretanto, entre redundâncias, também existiam frestas.

Nas aulas chamadas de educação artística, pintávamos desenhos copiando modelos fixados no quadro. Certa vez, distribuíram um desenho da personagem Mônica, do Maurício de Sousa. Pintei o cabelo dela de azul-escuro em vez de preto. Fui mostrar meu desenho à professora, esperando aprovação.

Ela perguntou:

− Você não conseguiu enxergar o modelo que está no quadro? Onde você viu que a Mônica tem cabelo azul? Você conhece alguém que tenha cabelo azul?

Depois do interrogatório, vi o meu desenho ser amassado e jogado no lixo diante de toda a turma.

Ao revisitar essa cena, compreendo que aquele papel amassado carregava mais do que a rejeição de um desenho. Ali também se rasgava uma possibilidade de criação.

Ainda assim, algumas frestas permaneceram abertas.

Foi justamente nelas – como água atravessando pequenas rachaduras da pedra –, comecei a compreender que a autonomia não nasce isolada dentro da criança. Ela se desenvolve nas e pelas relações que possibilitam sua participação no mundo.

Costuras entre infância e docência

Quando me tornei adolescente, uma pergunta começou a atravessar os meus pensamentos:

"Que profissão devo escolher?"

Aos 13 anos, concluí o Ensino Fundamental. Naquela época, era possível cursar o antigo 2º grau técnico. Desse modo, participei do processo seletivo para a chamada Escola Normal, e ingressei no

Magistério. A normalista[5] saía da escola com uma profissão regulamentada: professora das antigas 1ª à 4ª séries.

"Professora, eu?"

A frase estampada na camiseta de formatura da turma de 1996 ainda ressoa em mim.

Nas aulas de sociologia, um professor admirável explicava as relações antagônicas da sociedade. Uma delas era a relação entre opressor e oprimido. Entre as diversas leituras apresentadas estava Paulo Freire. Presente!

Ao retornar as *perejivanies* da época em que escolhi ser professora, ainda sinto um frio na espinha ao pensar na possibilidade de que, mesmo por uma fração de segundos − consciente ou inconscientemente – tenha existido, naquela escolha, o desejo de ocupar o lugar da opressora, uma vez que eu mesma havia estado no lugar da criança oprimida.

Contudo, apoio-me em Paulo Freire (2023, p. 43), quando afirma: "Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento da pedagogia libertadora". Desde então, sigo tentando desfiar os fios do adultocentrismo entranhados em minha própria formação e recompor os laços intergeracionais em busca de outras possibilidades de estar com as crianças no mundo.

Aos 20 anos, no ano 2000, assinei meu termo de posse como professora da rede pública. A entrada no novo século coincidiu, para mim, com outra travessia: a passagem da criança que vivera a experiência do silenciamento para o lugar social da professora.

No primeiro dia de aula encontrei os ecos do meu passado.

− Eu quero ficar com a minha mãe!

– Tia, vai demorar muito para o meu pai vir me buscar?

[5] O uso do termo normalista no feminino remete à feminização histórica do magistério, especialmente presente na organização da Escola Normal naquele período.

Mãozinhas batiam desesperadamente na porta metálica da sala enquanto as professoras e os professores tentavam impedir que as crianças corressem atrás das famílias.

Aquelas batidas metálicas trouxeram de volta o som do balanço enferrujado da minha infância. Vigotski (2003) afirma que uma folha de papel, ao ser dobrada, conserva a marca da dobra e passa a se curvar novamente naquele mesmo ponto com o mais leve sopro. Embora a comparação não deva ser tomada literalmente, ela ajuda a compreender como certas *perejivanies* deixam vestígios que continuam reorganizando nossa relação com o mundo. Por isso, ao ouvir aquelas mãos pequenas batendo na porta de metal, eu também escutava, outra vez, o ranger do balanço enferrujado.

A revolução de Kito

Depois de alguns anos em sala de aula, fui vice-diretora de uma escola. Em certo dia, uma professora trouxe Kito até minha sala. Ele tinha 7 anos e segurava um pedaço de papel amassado. Estava com os olhos arregalados e as mãos trêmulas. A professora esbravejou:

− OLHA O QUE ELE FEZ! É a terceira folha de tarefa que ele amassa.

Olhei para Kito, que agora me fitava com as bochechas vermelhas e os olhos cheios de lágrimas, e pedi à professora que o deixasse comigo e fosse tomar um copo com água. Falei para Kito sentar-se enquanto eu terminava de escrever um bilhete que precisava enviar para a comunidade escolar.

A professora saiu, mas logo retornou trazendo outra folha xerocopiada.

− Se você conseguir fazer com que ele realize a tarefa, agradeço.

Deixou o papel sobre a minha mesa e saiu novamente. Naquele momento, percebi o rosto de Kito começar a ficar vermelho enquanto olhava fixamente para a folha. Dessa vez, quem

arregalou os olhos fui eu. Pedi que se acalmasse, ofereci água e algumas balinhas. Ele aceitou.

Hoje compreendo que, embora bem-intencionada, eu ainda buscava remendar a situação sem questionar a estrutura que produzia aquele sentimento. Com a oferta de água e balas, buscava restabelecer o controle da situação.

Pensando que tudo estava novamente sob controle, perguntei:

– Por que você amassou as tarefas que a professora pediu?

Kito olhou para mim, pegou a folha que estava sobre a mesa, caminhou até a lixeira, amassou o papel e o jogou fora. Com lágrimas escorrendo pelo rosto, gritou:

– ESSA É A TERCEIRA TAREFA DE ESCREVER HOJE! Nessa escola é só dever de folha. Minhas mãos doem e eu não aguento mais.

Era quinta-feira e seu pequeno corpo estava submetido, desde segunda-feira, à repetição contínua de tarefas mecânicas. Enquanto a organização escolar interpretava aquela situação como aprendizagem, o corpo da criança a vivia como exaustão.

Naquele instante, compreendi que as mãos de Kito doíam porque a organização do ambiente tende a ignorar que a criança não é um corpo a ser disciplinado, mas um ser humano que sente, significa e toma consciência das situações vividas, nas e pelas relações que estabelece com os outros e com o mundo.

Ao amassar o papel, Kito interrompeu, ainda que por um instante, a lógica que tentava reduzir sua existência ao cumprimento automático de tarefas. Seu gesto era uma tentativa de recuperar alguma possibilidade de participação sobre a própria experiência.

Ao lembrar daquela cena, só consigo pensar:

Grita, Kito!

Eu te entendo.

O que o balanço enferrujado ainda me diz

bell hooks[6] (2013, p. 83) escreve:

> cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora.

Como a escritora, também encontrei, na teoria, a possibilidade de cura. Na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, recorri a ferramentas para compreender que aquilo que parecia apenas experiência individual também é social. As *perejivanies* aqui partilhadas estão profundamente entrelaçadas às formas sociais de organização que possibilitam, ou não, à criança estar com o mundo e com os outros.

Ao retornar a estas marcas, também compreendemos que muitas professoras e professores sustentam cotidianamente a escola com os próprios fios já desgastados pela exaustão. Em meio às cobranças, vigilâncias e sobrecargas que atravessam a atividade docente, nem sempre é simples abrir espaço para a escuta, para a criação e para a participação das crianças. Isso não elimina a necessidade de transformação das relações adultocêntricas, mas nos ajuda a compreender que elas também são produzidas em uma tessitura histórica que alcança os adultos.

Sentada naquele balanço enferrujado do jardim da infância, eu não sabia que aquele ruído metálico marcaria o início de uma jornada em busca do respeito ao desenvolvimento da autonomia das crianças e do direito de participarem da organização da vida.

---

[6] bell hooks é o pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins. O pseudônimo é uma reivindicação do legado de sua bisavó, Bell Blair Hooks. O nome grafado todo em minúsculas foi a escolha da autora para dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Dessa forma, durante a escrita da presente tese, manteremos o nome bell hooks grafado em minúsculas, em respeito ao posicionamento político da recusa egocêntrica intelectual e de resgate das vozes apagadas do passado, legado deixado por hooks ao qual buscamos.

Essa busca constitui um dos fundamentos – talvez o principal – da escrita da minha tese de doutorado.

Foi no movimento de retorno às *perejivanies* da infância, da escolarização e da docência que emergiu a hipótese central da pesquisa: a autonomia da criança não se constitui no isolamento, mas nas e pelas relações que reconhecem sua participação na vida coletiva.

Assim, este memorial não representa apenas um retorno ao passado. Constitui um exercício metodológico de tomada de consciência das relações que produziram marcas no desenvolvimento e costuraram os caminhos da investigação.

O ato de resistência de Kito – e de tantas crianças que ainda hoje se insurgem contra práticas de silenciamento – talvez não tenha transformado radicalmente a estrutura social. Ainda assim, como afirma Lydia Hortélio (2019)[7], "haverá um dia que a revolução virá pelas crianças".

A tese de doutorado que foi tecida ao longo desta travessia − de que a autonomia é um ato relacional – é em homenagem a **Kito.**

Por todas as crianças

E, também, por mim.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

hooks, bell. **Ensinado a transgredir – A educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

[7] Frase retirada do documentário A revolução do brincar – Ocupação Lydia Hortélio (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VePI9co0fRs

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S Vigotski.** Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

TECENDO A EDUCAÇÃO NA VIDA: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA BUSCA DE UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSFORMADORA

Alessandra Possebon

Introdução

Sempre fui apaixonada por educação, desde muito pequena a escola era o meu ambiente favorito e brincava por horas de professora. No entanto, quando fui escolher meu curso de graduação optei pelo Jornalismo, acreditava que no campo da Comunicação cumpriria meu propósito de valorizar a história de vida das pessoas.

Desde o início da graduação fui chamada a conhecer a realidade de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fiz parte de um projeto de iniciação científica que estudava os impactos da midiatização em contextos rurais em Sumaré - SP; pouco tempo depois escrevi a reportagem "Cidade Invisível" (2008), que relatou a vida cotidiana no Acampamento Mário Lago em Ribeirão Preto – SP. Durante três meses, visitei famílias, passei dias entre um barraco e outro, ouvindo histórias de lutas impressionantes.

No mestrado, também em Comunicação, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Bauru), estudei o Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e defendi a dissertação "Cidadania, Hegemonia e Comunicação: Uma Análise do Jornal Sem Terra" (Possebon, 2011), o que permitiu ampliar os olhares sobre o movimento social e a realidade dos assentamentos brasileiros.

Paralelamente ao mestrado, fiz a especialização "Mídia, Informação e Cultura" na Universidade de São Paulo (USP), em que tive a oportunidade de me aproximar de estudos da cultura

popular, identidade e comunidade e escrevi o trabalho "Jornal Sem Terra: Identidade camponesa em movimento" (Possebon, 2012).

Desde o final da graduação eu trabalhava como assessora de imprensa da Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto e sentia que me faltava algo profissionalmente, até que surgiu a oportunidade de prestar um processo seletivo para professora substituta na Unesp. Me lembro com clareza da primeira aula, de quanto me senti instigada, desafiada, viva e naquele dia realmente percebi que desejava ser professora.

Depois de três anos atuando como professora universitária, a vida me encorajou a realizar o sonho de ir morar na Chapada dos Veadeiros, mais especificamente na comunidade Cidade da Fraternidade em Alto Paraíso de Goiás. Conheço a comunidade desde meus 15 anos, ela está localizada em uma região de assentamentos rurais (Assentamento Sílvio Rodrigues).

Sou fascinada pela área rural, as longas estradas de terra esburacadas que fazem os carros andarem mais devagar e nos levam a sentir o tempo de outra forma, o cheiro de terra, o ar puro, as paisagens incrivelmente belas, o cantar constante dos passarinhos e, ao chegar às casas, o sorriso estampado nos rostos dos que transmitem pelo olhar experiências de vida de resistência.

A sabedoria, como grande processo educativo, está presente por todo lado, na casa construída com tijolo de adobe, na cozinha cheia de temperos do quintal, na horta e no pomar com inúmeras variedades, no cuidado com os animais, nas flores plantadas em potes de plástico enfeitando as varandas, na casa de farinha, no tacho de açúcar mascavo, no fogão à lenha, nos/as filhos (as) sendo criados (as) junto com netos (as) e primos (as) e nas tantas histórias de vida que vão se abrindo a cada gole de café.

As histórias de luta se repetem nos assentamentos, histórias acompanhadas de perseverança e força que me emocionam até hoje. Nessas caminhadas em 2012, junto de um grupo de amigos (as), verificamos a falta de acesso à água que muitos/as assentados (as) enfrentavam - famílias chegavam a andar 3 km para pegar água em galões e levar para casa de carroça, todos os dias - e, perplexos

com aquela realidade tão difícil, começamos o projeto Caravana da Luz para construir cisternas com captação de água de chuva. O projeto foi realizado pela associação sem fins lucrativos, Estação Luz de Ribeirão Preto que posteriormente foi ampliado e aprovado em um edital do programa Petrobras Ambiental e, durante dois anos, foram realizados 20 cursos de capacitação para construção de tecnologias sociais de uso, reuso e tratamento de água no assentamento Sílvio Rodrigues e assentamento Mário Lago (Ribeirão Preto).

A experiência da Caravana da Luz foi muito marcante, conheci as histórias de vida dos/das assentados (as), cozinhávamos juntos, trabalhávamos o dia todo, tudo era decidido e realizado coletivamente. Havia um grande sentimento de esperança e a busca profunda pela conscientização ambiental e fortalecimento da comunidade. Neste período conheci grande parte das famílias dos/das estudantes da escola local, o Educandário Humberto de Campos (EHC).

O Educandário está localizado na comunidade Cidade da Fraternidade, escola fundada em 1966, mantida pela Organização Social Cristã Espírita André Luiz com convênios com o poder público municipal e estadual, atende atualmente cerca de 170 estudantes, em sua maioria filhos (as) de assentados (as) de movimentos sociais e agricultores (as) da região, em diferentes modalidades entre a educação infantil e o ensino médio.

No Educandário vivi minha primeira experiência como educadora de adolescentes no início do ano letivo de 2013: levei uma mochila abarrotada de livros, planejamentos de aulas, folhas com dinâmicas, cartolinas, papéis e canetinhas, assim com a "cidade grande nas costas", entrei em sala de aula; mas foi somente quando as perguntas dos/as estudantes chegaram a mim, percebi o que tinha de mais rico para apresentar naquele dia, era minha própria história: "- Você veio de São Paulo para essa roça, por quê?", "- Já comeu pequi?", "- Ué, fiquei sabendo que vocês não têm televisão em casa. Por que isso?", "- Você não vai sentir falta de ir no shopping?".

Sem saber muito bem se devia responder a tanta curiosidade ou continuar meu planejamento, fui percebendo o quanto nenhuma aula sairia exatamente como eu tinha planejado. Foi o primeiro encontro entre minha mentalidade escolarizada e a realidade, o primeiro sinal das contradições que me aguardavam na singular experiência de educadora, a primeira delas entre o imaginário do urbano e do rural.

Pensar criticamente a educação

Na época tinha pouquíssimo pensamento crítico em relação à escola e estava muito entusiasmada, preparava aulas por longas horas e ficava cada vez mais preocupada se iria conseguir cumprir o longo currículo, os trabalhos e provas para corrigir, os planejamentos, notas, boletins, diários, reuniões de educadores (as), conselhos de classe, os problemas com a indisciplina dos/as estudantes, questões familiares que chegavam à escola e sentia constantemente que não iria conseguir, que o tempo não era suficiente.

O tempo da escola era o da cidade grande - tudo muito acelerado! - e, no final do ano que chegou rápido, no último conselho de classe, vi educadores (as) cansados (as), muitos papéis com números e pouca esperança nas falas de colegas. Nos/as estudantes, muitas vezes, sentia um clima de desânimo ao se envolverem com atividades somente em troca de nota.

Inquieta diante daquela situação, fui buscar informações, precisava estudar mais, conhecer outras metodologias, outras escolas e outras referências. Estudei a vida toda em escolas convencionais e não conhecia outros parâmetros de educação, mas tive a felicidade de ter o amigo Antônio Sagrado Lovato, empreendedor social e cineasta, que estava começando a gravar um filme sobre outras formas de educação: o documentário "Quando Sinto que Já Sei" (2014) e compartilhava suas pesquisas conosco.

O documentário trata de experiências bem-sucedidas de escolas brasileiras que mudaram certos aspectos da escola

convencional na busca de criar novos modos de relação entre os membros da escola e, também, entre escola e comunidade, valorizando a autonomia, criatividade e afetividade.

Em 2014, começamos, na escola, um grupo de estudos sobre educação entre os/as educadores - Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo - para descobrirmos juntos (as) esse universo das escolas transformadoras. A cada novo estudo, sentia mais intensamente a importância de rever meu cotidiano e melhorar minha prática. Aprendi muito e pude rever várias ações como educadora em que repetia apenas o que vivi como estudante, sem refletir sobre a complexidade de cada atitude.

Visitei algumas escolas e projetos em São Paulo, Distrito Federal e Goiás: Projeto Âncora (Cotia – SP), Casa do Zezinho (São Paulo – SP), Projeto Araribá (Ubatuba- SP), Escola Vivendo e Aprendendo (Brasília – DF) e Escola Vila Verde (Alto Paraíso – GO) e, a cada visita, me encantava com tantas possibilidades de uma educação mais respeitosa com as aprendizagens e tempos individuais.

Participar da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE, 2014), em Brasília, teve importância fundamental nessa caminhada, possibilitando trocas de saberes com diversas experiências brasileiras, assim como o Congresso Internacional de Educação, Espiritualidade e Transformação Social, em São Paulo, também em 2014.

Um universo se abriu e, finalmente, percebi que a inquietação diante da educação não era somente minha, mas de muitas e muitas pessoas ao redor do mundo e que nada era completamente novo, pois, autores (as) e profissionais já haviam vivenciado e escrito sobre mudanças na educação há mais de um século.

Nesses anos, cursei licenciatura em Ciências Sociais e, em dezembro de 2014, defendi o trabalho de conclusão de curso "Educação para a Transformação Social: entre o projeto Âncora e Araribá" (2014), em que busquei apontar características em comum destes projetos transformadores.

Muitas dúvidas e reflexões surgiram nesse período de estudos e vivências intensas e Paulo Freire foi uma referência fundamental,

> Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2003, p. 127).

Apesar das mudanças possíveis com pequenas ações individuais dos/as educadores (as), para transformar é preciso algo sistêmico, organizado e que envolva toda a escola e comunidade em um processo de reflexão e criação. Para tanto é imprescindível o envolvimento da comunidade, pois a escola não é o lugar exclusivo de aprendizado, como bem coloca John Dewey: "Afinal, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo" (Dewey, 2007). Tal olhar exige uma transformação profunda na perspectiva e postura do/a educador (a), que sai de um lugar passivo, de reprodutor (a) de ferramentas instituídas, para um papel criador.

> Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia. Por isso, futuramente o educador também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola com a vida através do ensino (Vigotski, 2001, p.301).

Compreendi, entretanto, que não bastava conhecer outras formas de se conceber a escola, que seria preciso conceber algo para essa realidade específica, pois se estamos tratando de uma escola que respeita e valoriza as singularidades, ela não poderia ser concebida como a simples repetição de modelos, mas deveria partir de seu próprio contexto, precisaria ficar de frente com seus problemas e contradições, procurando superá-las em prol das transformações desejadas.

Já estava em 2015, meu terceiro ano como educadora no Educandário e, apesar de algumas tentativas em dialogar com gestão e colegas sobre essas mudanças, as ideias não ecoavam e, muitas vezes, encontrava fortes resistências, em especial por parte do corpo gestor.

No início de 2016 deixei a escola, o que, em um primeiro momento, foi difícil para mim. Entretanto, isso acabou sendo, posteriormente, algo positivo, porque abriu a oportunidade de ter mais tempo para participar do grupo de mulheres assentadas do Sílvio Rodrigues, chamado "Mães da Terra". O grupo confecciona produtos de panificação com os objetivos de fortalecer a agricultura familiar, empoderamento feminino e geração de renda. Foi a partir dessa experiência que compreendi um pouco melhor os modos de aprender desescolarizados, a sabedoria dos que nunca ou pouco frequentaram a escola, mas que, a partir de suas vivências, ensinam muito do que sabem.

> A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (Vigotski, 2001, p.301).

Foi cada vez mais perdendo o sentido estar na escola sem reconhecer a comunidade, de como se dão suas relações com a vida. No entanto, a comunidade, ao menos aparentemente, não concebia e ideia de mudança da escola como importante, estavam satisfeitos (as) com o que era realizado, até mesmo porque o acesso a outras concepções de escola era algo escasso, e o trabalho no EHC era bem realizado dentro dos moldes convencionais. A escolarização de grande parte das famílias do assentamento era baixa, para muitas delas os/as filhos (as) eram os/as primeiros (as) da família a terminarem o ensino médio, o que a meu ver, também levava a pouco questionamento do espaço escolar.

O exercício de uma educação transformadora

Em agosto de 2016, dois fatores mudaram, ao menos em parte, o quadro de dificuldades para iniciar a transição para uma nova proposta educativa: a nova gestão do Educandário Humberto de Campos, à época, se mostrou a favor de mudanças no projeto pedagógico e a escola foi escolhida para ser a escola pioneira na cidade de Alto Paraíso de Goiás na implementação do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS da Organização das Nações Unidas (ONU) - que trata sobre Educação.

Foi nessa época que escrevi, junto com alguns/as educadores (as) e em parceria com a gestão da escola, uma pré-proposta de educação transformadora, entregue à Secretaria de Educação do Estado e que foi uma das bases do novo projeto político pedagógico da escola, posteriormente concebido com todos/todas os/as educadores (as).

Alto Paraíso de Goiás foi designada, pelo governo do Estado de Goiás em 2016, para ser modelo de sustentabilidade nacional com a implantação dos 17 ODS da ONU. Para tanto, houve a movimentação de diversas secretarias, conselhos, entidades públicas e privadas. Especificamente na área educacional, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, através do Ciranda da Arte[1], passou a implementar o Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis – IPEARTES.

A proposta de educação transformadora do município ia de encontro com o pensamento de Vigotski (2011) ao tratar da escola como um lugar de profissionais comprometidos com a vida e com a criação.

[1] Centro de estudos e pesquisa que promove formação em arte para educadores e estudantes da rede pública de ensino do Estado de Goiás, com sede em Goiânia.

> E na escola do futuro essas janelas estarão abertas de par em par, e o educador não só olhará, mas também participará ativamente dos "deveres da vida". O cheiro de mofo e podridão em nossa escola devia-se ao fato de que, nela, as janelas para o amplo mundo estavam hermeticamente fechadas e, sobretudo, fechadas na alma do próprio educador. Muitos consideram que, no novo sistema pedagógico, atribui-se um papel insignificante ao educador, que esta é uma pedagogia sem pedagogo e uma escola sem educador. Pensar que, na escola futura, o educador não fará nada, equivale à ideia de que o papel do ser humano na produção mecânica se reduziu ou anulou. Superficialmente, pode parecer que na nova escola o educador se transformará em um boneco mecânico. Na verdade, ocorre o contrário: seu papel tem aumentado enormemente, exigindo dele um exame superior de vida, para poder transformar a educação em uma criação da vida (Vigotski, 2001, p.301).

Durante grande parte de 2017, os/as educadores (as) participaram de formações, a partir de parcerias com instituições privadas e públicas, bem como rodas de estudo e trocas de experiências, valorizando seus conhecimentos.

O encontro com o GEPPE

Em agosto de 2017, ingressei no doutorado e conheci o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). Minha perspectiva era de compartilhar meus estudos com os/as educadores (as) do EHC, e de colaborar com o processo, de forma reflexiva e crítica, e também, documentá-lo.

Desenvolvi a escrita da Tese entre 2017 e 2021, que foi publicada com o título "Dialética do Educar: Contradições e superações de uma prática educativa transformadora – a experiência do Educandário Humberto de Campos".

A escrita da tese revelou a falsa dicotomia entre teoria e prática, sendo que esse exercício de escrita acabou me ensinando o quanto a teoria pode ser libertadora quando colabora para uma prática com mais sentido. Cada encontro do grupo de pesquisa, cada reunião com a orientadora Patrícia Pederiva, cada leitura, cada estudo realizado com os/as colegas educadores (as), cada visita realizada a outras escolas me levou a superações profundas.

Cada passo dessa jornada teórico-reflexiva me levou a uma cura, a me fortalecer em relação às práticas pedagógicas que me parecem coerentes, por mais que tantas vezes seja necessário enfrentar supostos princípios tidos como verdadeiros, práticas e pensamentos enraizados na minha própria história e do coletivo.

Investiguei as contradições e superações - a partir dos olhares, reflexões e vivências dos/as educadores (as) - em uma proposta transformadora de educação, acompanhando a caminhada cotidiana dos/das educadores (as) do Educandário Humberto de Campos.

A ferramenta de análise da pesquisa foi a vivência, entendida, na perspectiva histórico-cultural por Vigotski, como "uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso" (Vigotski, 2018, p. 78).

Compreendemos que o/a educador (a), como "organizador do ambiente social" (Vigotski, 2001, p.296), tem um importante papel na transformação da escola, que suas ações, como se relaciona com os/as educandos (as) e com a comunidade faz muita diferença na mudança de paradigmas, de um/a educador (a) reprodutor (a) de conhecimentos para o/a educador (a) que está em interação com a vida, que acredita no "caráter criativo do processo pedagógico" (Vigotski, 2001, p. 301).

A dialética do educar é a essência da pesquisa de doutorado, em que a própria experiência está em confronto com as teorias, com as vontades e com o que está enraizado no cotidiano das pessoas.

Educadores (as) foram social e historicamente colocados como repetidores (as) de conceitos científicos, figuras distantes dos/as educandos (as), que fortalecem relações de medo e opressão. Somente superando essa condição será possível construir outras relações com os/as educandos (as), de diálogo, de afeto e do aprender junto.

A superação desta posição opressora dos/as educadores (as), dentro dos espaços escolares, é possível a partir do momento em que descubram suas práticas opressoras e concebam uma pedagogia libertadora (Freire, 1987, p. 17).

> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na "razão" desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 1987, p.18).

Senti muita insegurança em vários momentos durante o doutorado, em especial no final, em que tive muito medo de que o trabalho, de alguma forma, desrespeitasse a prática dos/as educadores (as) da escola, de não colaborar com a história do Educandário, revi meus erros como educadora, minhas próprias dificuldades de superação, minhas imensas contradições e as lágrimas encheram os olhos. Patrícia Pederiva percebeu com seu olhar atento as minhas angústias e indicou a leitura da autora e ativista estadunidense Bell Hooks. Hooks (2013) compreende a teoria como uma prática social, e suas palavras me tocaram de maneira profunda e aqueceram meu coração,

> Quando nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (Hooks, 2013, p. 85-86).

Acredito que um dos importantes caminhos da transformação pedagógica é o incentivo ao empoderamento intelectual dos/as educadores (as) que, ao estudarem, reflitam sobre suas perspectivas e práticas pedagógicas e possam criar novas possibilidades nesse árduo caminho do ser educador (a) que, ao repensarem continuamente a educação, possam visualizar o/a educador (a) como um grande agente de mudança, um/a educador (a) que está ativo (a), vivo (a) no sentido mais belo do viver.

A educadora depois do GEPPE

Atualmente sou professora de Sociologia e Filosofia no ensino médio do Colégio Estadual Pedro Ludovico Teixeira em São João da Aliança, cidade que é o portal da Chapada dos Veadeiros. Vim para esta cidade por conta da aprovação no concurso público da Secretaria de Estado da Educação (Seduc – GO) e mantenho vínculo com a comunidade Cidade da Fraternidade, mas não mais com o Educandário Humberto de Campos.

A estabilidade do cargo efetivo proporcionaria condições mais favoráveis para meu planejamento pessoal e profissional, diferentemente da realidade marcada pela renovação incerta de contratos. No entanto, sair do Educandário inicialmente foi entristecedor, mas com o passar do tempo percebi que devemos nos afastar para compreender melhor nossa própria caminhada.

Defendi a tese de que "o que engendra a transformação em um processo educativo é o constante movimento criador de superação das contradições nele existentes" e me sinto prova viva dessa perspectiva, a escola em que trabalho hoje, por ser uma escola pública, segue os padrões da Seduc, mas é extremamente amorosa e cuidadosa com os/as educadores (as) e estudantes. É uma escola que consegue sutilmente ir além das limitações do sistema de educação.

Continuo exercendo uma visão crítica sobre o sistema de ensino e sobre a minha atuação pedagógica, reconhecendo que ainda há um vasto espaço para evolução profissional. Estou concluindo a graduação em Pedagogia pela UniBF — polo Pedagogia para a Liberdade —, e sinto-me honrada pela oportunidade de trilhar uma trajetória que me mantém em constante movimento e transformação. Enquanto educadora, percebo cada dia como uma nova oportunidade de práxis, de ressignificar a teoria por meio da prática — um exercício que se revela, simultaneamente, desafiador e significativo.

Considerações finais

Ao receber o convite para esta escrita, meu coração pulsou gratidão pela oportunidade de celebrar os 15 anos do GEPPE, grupo que me sinto muito honrada de ter feito parte.

Rever minha trajetória acadêmica me levou a reflexões sobre o quanto a vida é dialética, ganhar consciência sobre minha própria história me exige o constante nascimento de novas posturas pedagógicas.

As maiores lições da minha caminhada nasceram das contradições e das crises. Lembro-me de quantas vezes chorei durante o processo de escrita da tese. Hoje, ao reler a minha pesquisa de doutorado sob a ótica da minha atuação atual — em uma escola que transborda afetividade —, constato que a superação de posturas opressoras no ambiente escolar passa, obrigatoriamente, pelo acolhimento e pela coragem do/da educador(a) em se rever.

Os estudos teóricos partilhados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) funcionaram como ferramentas de cura e fortalecimento, mostrando que a inquietação diante do sistema de ensino não era um isolamento, mas parte de uma imensa rede de educadores (as) que buscam constantemente a ressignificação do seu fazer cotidiano.

O GEPPE foi uma grande escola em minha vida. A cada reunião, eu emergia como uma pessoa um pouco melhor. Foi nesse espaço que compreendi que tudo o que escrevemos é, na verdade, o resultado de muitas mãos invisíveis. Minha tese de doutorado foi escrita pelo GEPPE; cada colega me ajudou imensamente por meio de trocas generosas, leituras em grupo, correções e indicações de autores. O grupo me sustentou com olhares e abraços sinceros, proporcionando anos de profundo amor e acolhimento — sensações raras no competitivo universo acadêmico. Expresso minha sincera gratidão ao grupo e, de modo especial, à professora Patrícia Pederiva, por abrir tantas possibilidades de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Tenho um profundo orgulho do meu trabalho de doutorado que foi escrito em uma fase de intensas emoções: produzida em meio às incertezas da pandemia de Covid-19 e à vivência da minha primeira gravidez.

Todas essas experiências consolidaram em mim a certeza de que a ciência não se faz isolada da nossa própria humanidade.

Referências

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Apresentação e comentários: Marcus Vinícius da Cunha. Tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

POSSEBON, Alessandra. **Cidadania, hegemonia e comunicação**: uma análise do Jornal Sem Terra. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2011.

POSSEBON, Alessandra. **Cidade Invisível**. *Revista Vida Urbana*, Ribeirão Preto, p. 6-9, 10 dez. 2008.

POSSEBON, Alessandra. **Dialética do educar**: contradições e superações de uma prática educativa transformadora: a experiência do Educandário Humberto de Campos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

POSSEBON, Alessandra. **Educação para a transformação social**: entre o projeto Âncora e Araribá. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

POSSEBON, Alessandra. **Jornal Sem Terra**: identidade camponesa em movimento. 2012. Monografia (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Antônio Sagrado Lovato, Anderson Lima, Raul Perez. São Paulo: Despertar Filmes, 2014. 1 vídeo (78 min). Publicado pelo canal Despertar Filmes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg. Acesso em: 30 mai. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

E EU AQUI CHEGUEI!
DA GEOGRAFIA DO DESTINO AO GEPPE: AS VIVÊNCIAS QUE MARCARAM MEU PERCURSO ACADÊMICO

João Marcelo Intini

Calma, não acredito em destino. O clichê do título me deu a inspiração para escrever este texto, mas sou um materialista, histórico e acredito profundamente na dialética, que dão as ferramentas para analisar o mundo e suas contradições, seu permanente desenvolvimento e as mudanças nas realidades. Eu acredito no poder das nossas escolhas, das decisões tomadas nos momentos mais complexos, na visão sobre as oportunidades que construímos e nas que nos oferecem, na força transformadora da ação política e militante, na sabedoria de escutar e na humildade de admitir, e que os caminhos se constroem como resultado das nossas vivências e aprendizados.

Minha mãe sempre dizia que minha avó tinha "rodinhas nos pés", porque não parava um minuto, para lá e para cá, com sua maneira inquieta de cuidar de tantos. Pois escutei um dia que eu era "pior que minha avó". Aonde você pensa que vai parar, menino? Nem sei quantas vezes me fizeram esta pergunta...

Agora escrevo este texto do outro lado da Cordilheira dos Andes, de frente para o Pacífico azul, sentindo as águas frias e a saudade dos trópicos, me perguntando qual será minha próxima parada. Olhando para trás, e me concentrando nos últimos 30 anos, vejo o quanto caminhei, quantos caminharam comigo, ao meu lado ou me conduzindo, por tantos lugares que conheci, pelas histórias de vida que escutei e presenciei e as tatuagens invisíveis que estão na minha pele, resultados das dores e alegrias coletadas ao longo dos milhares de quilômetros percorridos, dentro e fora do Brasil.

Não tenho dúvidas que a vida foi e tem sido muito generosa para mim.

Compartilhar estes caminhos pode ser uma maneira de retribuir aos leitores deste texto um pouco do que vi e vivi, procurando não me esquecer de reconhecer que sou o resultado de muitas vivências em diferentes lugares, dos sentimentos que me tocaram, das situações que me colocaram a pensar, refletir, decidir e me mover, para frente, para algo maior, mais complexo, procurando não perder a capacidade de entender que sou parte deste mundo, de relacionar esta trajetória pessoal e profissional em termos de uma perspectiva histórica e cultural, onde os ambientes aos quais me forjei, me deram as ferramentas e práticas de luta e de responsabilidade.

Rancière afirma que "não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo" (2013, p.35). Então eu tenho claro que a noção de constituição do ser humano como ser histórico traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe pessoas ativas no processo contínuo e infinito de constituição de si mesmo, da natureza e da história.

Um profundo desenvolvimento cultural e psicológico, que marcou minha conduta humana e a minha intervenção social e política, modificando a mim mesmo e aos outros. Em Paulo Freire me inspirei, lendo e relendo que

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão das práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p.37)

Neste texto procurarei destacar algumas das minhas paradas, períodos da minha vida que marcaram meu desenvolvimento pessoal, humano, acadêmico e profissional. Cada parada com suas cores e sabores, as angústias e as alegrias, na cidade e no campo, nos diferentes "lados da mesa", nos diferentes biomas, nos rostos tão marcados pelo sol e nas mãos calejadas pelo esforço da sobrevivência.

Primeira parada: As vivências na graduação

Chego à Universidade de São Paulo em 1991, como aluno do curso de Engenharia Agronômica da Universidade de São Paulo, no campus da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ).

Nos primeiros meses, aquele afã de conhecer a universidade, entender o currículo, frequentar as aulas, a biblioteca (ainda não tínhamos a IA, o Google e tampouco um pen-drive para armazenar tantas informações) e descobrir o mundo acadêmico com suas potencialidades e gigantismos. Realmente a agronomia é minha carreira, nunca coloquei em dúvida se teria sido correta esta decisão. Estava ali com toda minha convicção, a mesma que mantenho até hoje.

Pouco a pouco, como janelas que se abrem, vejo as diferentes dimensões do mundo universitário. Muito mais além das salas de aula, havia conexões impressionantes das diferentes realidades brasileiras com a agricultura, com o meio ambiente e sua diversidade e tudo isto marcado pelas histórias de luta e de desigualdade que marcaram a história do campo no Brasil. Logo percebi que o currículo acadêmico da agronomia estava muito mais orientado a nos ensinar a produzir e aumentar a produtividade dos campos e das fazendas. O elemento humano aparecia como gestor de agronegócios, empreendedores rurais, fazendeiros modernos. Os pobres do campo eram sem-terra, gente sem futuro, sem perspectiva. Me perguntei, então, onde estavam naquele gigantesco mundo acadêmico, os homens e mulheres que cultivam a terra, pescadores artesanais, coletores e extrativistas dos mares e florestas, a agroecologia?

É pela mão do movimento estudantil da agronomia que decido então me conectar a este "outro" Brasil, aquele que não estava nas salas de aula, nas ofertas de estágios profissionais ou nas palestras técnicas que assistíamos.

Como parte do centro acadêmico e da Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), tive a oportunidade

de frequentar os congressos nacionais de estudantes, de viajar pelo país participando das plenárias estudantis, dos estágios de vivência acadêmica e dos cursos realizados ou promovidos pelos movimentos sociais do campo, organizações da sociedade civil e acadêmicos.

Tive a oportunidade de conhecer os trabalhos de extensão universitária, conduzidos por uns poucos e atrevidos professores da ESALQ. No final dos anos 80 e início dos anos 90, representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que atuavam na região Sul do Pará, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Conceição do Araguaia (Sul do Estado do Pará) e a Direção da ESALQ, estabeleceram um processo de cooperação técnica, que resultou na formação do Grupo de Extensão de Conceição do Araguaia (GECA), com a finalidade de promover intercâmbios entre alunos de graduação, agricultores familiares e assentados de reforma agrária residentes nesta região, para vivenciarem realidades sociais, ambientais, culturais e agrícolas, e compartilharem conhecimentos e ideias. Uma aliança que desafiava a Universidade, porque derrubava seus muros e a colocava a refletir e atuar sobre realidades muito mais além do agronegócio brasileiro.

Com a oportunidade de fazer meu trabalho de residência agronômica como conclusão do curso de graduação, fui para o Sul do Pará em julho de 1997, para desenvolver um estudo sobre os sistemas de produção dos agricultores familiares assentados pela reforma agrária. Apresentei meu trabalho no final do semestre de 1997, me graduei, e regressei para Conceição do Araguaia. Outra jornada se iniciava. 5 longos, lindos e intensos anos se passaram.

A Amazônia, o Sul do Pará e Conceição do Araguaia: a segunda parada

Sim, eu tenho a cara do Saci, o sabor do tucumã
Tenho as asas do curió e namoro cunhatã
Tenho o cheiro do patchouli e o gosto do taperebá
Eu sou açaí e cobra grande
O curupira, sim, saiu de mim, saiu de mim...
(Nilson Chaves)

Em julho de 1997, embarco para Conceição do Araguaia, um pequeno município localizado no Sul do Estado do Pará, para desenvolver os trabalhos da residência agronômica.

Apesar de ter desenvolvido vários estágios e viagens técnicas em várias partes do país durante os anos de graduação, em particular, esta viagem, me movia por outros pensamentos, dúvidas e inquietudes. Não seriam alguns dias, mas um período de 4 meses, vivenciando uma realidade completamente nova para mim. Era a Amazônia! Com suas lendas, encantos e a força da natureza.

Não foi difícil perceber, logo nos primeiros dias depois da minha chegada no município de Conceição do Araguaia, que eram temas recorrentes e que ganhavam força nas discussões entre os agricultores familiares e os assentados pela reforma agrária e suas organizações sociais: a organização social, o estabelecimento do diálogo com instituições públicas para promover o desenvolvimento sustentável da região e a geração e implementação de políticas públicas adaptadas para esta realidade.

Gradativamente, vou conhecendo este processo social de lutas, percorrendo a região, vivenciando realidades impressionantes, como a pujança das florestas e sua rápida substituição pelas pastagens, os rios e as paisagens contagiantes, mas, acima de tudo, conhecendo sua gente, seu povo, as lideranças sociais, as histórias de luta pela terra, que tanto marcaram esta região, como um dos vários palcos históricos das lutas sociais rurais no Brasil.

Tive a oportunidade de trabalhar na Prefeitura Municipal por alguns meses, no Departamento de Desenvolvimento Econômico da Secretaria de Agricultura e outros 4 anos na Cooperativa de Serviço e Apoio ao Desenvolvimento Humano e Sustentável Atiorô (COPATIORÔ) quando assumi a secretaria executiva desta entidade, desempenhando, entre outras funções, a interlocução com os atores sociais envolvidos na reforma agrária como o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e suas organizações, associações comunitárias, agricultores familiares, as entidades de assessoria e apoio, agentes financeiros, representações locais do Governo Federal e prefeituras municipais, entre outros.

De todas as inquietudes que vivi, uma delas me marcou profundamente e tratava de entender como este processo social de lutas se configurava como algo educativo. Parecia-me, ainda que não compreendesse, que havia um método de organização, de linguagem, de compartilhamento de ideias e de conhecimentos, entre os trabalhadores e trabalhadoras rurais e destes para suas organizações sociais, como representantes perante o poder público.

Foi fundamental poder participar dos processos de negociação e de luta social nesta região do Estado do Pará e vivenciar tudo isto, observando como este processo social de lutas se dava em torno das possibilidades de rompimento com as práticas de dominação e clientelismo que caracterizavam a relação entre os atores sociais e o poder público. Os movimentos sociais do campo buscavam estabelecer novos patamares de organização social e de intervenção junto às representações do Estado, através dos canais de diálogo e participação abertos a partir da luta social, construindo agendas de trabalho e de compromissos que permitissem a participação popular na elaboração, gestão e implementação de políticas públicas.

Este trabalho me deu as sementes que eu necessitava para iniciar outra investigação acadêmica. Em março de 2002, vou para Belém do Pará, para fazer meu mestrado no Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável (NEAF) da Universidade Federal do Pará. É esse processo de aprendizagem

social que esteve no centro da minha dissertação, que recebeu o nome de **Luzes e Sombras Negociação e diálogo no sul e sudeste do Estado do Pará: um estudo sobre as políticas públicas para reforma agrária e agricultura familiar**, e que foi apresentada em agosto de 2004.

Foram dois anos que marcaram a minha vida. Se eu não tinha ideia de como seriam as mudanças em minha vida quando cheguei ao Pará, mal podia imaginar que seria o NEAF que se tornaria uma das minhas maiores referências, tanto na academia como no campo profissional. Estas referências são tão profundas, que meu futuro doutorado nasceu da minha vivência no NEAF. E foi minha inspiração para fazê-lo.

Terceira parada: Brasília

Em abril de 2004 recebi um convite para trabalhar no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em Brasília, pois procuravam alguém com experiência de trabalho nas áreas de crédito rural e agricultura familiar na Amazônia. Na bagagem levei não muito mais que minhas roupas, meus livros, um computador cansado e muitas expectativas.

Me sentia orgulhoso de poder ser parte de um governo que eu havia desejado tanto. Me lembrava das campanhas eleitorais passadas, o sabor da derrota, o sonho adiado, a direita no poder. Enfim, eu finalmente estava ali, trabalhando no primeiro mandato do governo do Presidente Lula.

Das minhas aspirações políticas pessoais o que mais me entusiasmava era justamente poder trabalhar para ajudar a melhorar a qualidade de vida e contribuir nas mudanças estruturais tão necessárias para quem vivia no campo, nas florestas, nas áreas de reforma agrária. As minhas vivências do movimento estudantil e do tempo em que vivi no Pará ganhavam significado. Tudo que pensava era no protagonismo social e político dos movimentos sociais do campo que eu vi e vivenciei. Este pujante processo pedagógico "que transforma as pessoas em atores e

sujeitos de suas próprias biografias, o processo em que a vida como biologia passa a ser a vida como biografia", como ensinou Paulo Freire (1987, p. 10).

Com o passar dos anos, tive a oportunidade de trabalhar com outras temáticas, de interagir com outras áreas de governo e de participar de dezenas de missões no território nacional. Se pelas mãos da FEAB eu já havia conhecido desde o calor dos trópicos e a natureza desafiadora do semiárido, passando pela beleza incompreendida do cerrado e chegando nas terras frias dos pampas gaúchos, foi através do trabalho realizado no Governo Federal que pude ir em todos os rincões do país, nas fronteiras mais distantes ao norte e a oeste, aos povoados mais simples e tão invisibilizados historicamente pelo poder público.

Minha trajetória no governo brasileiro foi fundamental para a confirmação das minhas convicções humanas e políticas. Entre 2004 e 2017, trabalhei no MDA, no Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e na Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). Meu envolvimento era direto e permanente com a agricultura familiar e suas organizações sociais, com os movimentos sociais rurais e com as autoridades públicas subnacionais. O Brasil faminto que eu havia testemunhado nas minhas andanças, finalmente estava na prioridade do Governo Federal: enfrentar a fome e a pobreza. Em 2012, o Brasil sai do Mapa da Fome das Nações Unidas, uma conquista civilizatória, fundamental em um país que produz mais alimentos do que consome, a expressão clara de uma contradição social e econômica brutal que marcava o Brasil historicamente.

De tudo o que vi e vivenciei, era a organização social e popular que me impressionava, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, das mulheres do campo, desafiando a força histórica do patriarcado, o machismo cultural e institucional e a luta permanente para serem vistas, ouvidas e consideradas.

Também tive a oportunidade de trabalhar na Câmara dos Deputados, como assessor para temas agrários e agrícolas, outros aprendizados e vivências. Diferentemente de estar no poder

executivo, no legislativo vemos as políticas públicas com outro ângulo, às vezes para melhorar o que existe, outras vezes para atuar contra o retrocesso. Enfim, tema para outro texto, futuramente.

A estas alturas eu estava casado, com dois filhos e muito amor na casa. Minha esposa, uma terapeuta atenta, sensível, observadora, com uma rede de amigos e amigas que estava mais além do mundo governamental e político, o que era muito bom para arejar os temas na casa.

Assim conheceu a Professora Patrícia Pederiva. Nos circuitos da cultura, da universidade, nos cafés no Sebinho, as conversas que navegavam pelas águas dos sentimentos, da vida familiar, do cotidiano desafiador de Brasília.

Um dia minha esposa sugeriu que eu conversasse com a Patrícia. Eu tinha na minha lista de desejos fazer o doutorado, e ir mais além na compreensão do mundo rural e suas realidades. Por duas oportunidades, entre 2004 e 2012, tive a possibilidade de postular ao doutorado, mas os compromissos familiares e profissionais empurraram esta decisão para frente. Veio o golpe contra a Presidenta Dilma e com isto as mudanças de perspectivas.

Pois em 2016, tomei um café com a Patrícia e contei a ela minhas vivências anteriores e também as do momento. Dentro de mim, a equivocada ideia de que tudo o que eu fiz e sabia me conectava provavelmente a sociologia rural. Educação? Hum, acho que não, pensava.

Terminamos este encontro com um papel rabiscado de teorias e possibilidades de estudos, nada de esquemas cartesianos. No centro do papel a palavra "vivência". E com a frase que ecoava na minha mente: tudo é educação! Isto reverberava dia a dia nos meus pensamentos. Calendário divulgado pela UnB: hora de se inscrever para o doutorado na Faculdade de Educação (FE/UnB). A biblioteca da Câmara de Deputados, onde eu trabalhava neste momento, se tornou minha segunda casa. Havia chegado o momento de abrir as gavetas com as minhas memórias, retomar as leituras, preparar minhas anotações e finalmente apresentar um projeto de tese. Parecia um motor que estava parado há anos, necessitando de

baterias novas, óleo e combustível, recuperado pelas mãos de uma maestra, uma condutora, que me colocou outra vez no mundo acadêmico e me guiou por ele.

Em agosto de 2017 ingressei na turma de doutorado da FE/UnB, com a orientação da Patrícia e logo estou ali nas reuniões do GEPPE. Levei umas tantas reuniões para poder começar a falar algumas coisas. Observava meus colegas, me sentia inspirado. Vigotski, Espinoza, Paulo Freire e outros tantos autores eram mencionados com a sutileza e a pureza de corações contagiados pelas concepções intelectuais libertadoras e emancipatórias. Eu ali, colocando o motor a funcionar.

Mas as rodinhas no meu pé me levaram a outra mudança, agora de país. Em abril de 2018 inicio meu trabalho na Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), na cidade de Santiago do Chile. Passei então a participar das aulas de maneira virtual, acompanhando o GEPPE a distância. Sentia a ausência dos colegas e da Patrícia e de não poder estar mais cotidianamente acompanhando o grupo. Mesmo à distância, não demorou muito e as ideias foram sendo polidas, as arestas eliminadas e com a orientação prudente e persistente da Patrícia, a tese ganhou a estrutura teórica e a base metodológica necessárias.

Logo a pandemia do COVID-19 coloca todos dentro de casa. Nesta contingência, acelero o desenvolvimento da tese, que foi apresentada em setembro de 2021, com o título Vivências Educativas dos Movimentos Sociais do campo por conquistas e direitos: O Grito e a Força das "Margaridas".

Processos educativos na luta social – o que eu aprendi lendo Vigotski!

Foram os trabalhadores e trabalhadoras rurais e as mulheres do campo, as Margaridas, que coloquei no centro da tese. Tratei então de descrever o processo de desenvolvimento histórico e cultural na luta social, que se configura como um processo educativo de pessoas simples, que a partir da sua complexa

realidade, de um contexto social marcado por desigualdades e violência, desenvolveram a capacidade de planejar, criar e ousar. Uma marca impressionante da conduta humana e sua intervenção social e política.

Parti do pressuposto de que este comportamento humano se relacionava, absolutamente, com um fenômeno histórico e culturalmente determinado, em que a relação dialética das pessoas e seu meio social, se dá por meio das transformações que os seres humanos promovem para satisfazer suas necessidades e que os processos de criação estão associados à experiência humana, um incansável trabalho de planejar, criar, refletir e lutar. Uma pedagogia de luta, forjada a partir da experiência dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e as Margaridas.

Então, procuro discutir como este processo de organização social, fruto da imaginação e da criação humana, para romper com seus dramas sociais e transformar a realidade e o meio em que estão inseridos, pode ser descrito e demonstrado como um processo educativo de luta social, utilizando como elementos de análise, a experiência desenvolvida por movimentos sociais rurais no Brasil, em especial, o movimento sindical rural, aqui representado pela CONTAG, a partir da organização das manifestações do Grito da Terra Brasil e da organização social das mulheres trabalhadoras rurais, culminando com a realização das Marchas das Margaridas.

Naveguei pelos autores que me permitiram realizar esta análise, como Paulo Freire, Marx, Gramsci, Monica Molina, Roseli Caldart, Leandro Konder, Luis Carlos Freitas, entre outros, que me permitiram a coerência metodológica para fundamentar a tese sobre os caminhos do materialismo histórico e dialético. Mas foi em Vigotski que a tese se apoiou definitivamente.

A tese desenvolveu uma análise, onde o passado, o presente e o futuro são parte do todo, e o processo dialético ampara este movimento, este ambiente em permanente transformação. A teoria histórico-cultural também assim se desenvolveu, compreendendo que há algo indissolúvel no tempo.

Sobre isto, Vigotski afirma que

> El estudio de las funciones rudimentarias debe ser el punto de partida al investigar, mediante el experimento psicológico, la perspectiva histórica. En ese punto se unen indisolublemente el pasado y el presente. La luz de la historia ilumina el presente y nos encontramos simultáneamente en dos planos: lo que es y lo que fue (Vigotski, 1995, p. 65).

Vigotski foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum, que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados da espécie humana, como o controle consciente do comportamento, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento e, com base em um raciocínio dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

Ou seja, não são processos inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Há uma relação dialética da pessoa e seu meio social, histórico e cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Em outras palavras, quando o ser humano modifica o ambiente por meio de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.

Uma das mais significativas contribuições das teses que Vigotski formulou, está a tentativa de explicitar (e não apenas pressupor), como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído e que a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores e conhecimentos, visão de mundo etc.) dependem da relação do ser humano como meio.

Por meio do materialismo histórico-dialético, Vigotski considerou o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de internalização pelo ser humano da experiência histórica e cultural. O organismo e o meio exercem

influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é de que o ser humano se constitui como tal através de suas relações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Com estas bases, procurei estabelecer um elo entre os contextos sociais, históricos e culturais onde estão inseridos os trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil, em especial as mulheres rurais, e toda a história de violência e opressão sobre eles e elas cometidos pelo Estado e pelas oligarquias agrárias, com a mesma perspectiva em que Vigotski discutia a influência e o poder exercido pelas classes dominantes sobre a classe trabalhadora procurando prevalecer seus interesses.

O ser humano é um ser cultural e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, constituir a sociedade e fazer história. Compreendido assim, como um ser em permanente desenvolvimento, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico.

Em síntese, nesta abordagem, o ser humano produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real, nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal. Pelo contrário, é alguém ativo que, em relação com o mundo, com seu objeto de estudo, cria no seu pensamento este mundo.

Finalizando, durante o desenvolvimento da tese, procurei discutir como as práticas e vivências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais rurais foram uma resposta aos fatores sociais e culturais que permeavam o seu meio e foram a base para engendrarem seu processo de desenvolvimento humano na busca da transformação da sua conduta.

Considerações finais

Participar deste livro em homenagem aos 15 anos do GEPPE é muito emocionante e estou grato de poder participar. Registrar nestas páginas um resumo das minhas vivências foi um exercício motivador, que novamente me coloca a olhar para o passado e me inspirar, olhar para o futuro e me desafiar.

A oportunidade de realizar meus estudos acadêmicos unidos à trajetória profissional representou um desafio metodológico muito profundo. Foram as discussões realizadas no âmbito do GEPPE e com a orientação da Professora Patrícia Pederiva que foi possível o desenvolvimento intelectual da tese articulando os diferentes autores e colocando a teoria histórico-cultural como um esteio sólido que suportou a análise realizada.

Porém, mais que o exercício acadêmico, é a vivência enquanto membro do GEPPE, nas rodas de conversas, nas análises coletivas dos textos discutidos semanalmente, que aclaravam os momentos de dúvidas e iluminavam o caminhar.

Agradeço a minha esposa, que foi a grande entusiasta do meu retorno a universidade, as rodinhas dos meus pés e as vivências que marcaram minha vida.

Finalmente, obrigado a todos e todas.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. [tradução de Lilian do Valle]. 3ª. ed. 3ª Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 192p.

VIGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 1995.

AS IMPOSSIBILIDADES QUE SÓ O TEMPO, AS ESCOLHAS, OS CAMINHOS E AS VIVÊNCIAS PODEM TRANSFORMAR EM POSSIBILIDADES DE UMA EXISTÊNCIA COM SENTIDO, SIGNIFICADOS E LIBERDADE!

Sheyla Gomes de Almeida

O convite para escrever um capítulo desse livro em comemoração aos 15 anos do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), do qual faço parte desde 2016, foi um indutor a rememorar minha trajetória, períodos/tempos, escolhas, caminhos e vivências trilhadas que me fizeram chegar nele há 10 anos atras, quando iniciei a fase como pesquisadora na área de Humanidades no âmbito da Educação.

A proposta de abordagem sobre as vivências impulsionadoras das pesquisas realizadas pelos membros desse grupo de pesquisa, me reconectaram a minha história e as várias improbabilidades que minhas origens impunham sobre a inexistência de condições objetivas que o meio social e cultural do qual fazia parte, me permitisse vislumbrar acessar, por exemplo, o mundo da pesquisa, um dos mundos desconhecidos até então.

Inicialmente de forma inconsciente, foi exatamente esse contexto que "determinava" essas improbabilidades que me trouxeram até aqui, um ser humano e profissional primordialmente forjada na realidade e vivências da vida e profissionais e que me levaram ao caminho de estudos até chegar na pesquisa, e assim, me reconhecer como uma pessoa inserida e integrada e não apenas adaptada ao mundo, como nos inspira Freire (2011).

Uma mulher, nordestina, nascida na cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, vivida a infância e adolescência nas

ladeiras de Rio Largo, cidade próxima dessa linda capital, uma das mais belas do Nordeste de nosso país, que é regada por suas Lagoas e banhada pelo mar azul esverdeado, rabiscado nas suas margens pelos coqueirais; filha mais velha de três irmãos de uma mãe solo e criada até os 14 anos com o amparo da avó materna, mulheres fortes e trabalhadoras, movidas pelos valores da sobrevivência que os contextos social e econômico lhes impunham e que as impediram de acessar muitas oportunidades e direitos, entre eles, a educação.

Minha vó semianalfabeta, se aposentou como operária de uma tecelagem e minha mãe não concluiu o ensino fundamental (antigo Primeiro Grau), entre os vários trabalhos que experienciou, teve como profissão, atuar como costureira industrial e depois costureira doméstica, de onde sempre tirou o nosso sustento garantindo o mínimo necessário à nossa sobrevivência, mas sempre cuidaram para que a oportunidade de estudar não nos fosse tirada.

No entanto, o contexto da escassez material determinou algumas das minhas decisões naquela época, e esclareço o "determinou", isso porque, em algumas circunstâncias e condições de vida não é possível ter o direito de fazer escolhas, só nos resta seguir as determinações que a realidade nos impõe, porque para fazer escolhas precisamos ter opções, conhecimento e liberdade e quando se trata de realidades de vidas permeadas na escassez, a única opção dada é sobreviver.

Em meados da década 1990, existiam duas opções disponibilizadas para o ensino básico no Segundo Grau (atual Ensino Médio), o ensino cientifico (para quem tinha o objetivo de prestar vestibular) ou ensino técnico (para quem objetivava o mercado de trabalho, que podia ser, magistério, técnico em administração ou técnico em contabilidade) e apesar de, na adolescência ter a intenção de fazer faculdade – e me perguntava porque algumas colegas da escola (filhas e netas de empresários locais) podiam fazer "o científico" e eu não -, as circunstâncias de entender precisar ajudar minha mãe a cuidar de meus irmãos menores, me levou a começar a trabalhar aos 15 anos, o que

determinou a decisão de fazer o curso técnico em contabilidade e que me garantiu trabalhos em comércios, de assistente em contabilidade em escritórios dessa área e me levou a trabalhar com administração de condomínios até os meus 25 anos.

Depois de alguns anos atuando nessa área, em algum momento despertei para a observação das relações instituídas naquela empresa, sobre os papeis que se estabeleciam ali. Ela se configurava igualmente em todas as inúmeras outras empresas que conhecia, ou seja, com patrão e empregados, numa busca incessante e prioritária por dinheiro/lucro, cumprimento de horários e metas e relações opressoras. Isso acontecia entre patrão e empregados e/ou entre estes mesmos, em forma de competição ou outros comportamentos característicos, os quais, em alguma medida, eu também realizava.

No entanto, apesar de até então, não ter tido nenhuma oportunidade de conhecer concepções de mundo e perspectivas de relações diferentes, que me instigassem a, objetivamente, fazer leituras, refletir e a questionar o meio social e profissional do qual fazia parte e, até a mim mesma nestes meios, algo, intuitivamente, movimentava-se em mim, tanto no âmbito racional e material, quanto no espiritual (e não trato aqui de religião). Inquietações, dúvidas, questões, reflexões e sentimentos advindos das experiências e relações cotidianas, tanto em relações interpessoais quanto profissionais que, apesar de não encontrar respostas ou explicações objetivas, eu tinha sensações e impressões de que algo estava errado ou que não fazia sentido para mim.

Assim, só alguns anos depois, consegui compreendê-las e nomeá-las, pois tratava-se de exploração, assédios e opressões, que apesar de ocorrerem dentro de uma aparente normalidade inquestionável e conformidade cultural dos ambientes de trabalho, me despertavam muitos incômodos e questionamentos, para os quais nada, nem ninguém ao meu redor, podiam me esclarecer.

Num determinado dia, compartilhando alguns incômodos com uma amiga que na época atuava com um programa do governo no federal voltado à comunidades em vulnerabilidade

social, ela informou que estava aberta inscrições para fazer um curso de formação para atuar na área social e perguntou se eu não teria interesse, inicialmente, recebi a informação com total estranhamento e dúvidas, porque não fazia ideia do que poderia se tratar um trabalho social, mesmo na dúvida, perguntei onde eu poderia ter mais informações sobre a seleção, então ela enviou o endereço da página de inscrição. Então acessei, li todas as orientações e sem nenhuma expectativa e com todas as dúvidas, fiz a inscrição.

O processo seletivo que ocorreu em âmbito nacional, era para o VII curso de formação de Diretores de Laboratório Organizacional de Terreno (LOC), com base na Metodologia de Capacitação Massiva[1], desenvolvida pelo professor Clodomir Santos de Morais, a qual tem a teoria marxista e a Psicologia Social como as principais bases que fundamentam essa ferramenta metodológica, que possui um cunho essencialmente emancipatório, utilizada em vários países da América Latina, África e Europa, pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO/ONU).

O curso era promovido por uma parceria entre o Governo Brasileiro e a FAO/ONU. Os participantes que concluíssem o curso, iriam atuar no Programa Nacional de Geração de Emprego e Renda (PRONAGER), executado pelo então Ministério da Integração

[1] [...] a Metodologia de Capacitação Massiva, elaborada na perspectiva pedagógica da capacitação, fruto da relação/embate entre sujeito e objeto, fundamentada na *práxis* histórica da função social do trabalho e dos próprios sujeitos que participam dos "laboratórios organizacionais", dispensa qualquer nível de grau de formação educacional e a diversidade desses níveis educacionais, experiências no campo do trabalho e visões de mundo dos sujeitos envolvidos, geram as condições subjetivas dos processos e conflitos potencializadores da capacitação. Com isso, viabiliza a ultrapassagem destes da consciência ingênua às consciências crítica e organizativa, através de processos de experimentação por parte do sujeito sobre o objeto, que, com a ocorrência do erro, reflete sobre a ação, traduz as necessidades impostas pelo objeto, levando-o a uma nova atuação, transformando o objeto até chegar ao objetivo esperado, com isso, transformando-se a si próprio (Almeida, 2012, p. 4).

Nacional. O público objetivo do programa eram grupos sociais de áreas urbanas e rurais em condições de extrema pobreza.

Eis que apesar de toda minha ignorância em torno do processo de seleção, do curso de formação e do que seria um trabalho social e de todas as improbabilidades que as circunstâncias da minha vida na época, impunham, fui selecionada! E aí veio um turbilhão de dúvidas e medos, sem dúvida uma das decisões mais importantes da minha trajetória, pedir demissão de um trabalho "estável", trancar a graduação em Turismo finalizando o primeiro ano e deixar minha família para arriscar algo que eu não fazia ideia do que me esperava, com grandes possibilidades de "não dar certo", e isso se refletia em estar colocando em risco a sobrevivência material, apesar de tudo isso, em outubro de 2001 inicio o curso em Brasília.

A primeira fase da formação (teórica) durou dois meses, em regime de internato, iniciada com um grupo de 60 pessoas de todo o país e concluída com 45 pessoas, nesse período um outro mundo se abriu diante dos meus olhos, em vários aspectos, seja no campo das relações humanas, no campo de estudos, leituras e (re)conhecer a sociedade e cultura mais ampla da qual fazia parte, mas desconhecida para mim até então. A dinâmica do curso era com base na autogestão do próprio grupo, organizada na perspectiva de gestão democrática, o seu currículo me apresentou um universo de conhecimentos e possibilidades de entender e enxergar o mundo que até então eu nunca tinha tido acesso, histórico, teórico, sociológico e cultural.

E uma pergunta me atravessava todos os dias que vivenciei esse processo, "porque nunca tinha tido acesso a isso na escola?" E uma das respostas a essa pergunta, veio com as aulas de Teoria Política, com as leituras de textos de Karl Max – importante frisar que este, como todos os outros autores e autoras lidos e suas teorias eram completos estranhos para mim -, especialmente quando acessei e entendi o conceito de "alienação". Assim, muitas portas e janelas foram abertas na minha consciência, que abriram caminhos para o desenvolvimento de aprendizados e (re)conhecimentos

sobre o mundo histórico, social, cultural, econômico, político do qual fazia parte e até então me encontrava totalmente ignorante e alienada a ele.

Começava a entender a quão superficial e/ou desconectada com a realidade era a educação realizada nas escolas. Sem dúvidas, foi nessa época que inconscientemente comecei a questionar a função da educação em nossa sociedade, à medida que, aos meus 25 anos de vida e outros colegas do grupo até mais velhos que eu, também se encontravam nessa condição extrema de alienação, sem nenhuma "noção" da maioria dos temas, conceitos e contextos tratados naquele curso, importante frisar que o grupo era composto por pessoas de diversas profissões e áreas de conhecimento.

Uma outra condição identificada, foi perceber a dificuldade de entender a maioria daqueles conceitos e concepções, pelo simples fato de nunca ter tido acesso a nada que se aproximasse dos temas abordados. Bem como, da incapacidade de se expressar, realizar reflexões com criticidade e expor ideias, o que me levou a perceber que essa dificuldade poderia ser fruto do histórico vivenciado nas relações estabelecidas na educação escolarizada, pautada e restrita a aulas expositivas, de transmissão de informações irrefletidas a serem decoradas e copiadas no caderno e nas provas, para uma avaliação quantitativa, que ignora o aprendizado efetivamente desenvolvido ou não, pelo(a) estudante.

Ainda em torno dos conceitos de Marx, especialmente sobre a mais valia, a mão de obra humana se tornar uma mercadoria, valor de venda e valor de troca, lucro, classes sociais, entre outros conceitos, finalmente, eu havia encontrado explicação para os incômodos que sentia nas relações no ambiente de trabalho, sobre as quais, consegui compreender como injustas, por essas relações se caracterizarem numa exploração e "ingenuamente" me perguntava por que não nos ensinavam esses conceitos na escola. Não menos importante foi conhecer as concepções de associativismo e cooperativismo, que se caracteriza em outras perspectivas de organização social, política e econômica de grupos sociais.

Após a conclusão dessa fase, o grupo foi dividido em equipes e direcionados para a vivência prática da metodologia em vários estados do país, e um dos principais critérios para definição dos municípios que eram atendidos pelo programa, era o Indice de Desenvolvimento Humano (IDH)[2] do município – quanto menor, mais prioritário -, e o público prioritário a ser atendido eram pessoas e grupos em vulnerabilidade social. A equipe que integrei foi direcionada para um município no interior do estado da Paraíba, na região Nordeste do Brasil.

Concluída a formação, passei a atuar na área social, onde me identifiquei profissionalmente, e neste programa governamental atuei em vários estados e regiões do país, onde se concretizou uma das experiências mais significativas não só para minha formação técnica, mas também cidadã e humana.

Conhecer realidades de vidas e grupos sociais historicamente expropriados de direitos, vivenciando contextos complexos de exclusão social, marcados pela escassez material, sem acesso a direitos básicos de sobrevivência, como saúde, educação, assistência social, moradia, saneamento básico, alimentação, entre outros, agravado pela inacessibilidade de oportunidades de trabalho e renda dignos, e desenvolvendo a compreensão que esses contextos geradores de inúmeros fenômenos desumanizantes, como a fome, doenças, racismos, preconceitos, violências de gênero contra mulheres, etc., são consequências de processos sistêmicos, possibilitou vivências geradoras de uma conscientização profundamente crítica e reflexiva sobre essas realidades e consequentemente sobre a minha própria história e realidade.

---

[2] "[...] utilizado desde 1990. [...] O objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano" (PNUD, 2015).

Com isso, finalmente consegui reconhecer que poderia escolher uma atuação profissional que me proporcionasse algum sentido para além de apenas suprir minhas necessidades individuais e contribuir com o tratamento e quem sabe, com a transformação dessas questões sociais.

Assim, entendi que precisava estudar para atuar na área social, mas a dinâmica itinerante desse trabalho não me permitia realizar uma graduação, assim encerrei minha atuação no PRONAGER. Vislumbrei fazer Sociologia, mas as circunstâncias da vida, me levaram para o Serviço Social, minha primeira graduação, iniciada em 2005, quando fui convidada para realizar um trabalho no âmbito do associativismo e cooperativismo junto a uma instituição dos movimentos sociais de luta pela terra na cidade de Imperatriz no estado do Maranhão, no Nordeste brasileiro, região conhecida como "bico do papagaio", que faz divisa com os estados do Tocantins e Pará na região Norte.

Essa instituição foi o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU), uma associação fundada por agricultores e agricultoras rurais familiares e extrativistas da região tocantina, sob a liderança do celebre Manoel da Conceição Santos (Mané da Conceição)[3], com quem tive o privilégio e honra de conviver e compartilhar trabalhos, estradas, conhecimentos, reflexões, lutas e usufruir de sua companhia e amizade, bem como, aprender com sua história e sabedoria forjadas nas lutas dolorosas que lhe custaram a mutilação de seu próprio corpo físico, mas que

[3] Manoel da Conceição Santos (1935 – 2021). "Natural do Maranhão, ele dedicou toda a sua vida a lutar pelos direitos dos trabalhadores rurais e a denunciar os crimes dos grileiros e latifundiários. […] foi responsável por fundar o primeiro sindicato de trabalhadores rurais do Maranhão. […] Militante da Ação Popular, o sindicalista se tornou um alvo prioritário dos militares após o golpe de 1964. Encarcerado por mais de três anos, Manoel foi submetido a torturas brutais nos porões da ditadura, sendo libertado somente após uma grande campanha internacional que mobilizou até o Papa Paulo VI. Após o retorno do exílio, Manoel se tornou membro fundador do PT e primeiro secretário agrário do partido. Ele também ajudou a fundar a CUT, o MST, o CENTRU e uma série de cooperativas camponesas" (Silva, 2025).

não foi suficiente para mutilar seu espirito inconformado e sedento por justiça social, e sempre sensível e amoroso com as pessoas, com a natureza e com o mundo.

O CENTRU foi uma referência em ações de organização da população camponesa, inclusive de luta pela terra, sua matriz foi fundada no início da década de 1980 no estado de Pernambuco – após o retorno de Mané da Conceição do exilio -, seguida de filiais nos estados de Alagoas, Paraíba (que teve com uma de suas dirigentes à celebre agricultora Margarida Maria Alves) e Rio Grande do Norte – estas com menor duração - e a última filial fundada em 1984 no Maranhão, com ações de luta pela terra na região oeste e sul do estado do Maranhão e ao longo de sua história, integrou redes e movimentos sociais mobilizadoras de reinvindicação de direitos para as populações do campo, como: acesso à terra, preservação ambiental, moradia, saúde, educação, assistência social, crédito, segurança e soberania alimentar, entre outros.

Ainda, com a implementação de ações de organização institucional nos âmbitos sindical, social, político e econômico, com a criação de dezenas de sindicatos, associações, cooperativas e uma Central de Cooperativas Agroextrativistas do Maranhão (CCAMA) na região, potencializadas por um significativo conjunto de trabalhadores(as) do campo, apoiados por técnicos, pesquisadores e instituições filantrópicas, públicas, ONG's (nacionais e internacionais), entre outras, com a implementação de projetos educacionais, sociais, ambientais, produtivos, de assistência técnica, que viabilizavam a difusão de conhecimentos sobre: associativismo, cooperativismo, autogestão, economia solidária, defesa e preservação ambiental, agroecologia, produção agrícola, extrativismo, agroindústria, organização produtiva, comercialização, entre outros.

Nesse contexto, durante os anos de 2005 a 2010, a atuação como assessora técnica no CENTRU, coordenadora de projetos e educadora popular junto as associações e cooperativas que faziam parte da rede CCAMA, me proporcionou um imensurável

complexo de vivências e estudos, que me mostraram outras dimensões das questões sociais enfrentadas pela maioria da população em nosso país e consequentemente, outras percepções, compreensões sobre as origens, causas e consequências históricas, culturais e sistêmicas dessas questões, assim como, outras formas de intervir colaborativamente no sentido de amenizar os danos que essas questões geravam e/ou transformar os desafios enfrentados cotidianamente pelas populações camponesas que verberavam nas urbanas.

Desde o início, nesse contexto, identifiquei outro fenômeno social que para mim foi surpreendente na época, um contingente de atores sociais, agricultores e agricultoras familiares extrativistas, mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outros(as), que apesar de não terem tido a oportunidade de acesso à educação formal escolarizada, especialmente os mais velhos - mas esse desafio se mantinha para os mais jovens -, perceber as capacidades e potencias que se constituam esses grupos sociais, historicamente relegados a uma condição subalternizada na sociedade, possuíam uma capacidade singularmente ampliada de ser e agir no mundo, de compreender suas condições de vida e agir para transformá-la, pois, se afirmavam nesse contexto de lutas, com uma ampla expressão de conhecimentos e consciência histórica, social, política e organizativa de suas realidades, tanto pessoal, quanto coletivamente.

O que expressava suas capacidades de leitura de mundo – na concepção freiriana -, de olhar, refletir, debater e se posicionar criticamente em torno das questões e desafios sociais e econômicos que enfrentavam historicamente e consequentemente, os levavam a se posicionarem e se organizarem para inúmeros processos reivindicatórios, junto principalmente aos poderes públicos, de direitos e oportunidades historicamente expropriados das populações do campo brasileiro, constituindo-se assim, em pessoas que não estavam simplesmente adaptadas ao mundo, mas integradas a um mundo que não atendia as suas necessidades

prementes de sobrevivência, que garantisse dimensões de dignidade humana que toda pessoa deveria ter.

Foi nesse contexto, que se aprofundou minhas percepções e questões em torno da educação escolarizada estabelecida em nossa sociedade - que havia algo muito equivocado ou errado nela -, e entender que tínhamos muito o que aprender com a educação popular, implementada nos movimentos sociais, uma educação conectada com a vida e com o compromisso prioritário de realizar uma educação pautada na liberdade do pensamento, da ação e da expressão humana, por meio da compreensão da realidade, conscientizadora e portanto, desalienante.

Foi nessa época que acessei a obra de Paulo Freire, afinal, segundo relatos, ele deu sua contribuição na fundação do CENTRU no Maranhão, com visitas ao grupo na época. Os primeiros livros lidos foram a Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, e mais uma vez um mundo de outros sentidos e significados foi acessado por mim e em mim, nessa leitura me perguntava a cada página, por que essa educação não é realizada em nossas escolas? Apesar de nessa época, já ter algumas noções das razões históricas, culturais e sistêmicas que explicavam isso, bem como, a compreensão que Freire me proporcionou sobre os princípios e objetivos da "educação bancária", minhas inquietações só aumentavam e com elas a percepção de que da mesma forma que nos impuseram uma educação alienante, outros tipos de educação podem ser realizadas, a exemplo da educação popular e seus princípios, ou seja, conscientizadora.

Em meados de 2009, comprei uma revista em uma loja de livros usados por causa da reportagem da capa que tratava sobre "Barak Obama, o primeiro homem negro eleito à presidente dos EUA", no entanto, o que mais me chamou a atenção nessa revista foi a entrevista das páginas amarelas que abria o exemplar, com o escritor Rubem Alves, na qual ele relatava sobre a escola da Ponte, localizada em Portugal, na qual ele descrevia como a escola se organizava e o que mais o surpreendeu, foi como as crianças se expressavam com autonomia, liberdade e responsabilidade.

Uma escola idealizada e implementada sob outros paradigmas de educação, sem aula, sem prova, com processos e relações educativas que oportunizavam um efetivo aprendizado não só de conteúdos, mas também de valores éticos, democráticos e humanos, o que o levou a escrever várias crônicas que gerou o livro de sua autoria "A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir", publicado em 2001.

Quantas esperanças foram despertadas em mim com a leitura daquela reportagem, lembro de chegar a ter tido a sensação de que, como o próprio autor, de já ter sonhado com aquela escola, com aquele tipo de educação, que me parecia muito familiar e a escrita narrativa do autor, demonstrava ser repleta de sentidos e significados não só para as crianças que faziam parte dela, mas que poderia ser para todas as crianças, futuras gerações e quem sabe ser um caminho educativo de transformação social.

Em 2009, conclui a graduação em Serviço Social, com um trabalho de conclusão de curso (TCC) que sistematizava parte dos aprendizados vivenciados junto a esses grupos e movimentos sociais, com o título "Economia Solidária: Os Empreendimentos Econômicos Solidários no meio rural como potencial campo de atuação para o Serviço Social". À medida que fui intuindo que meu tempo e trabalho nessa região estavam se concluindo, mobilizava-se também o interesse em continuar a estudar na busca de maiores compreensões em torno das questões identificadas, especialmente sobre nossa educação.

Em 2010, novas decisões foram tomadas e dentre elas, ir tentar "a vida" em Brasília, com a intensão continuar atuando na área social e estudar, assim neste mesmo ano, me mudei para o Distrito Federal e iniciei a atuação como consultora técnica em organismos internacionais, atuando desde então, em ministérios junto ao Governo Federal, com a análise, planejamento e execução de políticas públicas no âmbito do desenvolvimento social e da agricultura familiar.

Em 2011, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/Unb), por meio de

seleção para segunda graduação, mas após dois anos, precisei trancar o curso por questões pessoais. Paralelamente, realizei uma especialização em Políticas Públicas e Sociedade, concluída em 2012. Em 2015, decido retomar os estudos em torno da educação, quando inicio uma especialização em "Pedagogia Espírita", pela Associação Brasileira de Pedagogia Espírita (SP), a qual não foi possível concluir. No entanto, durante um ano do curso, me oportunizou acesso teórico e reflexões importantes para o amadurecimento de ideias e abordagens em torno da educação.

Ainda neste ano, decido tentar uma vaga para o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FE/Unb, vislumbrei refletir sobre as cisões que a escolarização cria para nos distanciar da nossa dimensão espiritual, mas percebi que outras dimensões antecediam a essa, como a cisão ou distanciamento que a educação gera sobre nós mesmos e do social e cultural do qual fazemos parte. Minhas buscas também estavam enraizadas na história que não nos contam e das realidades que nos omitem na escola, o que consequentemente, nos alija de muitas capacidades de ter escolhas, de se expressar, de ser e agir no mundo.

Então em 2016, início o mestrado no GEPPE, outra improvável possibilidade se concretiza pela força do tempo e das vivências que nos impulsionam e imprimem sentidos e significados na existência. Outro mundo se abre para mim, o da pesquisa acadêmica, seja no campo das relações, dos estudos e do teórico, quando me sinto desafiada a entender o pensamento e escrita complexa de Lev Semionovitch Vigotski, em torno da Perspectiva Histórico Cultural e suas concepções sobre o desenvolvimento humano na Psicologia, Educação e Pedagogia.

Assim, o objeto de pesquisa no Mestrado foram processos educativos que visam o desenvolvimento humano em sua integralidade. Para tanto, foi pesquisada a experiência do Projeto Âncora[4], situado na cidade de Cotia/SP. Essa escola realizava uma

[4] A Escola Projeto Âncora, encerrou suas atividades no final de 2019, segundo informações em reportagem do site "Porvir Inovações em Educação" (Fev.2020),

educação sob paradigmas que subvertem os processos educacionais estabelecidos, pelo fato de que não existia aulas, turmas, ciclos, provas – seu início foi inspirado na Escola da Ponte de Portugal -. Nesta experiência educativa, as relações humanas e seus processos eram guiados pelos valores da solidariedade, afetividade, responsabilidade, honestidade e respeito, visando um amplo processo de humanização.

Seus educandos(as), se movimentavam e desenvolviam seus conhecimentos e aprendizados com liberdade a partir de seus interesses, sonhos e necessidades particulares e coletivas. Também, eram cotidianamente incentivados à ação ativa da gestão democrática participativa da escola, por meio de vários dispositivos que potencializava o desenvolvimento integral das crianças, no que tange às suas diversas dimensões e condutas. Tudo isso, tendo os(as) educadores(as) como organizadores do espaço educativo e reguladores dos processos e relações. No intuito de aprofundar conhecimentos, entre os períodos do Mestrado e Doutorado, fiz um curso de licenciatura em Pedagogia.

Na pesquisa desenvolvida no Doutorado, iniciado em 2018, foi possível ampliar o olhar sobre esse tipo e perspectiva de educação, tendo como objetivo investigar escolas - na tese denominadas como 'transformadoras' com base nos princípios Freiriano de uma educação voltada para a transformação social -, que têm se proposto a realizar seus processos e relações educativas sob paradigmas diferentes dos estabelecidos pela educação institucionalizada/bancária e como tem influenciado no desenvolvimento das pessoas educadas por elas.

A pesquisa e análises tiveram como base epistemológica a teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e a filosofia pedagógica humanizadora, transformadora e libertadora de Paulo Freire (1921-1997). A primeira possui como

---

o fechamento ocorreu por crise financeira. Disponível em: https://porvir.org/reconhecida-internacionalmente-como-escola-inovadora-projeto-ancora-pede-socorro/. Acessado em 15/03/2021.

um de seus princípios fundamentais a concepção de que o desenvolvimento humano se dá pela confluência dialética entre o biológico e o cultural, a partir das diversas experiências vivenciadas no meio social, em sentido e constituição histórica e cultural.

A segunda, se fundamenta em um conjunto epistemológico dos potenciais do ser humano de ser mais, por meio do conhecimento concreto e conscientizado, que só pode ser desenvolvido pelo diálogo entre todos e todas, aliado a práxis transformadora de si e do meio, com liberdade de ação e reflexão críticas, movimentando os indivíduos da esfera da alienação para a da conscientização, libertando-as mutuamente dos ciclos viciosos e desumanizadores das opressões, humanizando-as, guiada por uma matriz dialética ontológica[5] e axiológica[6]. Entre outros/as autores/as, que respaldam de forma contundente as relações e processos educativos desenvolvidos por essas escolas.

Para tanto, os objetos de análise foram a "palavra", as "vivências" e o "meio", por intermédio das falas de pessoas que vivenciam e vivenciaram essas escolas, que demonstram o meio educativo intencionalmente organizado para oportunizar vivências permeadas de ações, relações, princípios, valores, conhecimentos e concepções, como: liberdade, responsabilidade, respeito, autonomia, cooperação, diálogo, reflexão crítica, gestão participativa, entre outros, que oportunizam e geram compreensões e aprendizados que influem diretamente no desenvolvimento humano em sua integralidade, por se tratar de elementos ontológicos do humano, dialeticamente confluentes entre as dimensões, biológica, cognitiva, emocional, cultural, entre outras.

---

[5] Ontologia, "A – Parte da filosofia que especula sobre "o ser enquanto ser", segundo a expressão de Aristóteles. [...] B - Estudo ou conhecimento do que são as coisas em si mesmas, enquanto substâncias (Lalande, 1999, p. 767).

[6] Axiologia, (A) estudo ou teoria de tal ou tal espécie de valor. (B) Teoria crítica da noção de valor em geral. Estaria para a ciência dos valores morais, ou dos valores lógicos ou dos valores estéticos (Lalande, 1999, p. 119).

Constituindo-se em elementos mobilizadores de novos sentidos para relações educativas e consequentemente sociais, configurando-se numa educação social e democrática, por meio de dispositivos individuais e coletivos indutores de autonomias nos campos da ação, pensamento e emoções. Desta forma, a pesquisa demonstrou a tese que "as escolas transformadoras, mediante seus processos, relações e meios educativos, oportunizam vivências que engendram nas pessoas por elas educadas, sentidos e atitudes que podem colaborar com o desenvolvimento de relações sociais e culturais mais humanizadas".

Portanto, a concepção de vivência (*perejivanie)* de Vigotski (2018), que trata do "sentido que cada pessoa dá ao que vivencia em sua relação com o meio, é o que guia a sua vida intelecto-afetiva", inspirou não só esses estudos, mas reflete também a minha trajetória, pois, foram essas vivências que me mobilizaram para a realização dessas pesquisas, como outras que possa realizar, por acreditar que o que conhecemos como educação e escola e ao que estas tem servido, precisa mudar.

Ter vivenciado uma educação desescolarizada, como a educação popular, na qual vi, vivi e senti um campo de realidades, relações humanas e possibilidades para transformar contextos sociais constituídos de inúmeras questões e desigualdades sociais e (re)conhecer e pesquisar "escolas transformadoras" no Brasil, referendou a minha crença de que outras formas de educação são possíveis e precisam existir e se perpetuar, para outros objetivos, que não o único de produção de mão de obra subalternizada para manutenção de um sistema econômico indutor de uma único sentido de existência, que é o de TER. Mas sim, uma educação que potencialize o SER humano no que há de melhor nas várias dimensões que o constitui, biológico, histórico, social, cultural, racional, afetivo, emocional e ético.

Concluímos então, evidenciando o entendimento que, a educação não deverá ser a redentora de todas as questões sociais e das relações humanas degradantes, as quais, vivenciamos e cristalizamos no ideário coletivo, mas, por entender que ela pode

ter um papel histórico, fundamental e estratégico no desenvolvimento e disseminação de conhecimentos e cultura e que pode e deve realizar sua função social a partir de uma proposta de nos constituirmos seres humanos mais humanizados(as) e irmanados e consequentemente, sociedades e culturas mais solidárias e éticas, no presente e para o futuro.

Sigamos nesse ESPERANÇAR!

Referências

ALMEIDA, Sheyla G.. **A Metodologia de Capacitação Massiva como alternativa de educação popular no contexto da Economia Solidária**. 2012. Artigo de conclusão de Especialização em Gestão Pública e Sociedade. Universidade Federal do Tocantins. Brasília, 2012.

ALMEIDA, Sheyla G.; PEDERIVA, Patrícia L. M.. **Educação e Integralidade Humana pela Perspectiva histórico-Cultural: a experiência do Projeto Âncora.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, 226p.

ALMEIDA. Sheyla G.; **Escolas Transformadoras: vivências educativas à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2022, 301 p.; Tese Doutorado em Educação. Orientação: PEDERIVA, Patrícia L. M.. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/45354.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. rev. atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SILVA, Estevam. **Da luta pela terra à luta pela democracia: a história de Manoel da Conceição**; por Redação em 20 de agosto de 2025. Opera Mundi – Pensar a História, 18 de agosto de 2025. Acessado em: 17/07/2026. Disponível em: <https://revistaconscience.com/da-luta-pela-terra-a-luta-pela-democracia-a-historia-de-manoel-da-conceicao/>.

PNUD. **Desenvolvimento Humano e IDH**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Brasil. Acesso em: 10/07/2026. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIVÊNCIAS E TESSITURAS: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES ACADÊMICAS

Maria Aparecida Camarano Monteiro

"(...) Quantas vezes tenho vontade de encontrar não sei o que...
não sei onde...
para resgatar alguma coisa que nem sei o que é e nem onde perdi..."
Clarice Lispector

Este texto nasce do entrelaçamento das minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas vivenciadas ao longo do tempo, e como se não houvesse amanhã, permiti-me, por uns instantes, inspirada pelo poema "Saudades" de Clarice Lispector, revisitar histórias que foram me constituindo histórico - culturalmente, cada lembrança me trouxe aconchego, saudades e outros sentimentos imbuídos de sentidos e significados que revelam a pluralidade das infâncias e de outros tempos de vida.

O retorno às memórias despertou em mim recordações ainda vivas, sobretudo as brincadeiras de faz-de-conta, que me permitiram vivenciar experiências que foram se entrelaçando, e que de certa forma orientaram escolhas fundamentais da minha trajetória pessoal e profissional, sedimentadas posteriormente pelo interesse aos relacionamentos, às vivências e processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes, inspiradas na teoria histórico-cultural de Vigotski (2018), e que se consolidaram ao longo da minha trajetória acadêmica.

Nesse contexto, as brincadeiras de faz-de-conta no processo de desenvolvimento do "EU Criança" não ocorreram de forma mecânica em resposta a fatores externos, tampouco foi determinado por eles. Revelou - se um processo dinâmico, que envolveu múltiplos aspectos e se constituiu nas relações estabelecidas com o Meio.

Essa perspectiva nos possibilita inferir que as minhas lembranças despertadas pela leitura de Clarice Lispector não se limitam ao campo individual. Elas revelam que as vivências de infâncias estão relacionadas ao Meio e pelas relações sociais ali constituídas, levando-se em conta as especificidades da personalidade de cada criança, (em particular, a minha nesse contexto) bem como a maneira singular como cada uma vivencia os acontecimentos, e como eu vivenciei os acontecimentos.

Afinal, o que é o Memorial senão, o entrelaçamento das nossas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas? Nesses termos, os relatos que tratamos neste memorial dão ênfase mais acurada inicialmente as minhas próprias vivências, em diálogo com as vivências, sobretudo, de crianças e adolescentes, sujeitos interlocutores nesse diálogo, a partir da teoria histórico-cultural de Vygotski (1997).

Mais do que um Memorial, essas reflexões são um convite ao compromisso político com as infâncias e adolescências, com vistas a constituir caminhos possíveis e imagináveis de transformação social.

Histórias que me Constituem: Memórias, Pesquisas e Práticas

Minha trajetória na área de Educação iniciou-se no interior de Goiás, como professora em escolas públicas estaduais, atuando com crianças e adolescentes de diferentes origens sociais e culturais. Treze anos depois, ao mudar para Brasília, retomei meus estudos em Pedagogia e, paralelamente, passei a frequentar uma instituição espírita que também abrigava um Serviço de Acolhimento Institucional, à época denominado "Abrigo[1]".

[1] Optou-se por utilizar doravante o termo acolhimento institucional, uma vez que nele se insere os programas de abrigo em entidade, definidos no art. 90, inciso IV do ECA, como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no art. 98 do ECA.

Esse espaço atendia crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, assim denominados por enfrentarem situações adversas de maus tratos, abuso, negligência, abandono, dentre outras situações que implicavam o afastamento de suas famílias, quer biológicas ou adotivas e a residirem, mesmo que temporariamente em situação de Acolhimento Institucional até completarem a maioridade civil, ou serem reintegrados as suas famílias de origem, ou (re) encaminhados para adoção.

Desde 1990, o contato direto com essas crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, muito me impactou, e ampliou significativamente meu olhar sobre os desafios e perspectivas dessas infâncias e adolescências.

De início, inspiraram-me as crianças de 2 (dois) a 6(seis) anos de idade que também residiam temporariamente no Acolhimento Institucional e eram atendidas, como as crianças da comunidade externa, na instituição de Educação Infantil conveniada à Secretaria de Estado de Educação - SEEDF que funcionava e ainda funciona nesse mesmo espaço físico, mas em ambientes diferenciados, para as devidas finalidades.

Inicialmente como voluntária e, posteriormente, como professora concursada da SEEDF, à época ainda Fundação Educacional do Distrito Federal, atuei no trabalho pedagógico e assumi funções de coordenação e direção. Naquele período, as crianças da comunidade externa permaneciam na instituição durante toda a semana, retornando às famílias apenas aos finais de semana.

Essa prática foi transformada a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que assegurou o direito à convivência familiar e comunitária e extinguiu os grandes internatos, procedeu ao reordenamento dos denominados "abrigos" em acolhimento institucional no sistema de casas-lares, e possibilitou às crianças de 2 a 6 anos de idade que ficavam a semana toda na instituição, hoje denominada Educação Infantil, e ao final de semana retornavam aos seus lares, passaram a frequentar a instituição no turno diurno e retornando as suas

casas ao final do dia, como funciona ainda hoje o período em tempo integral.

Vivenciando essa situação, e buscando outras perspectivas de atendimento, paralelamente, engajei-me no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), articulação nacional com representação em todas as unidades da federação, cuja representatividade no Distrito Federal é o Fórum de Educação Infantil do DF, que atua há mais de 20 anos em defesa do direito a uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de zero (0) a seis (6) anos, onde atuo até hoje.

Também integrei a equipe da Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, quando da minha aprovação em concurso público, o que me permitiu conhecer a realidade da Educação Infantil em todo o país e acompanhar de perto as transformações impulsionadas pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA. Essas mudanças consolidaram a criança como sujeito de direitos, deslocando o atendimento de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem educativa e de proteção integral.

As experiências profissionais, a militância e o contato direto com crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional me impactaram profundamente. Tão significativamente, que me impulsionaram a retomar os estudos na Universidade de Brasília, como aluna especial e em seguida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de investigação Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Eixo Qualidade da Educação Infantil que esse trabalho se insere.

Esse foi o fio condutor da minha trajetória acadêmica, que me permitiu conhecer melhor a instituição de Educação Infantil em que trabalhava, ao analisar, na perspectiva da qualidade, os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças em situação de acolhimento institucional (abrigadas).

O Mestrado como Travessia - entre Pesquisas, Práticas e Reflexões sobre os Relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação Infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade

Este estudo analisou, na perspectiva da qualidade, os processos de constituição dos relacionamentos que se dão no contexto do trabalho pedagógico da Educação Infantil envolvendo crianças "abrigadas", tanto do ponto de vista dos profissionais que conviviam na dinâmica do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, quanto dos que trabalhavam no contexto do Acolhimento Institucional, e suas interfaces com as falas das crianças, como sujeitos de direitos à liberdade de opinião e expressão.

Esta opção de análise foi inspirada na argumentação de Sousa (2006), quando pontua:

> A qualidade é, sem dúvida, um parâmetro relevante para que se possa criar e expandir, no âmbito das instituições de educação infantil, melhores condições para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e, em conseqüência, para a qualidade de sua vida, já que vida e educação não são coisas distintas (p.97).

No enfoque da educação de qualidade como um direito de todos, temos a legislação vigente, que, a partir da Constituição Federal de 1988, no capítulo da educação, Artigo 206, inciso VII expressa que, um dos princípios pelos quais o ensino será ministrado, terá como base a "garantia de padrão de qualidade", incluindo-se aí a educação infantil. Em seguida, a LDB/1996 reafirma como um dos princípios da educação nacional o direito de todas as crianças a uma educação infantil de qualidade.

No campo das políticas educacionais vimos acompanhando desde a década de 1990, a questão da qualidade sendo corroborada nos documentos produzidos pelo MEC, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e igualmente, no documento de Política Nacional de Educação Infantil (2005)

explicitada em um de seus objetivos, o de "*assegurar a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, creches, entidades equivalentes e pré-escolas*" (2005, p. 19).

Mais recentemente, nessa mesma perspectiva, dentre outras referências, evidenciamos as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil, conforme dispostas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que normatizam os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil - PNQEEI (Brasil, 2024).

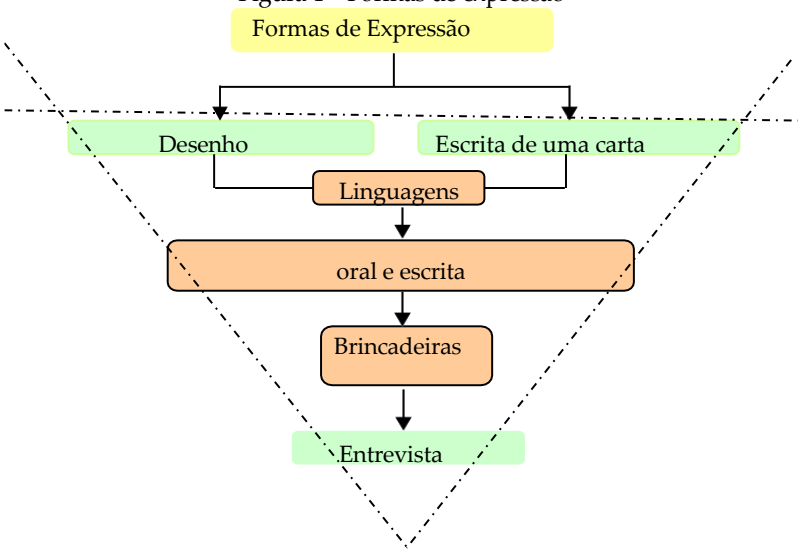
Com esse propósito, o presente trabalho buscou evidenciar, na perspectiva da qualidade, como são constituídos os relacionamentos entre as crianças em situação de abrigamento no trabalho pedagógico de uma instituição de educação infantil?

A ênfase atribuída à situação de risco pessoal e vulnerabilidade social em que se encontravam as crianças em situação de acolhimento, teve a intenção de evidenciar que a convivência familiar e comunitária se constitui um direito das crianças, independente dos arranjos familiares que os constituem, inclusive no âmbito do Acolhimento Institucional, assim como também é direito de todas as crianças indistintamente, uma Educação Infantil de qualidade.

Dito isso, porque, nessas circunstâncias não basta enfatizar apenas esses direitos, se não for com a intenção de propiciar condições, para que os relacionamentos sejam constituídos nos contextos de vida e educação das crianças: a convivência familiar e institucional estabelecida entre elas e entre elas e os adultos.

Na mesma perspectiva do direito, trabalhamos a escuta das crianças de 3 (três) até 6 (seis) anos de idade nas suas diferentes formas de expressão, cujas produções enriqueceram significativamente o contexto de pesquisa e, foram ao encontro do estudo acerca dos relacionamentos, conforme organização ilustrada na figura abaixo:

Figura 1 – Formas de expressão



Fonte: elaborado pela autora.

Trabalhamos com o desenho e a escrita de uma carta conjugado à oralidade das crianças, cujas produções enriqueceram o contexto de pesquisa e foram ao encontro do estudo acerca dos relacionamentos. Observamos nesse período que esses relacionamentos foram manifestados pelas crianças nas mais diversas linguagens, apontando alguns indícios de que os relacionamentos entre elas oscilavam momentos de acolhimento e partilha e, na maioria das vezes, de agressividade e conflitos.

Evidenciamos ainda, que as ações pedagógicas favoreciam a implementação de um trabalho educativo de interesse das crianças à época, circunscrito no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998). Não obstante, havia um descompasso entre os interesses e necessidades das crianças e a constituição de uma rotina de trabalho adversa à receptividade em sua maioria, relacionadas a uma perspectiva preparatória da Educação Infantil e, portanto, destituídas de sentidos e significados para as crianças.

Nesse entendimento, os relacionamentos foram se constituindo de formas adversas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, e mapeado em torno do disciplinamento das crianças, e não do trabalho pedagógico, conforme pontua Katz (1999).

Em sentido contrário, as crianças demonstravam outros interesses e necessidades diante da convivência com os colegas, de tal modo que, as atividades realizadas possibilitavam brigas e discussões entre as crianças, assim como as desavenças entre elas e as professoras, como uma forma de resistência em realizar as atividades propostas. ocasionando momentos de tensão e conflitos, por vezes, de situações de punição e castigos, configurando desse modo, uma relação de poder e autoritarismo.

Por outro lado, as crianças também demonstravam seus interesse e necessidades por meio do desenho, da escrita, da conversa com os colegas, das brincadeiras de faz-de-conta.

Diante desses achados da pesquisa, percebemos um desencontro de informações acerca das responsabilidades entre as famílias e as professoras no que diz respeito ao processo educativo uma vez que, inclusive as especificidades da educação infantil no tocante às ações indissociáveis e complementares de cuidado e educação. Possivelmente por desconhecerem essas abordagens, as professoras, muitas vezes, diziam que o cuidado estava relacionado às práticas de higienização e, portanto, eram de responsabilidade da mãe. Segundo elas, são as mães quem devem ensinar à criança como comer sozinha e a tomar banho, pois a elas cabia a tarefa apenas de ensiná-las a ler e a escrever. Posição compartilhada com algumas mães sociais.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa revelou o quanto precisamos avançar para dar sentido ao trabalho pedagógico que envolvem as necessidades e interesses das crianças, a partir das experiências vivenciadas e saberes circunscritos numa proposta de educação infantil de qualidade que esteja sistematizada na perspectiva do reconhecimento das crianças sujeitos de direitos.

Prosseguindo com as minhas inquietações frente ao trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e, a partir das minhas experiências nesses três contextos, Instituição de Educação Infantil, Acolhimento Institucional e Universidade, observei que a perspectiva das vivências das crianças em situação de acolhimento institucional, diante de suas experiências escolares ainda é pouco tratada nas pesquisas.

Em função dessa lacuna existente no âmbito da Educação, retomei meu percurso acadêmico no programa de Doutorado da Universidade de Brasília-UnB para compreender as vivências das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, que se encontram inseridas nos serviços de acolhimento.

A abrangência dessas experiências aos contextos de Educação Escolar buscou, em diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski, compreender as vivências dessas crianças inseridas nos serviços de acolhimento institucional, no âmbito da Educação Escolar.

O Doutorado como travessia entre reflexões e Vivências de Infâncias (in) visibilizadas no contexto de educação escolar

No acompanhamento sistemático do processo educativo das crianças acima de seis anos de idade, observamos que algumas chegavam, como ainda hoje, à instituição de acolhimento com uma defasagem idade-série, ocasionada por frequentes interrupções, reprovações e desmotivação pela dinâmica de funcionamento da escola por não conseguirem acompanhar as exigências de uma educação escolar que não se atentava, e de acordo com as narrativas das crianças de hoje, ainda não se atenta, às diferenças e tampouco às suas vivências, ancorando-se em uma miopia segregadora e excludente.

Essa defasagem de idade-série, aos olhos da educação escolar que exclui os "diferentes", causava e ainda causa estranhamento aos espaços educativos embrenhados em preceitos dissonantes de

uma educação escolar que se pretenda acolhedora, inclusiva e de respeito à diversidade existente.

Todos os anos de experiência na instituição pesquisada me levaram a essas inquietações, dentre tantas outras que impulsionaram buscar maiores conhecimento no campo das situações sociais de desenvolvimento envolvendo as infâncias, as crianças e suas educações, considerando a situação de acolhimento institucional e sua relação com as vivências escolares, geralmente marcadas por violação de seus direitos. Estas experiências me fizeram deparar, pela primeira vez, com contextos tão complexos que me exigiram outras formas de aproximação e participação nessa realidade, sobretudo pela postura dialógica e escuta atenta às narrativas das crianças sobre suas vivências.

A realização desta pesquisa me mostrou que em situação escolar diferente da anunciada acima não produziremos avanço significativo na complexidade da necessidade de transformação social, a começar no âmbito da educação escolar, cuja violação de direitos, como demonstrado, muitas vezes está constituída nas práticas educativas de forma velada, embora pulsante no meio em que as relações sociais são estabelecidas.

O reconhecimento da situação social de desenvolvimento na teoria histórico-cultural de Vigotski refuta a visibilização da criança na lógica linear da escolarização, como ser de falta, carente, engendrando uma educação da despotência, que a nega e a invisibiliza como ser de possibilidades. A pesquisa mostrou que a criança se desenvolve a partir de suas vivências e relações sociais constituídas em diferentes meios e situações.

Nessa mesma perspectiva, também se contrapõe à lógica instituída de idealização das crianças no contexto de educação escolar. Reafirmamos que a constituição e desenvolvimento do ser humano não se configura biologizante, e sim pelo viés social, por isso não está fundada na linearidade de suas experiências, uma vez que suas vivências e relações sociais são produzidas em diferentes contextos e situações. Esse entendimento foi demonstrado neste

estudo para explicar o que constitui a situação social de desenvolvimento da criança.

Assim sendo, as situações vivenciadas pelas crianças de ontem e de hoje definem a influência do meio no seu processo de desenvolvimento. Estamos entendendo que são essas vivências e o sentido e significado que as pessoas participantes da pesquisa atribuem a cada uma dessas situações vivenciadas que constituem a situação social de desenvolvimento de cada uma, uma vez que

> [...] a situação social do desenvolvimento é a relação que se estabelece ao início de cada período de idade entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade. [...] é o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Por tanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento (Vigotski, 1996, p. 264, tradução nossa).

Identificamos, então, que cada situação vivenciada pela criança O contexto histórico nos auxiliou em um determinado período de sua vida está relacionada a seu meio social, e às relações sociais ali constituídas. E nessa relação pessoa-meio, para Vigotski unidade indivisível, leva-se em consideração as especificidades da personalidade de cada criança, como também de suas vivências, e sobretudo como as vivenciam, uma vez que ocorre distintamente para cada criança de forma "peculiar, específica, única e irrepetível" (idem), a partir da compreensão que cada um tem a respeito de um determinado acontecimento.

O contexto histórico nos auxiliou a apontar como as experiências das crianças em situação de risco e vulnerabilidade social na literatura, a partir de suas vivências no processo de migração de Portugal para o Brasil, ao tempo que demonstrou como a (in)visibilidade social da criança se perpetuou histórica e socialme nada investigada quando está inserida no contexto nte

pelas marcas das relações degradantes, ainda muito presentes nos dias de hoje.

Com esse mapeamento, conseguimos evidenciar que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social constitui, no âmbito das pesquisas científicas, uma categoria específica pouco ou nada investigada, quando está inserida no contexto da educação escolar. Essa limitação no âmbito das produções científicas precisa ser rompida para abolirmos a estigmatização e a reprodução nos estabelecimentos educacionais das situações de sofrimento, exclusão, rótulos e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções tão comuns às crianças vivenciam em contextos sociais mais amplos da sociedade.

Os caminhos metodológicos produzidos na realização da pesquisa a partir das bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural, demonstraram o quanto o método da decomposição em unidades corresponde às demandas do estudo do desenvolvimento da criança na sua totalidade. A partir da configuração das rodas de conversa, identificamos, pelas narrativas das crianças, de ontem e de hoje, que o ser humano se constitui biologicamente, mas se desenvolve na cultura a partir das relações sociais vivenciadas. Nestes termos, descobrimos que a criança que se encontra em situação de acolhimento institucional e em contextos de educação, ambos se configurando na situação social de desenvolvimento, permitiram que elas atribuíssem sentidos e significados às experiências individuais, sociais, emocionais e históricas que vivenciam no estabelecimento da relação constituída pessoa-meio.

As narrativas demonstraram essa complexidade de configuração do desenvolvimento humano, permitindo que a análise e discussão dos resultados da pesquisa sobre as vivências das crianças, de ontem e de hoje, conformassem a pertinência da tese proposta.

> a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que

> pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p.75).

Ademais, evidenciamos que as vivências intergeracionais das experiências das infâncias, significaram o entrelaçamento de todas as pessoas e contextos envolvidos no processo de constituição das relações pessoa-meio, e ao mesmo tempo, denotaram a singularidade desse momento pela proximidade das narrativas das crianças, de ontem e de hoje, às experiências vivenciadas no decorrer de um período em que foram acolhidas institucionalmente, considerando os diferentes contextos com as quais se relacionaram.

A partir dessas narrativas pudemos nos orientar em três perspectivas de contextos de referência e de vivências das crianças de ontem e de hoje, dialeticamente constituídas sob a ótica das relações de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais, desde o Sistema Judiciário, no âmbito do Acolhimento Institucional e mais especificamente em se tratando da Educação Escolar.

Do Sistema Judiciário como um contexto de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais, sinalizamos a autoridade judicial cumprindo o seu papel em meio à garantia de direitos das crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e medidas protetivas lhe são asseguradas por terem seus direitos violados. Os relatos das crianças de ontem e de hoje anunciaram a marca da invisibilidade na tomada de decisão unilateral, ao serem afastadas do convívio familiar, segundo relatos, elas não eram ouvidas e não podiam se manifestar a respeito da decisão unilateral tomada pelos operadores do sistema de garantia de direitos. Essa situação se conforma no adultocentrismo e implica uma marca de sua invisibilidade.

Outras situações aventadas nas narrativas das crianças de ontem e de hoje em relação ao Sistema de Justiça se alinham a uma perspectiva de visibilização da criança carente, ser de falta nos momentos em que são afastadas do convívio familiar, em que operadores sociais no possível intuito de atenuar o sofrimento delas acabam as iludindo, ou querendo transformar situações

tristes que puderam possivelmente significar alegria para as crianças, no afastamento delas do convívio familiar, dizendo que iriam levá-las ao parquinho, dar doces e balinhas e até mesmo com promessas de rever a mãe, situações essas que refletem na constituição da personalidade, das emoções, dos afetos desses adultos e das crianças de hoje.

Diante dessa situação no contexto de acolhimento institucional regido pelo sistema judiciário, cabe-nos perguntar se o Estado está cumprindo o seu papel na implementação de políticas públicas voltadas para as famílias em situação de vulnerabilidade social? Será que o Estado reconhece a importância do fortalecimento dos vínculos familiares, como um ato de respeito e reconhecimento da criança como um ser histórico-cultural participante ativo do seu processo de desenvolvimento, bem como das pessoas que com ela convivem? Será que os operadores sociais respaldados por argumentações ou motivação legal, moral, ética, normativa, que exerceu seu poder em situação jamais dialogada ou definida com ou pela criança, não estariam reproduzindo, em termos de violação de direitos experiências vivenciadas em outros contextos de vida?

Nessa perspectiva os relatos das crianças, de ontem e de hoje, sobre suas experiências vivenciadas no Acolhimento Institucional como contexto de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais, refletem o impacto das vivências protetivas, uma vez que as crianças que são afastadas do convívio familiar, notadamente por violação de seus direitos, são encaminhadas ao Serviço de Acolhimento Institucional caracterizado como medida protetiva de alta complexidade, específico e em caráter provisório e excepcional, e aplicável às crianças e adolescentes de ambos os sexos, como as demais medidas de proteção.

Esta pesquisa mostrou que idas e vindas marcam as lembranças dolorosas das crianças, de ontem e de hoje, em relação ao acolhimento institucional, particularmente, pelo modo de afastamento de suas famílias de origem, causando-lhes muitos estranhamentos, desde a chegada a sua nova morada, o momento de recepção e a dinâmica de organização dos modos de conviver em um

espaço coletivo com crianças constituídas por diferentes e sofridas histórias. Esse sentimento de enfrentamento contínuo a situações diferentes perdura no decorrer de todo o período de permanência, neste espaço voltado à proteção de crianças retiradas de suas famílias de origem, exatamente por terem seus direitos violados.

Consoante às recomendações de mantê-los juntos aos irmãos na busca pela permanência de um sentimento de família na instituição de acolhimento, como já fora evidenciado nos relatos das crianças, de ontem e de hoje, a perspectiva de retorno às suas famílias vem corroborar a intencionalidade das crianças acolhidas, com uma forte recomendação de um trabalho efetivo junto a essas famílias de origem visando à possibilidade de reintegração a partir do fortalecimento integrado das políticas públicas de saúde, educação, moradia, emprego e outras políticas.

Nesse sentido, a reintegração familiar estaria sendo priorizada em relação a outras políticas fortemente instituídas na atualidade, como, por exemplo, a da Adoção, que em conformidade com os relatos de algumas crianças de ontem que vivenciaram essa situação, o que almejavam era a reintegração as suas famílias de origem, particularmente pensando no vínculo instituído com a mãe. No tocante aos contextos acima referenciados, nos atentamos a essas recomendações, como se estivéssemos nos atribuindo a responsabilidade de porta-vozes das crianças de ontem e das crianças de hoje.

No contexto de Educação Escolar, contexto de visibilidades e invisibilidades histórico-culturais que reflete o impacto das vivências protetivas reiteramos sua constituição progressiva de linearidade, limitando-se à realização de um trabalho orientado por idade cronológica do desenvolvimento humano, o que nos leva a crer que a educação escolar continua segregando do processo educativo as crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

Ao contrário, a ela caberia numa perspectiva inclusiva, o reconhecimento e a valorização das diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças em situação de acolhimento institucional e suas relações em outras realidades e

contextos educativos distintos marcadas pelo sofrimento, exclusão, rótulos, e de relações conturbadas e violentas, e de interrupções, onde são negativamente visibilizadas.

Considerações Finais

Nas narrativas das crianças de ontem pudemos constatar muitas situações que se aproximam das vivências das crianças de hoje, embora tenhamos consciência metodológica de que as vivências das crianças de ontem são relatos de um adulto que fala sobre suas vivências de quando eram crianças, ao passo que as vivências das crianças de hoje, é o que estão vivenciando agora. Os dois grupos de crianças, de ontem e de hoje, ressoam suas experiências na Educação Escolar, ao evidenciar o seu não reconhecimento como seres sociais de direitos, pois demonstraram que estiveram e estão sendo visibilizados de forma preconceituosa nos contextos educativos, mesmo que veladamente em momentos nomeados de aceitação e acolhimento.

A partir dessas evidências, podemos afirmar que a educação está viciada em rótulos e não está cumprindo o seu papel frente ao desenvolvimento humano, cujos processos de exclusão e rotulação produzem consequências sociais e humanas nefastas que comprometem as situações sociais de desenvolvimento no percurso formativo da educação escolar.

Este cenário gera a possibilidade de uma nova configuração no contexto educativo escolar demandando uma reorganização intencional dos processos educativos voltados ao desenvolvimento dessas crianças, a partir do reconhecimento da **situação social de desenvolvimento** em que se encontram em um determinado tempo de vida. Este processo de reorganização, vislumbra possibilidades e desafios na organização dos processos educativos, sendo o maior deles a mudança de como são visibilizadas ainda nos dias atuais, sob uma lógica invertida de cerceamento que se nutre das aparências e vistas naquilo que elas não são, como seres de falta, carentes, marcadas por estereótipos, sem se levar em consideração a trajetória de suas vivências.

Em uma retrospectiva histórica desses processos de visibilização e invisibilização das crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento, reafirmamos o que a teoria histórico-cultural defende ao anunciar que cada educação possui seus próprios objetivos - até mesmo em cada período da educação pode haver objetivos próprios - e, independentemente da forma como se expressam, sempre formularão os aspectos e o caráter da conduta que essa educação deseja tornar realidade.

Ora, se a educação possui seus próprios objetivos e a partir deles são formulados os aspectos e o caráter da conduta que se deseja tornar realidade, considerando as regras necessárias confluentes às orientações e influências do processo educativo, então, cabe-nos indagar: quais serão os objetivos de uma educação que visibiliza a criança em situação de risco e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento por preconceitos e estereótipos, como ser de falta, incapaz e carente e a invisibiliza como ser social de direitos, de possibilidade e de potência?

Nestes termos, confirma-se a tese que a criança em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social que se encontra em instituições de acolhimento e no contexto de educação escolar é invisibilizada, como ser social de direitos, de possibilidades e de potência e visibilizada por preconceitos e estereótipos como ser de falta, incapaz e carente.

Nesse contexto, não podemos aceitar que as crianças de hoje levem para suas vidas as mesmas marcas vivenciadas e guardadas pelas crianças de ontem; a educação não pode negligenciar os direitos das crianças a uma educação pública que promova processos educativos amparados em situações sociais de desenvolvimento. Será que a educação não vai cumprir esse papel social? Será que o Estado não vai se ocupar da responsabilidade de criar mecanismos de articulação na elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas voltadas para a infância, a criança e seus direitos? Será que as vivências infantis registradas nas pesquisas realizadas do/ no Brasil sobre as crianças em situação de acolhimento

institucional serão apropriadas pelas políticas educacionais na construção de currículos e práticas educativas inclusivas, acolhedoras e promotoras de situações sociais de desenvolvimento?

Agradeço a Lev Semionovitch Vigotski, por ter me instigado por meio de suas obras a me aproximar das bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural valendo-me do método da decomposição em unidades que corresponde ao estudo do desenvolvimento da criança na sua totalidade, demonstrando que o ser humano se constitui biologicamente e se desenvolve na cultura a partir da relação pessoa-meio constituída em situações sociais de desenvolvimento. E, sobretudo, compreender que o ser humano é um ser de possibilidades, o que me encorajou a lutar mais ainda pelas crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento, buscando que sejam reconhecidos como seres potentes, de direitos e de possibilidades. Esses estudos mudaram a minha vida, hoje tenho mais consciência do meu compromisso com o ser humano e com a transformação social.

Referências

MARTINS, Maria Aparecida Camarano - **Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar** / Maria Aparecida Camarano MARTINS; orientadora Patrícia Lima Martins PEDERIVA. -- Brasília, 2020.222 p.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano - **os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade**/ Maria Aparecida Camarano MARTINS; orientadora Maria de Fátima Guerra de SOUSA -- Brasília, 2007.175 p.

ESCRITA TRANSITÓRIA: O REENCONTRO COM O TORNAR-SE PESQUISADORE

Leandro José de Carvalho

> "o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência humana. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2015, p. 50)

É muito comum pessoas trans fazerem uma analogia entre o processo de metamorfose das borboletas e a transição de identidade de gênero. Para muitas pessoas esta analogia facilita a compreensão e traz uma materialidade para o processo de autodeterminação da identidade de gênero, uma vez que a lagarta representaria o momento de assignação do gênero pela sociedade cisheteronormativa[1]; a crisálida seria o momento de fortalecimento e elaboração do processo de autodeterminação do gênero para si; e a borboleta a anunciação para a sociedade de que aquele gênero, designado ao nascer, não é o que a pessoa compreende como ser seu, tornando-se socialmente uma pessoa transgênera, ou seja, aquela que está para além do gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

No entanto, ao entrar em contato com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovitch Vigotski, e estudar suas obras, descobri que o mesmo havia elaborado a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil, que consiste em uma "característica do desenvolvimento infantil e não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas" (Vigotski, 2018, p. 28). Por Exemplo,

[1] A cisheteronormatividade se constitui a partir de uma ordem social vigente em que tanto a cisgeneridade quanto a heterossexualidade são vistas como fenômenos naturais e compulsórios que produzem experiências hegemônicas de gênero e sexualidade.

> quando a criança passa do engatinhar para o andar, do balbucio à fala, das formas de pensamento concreto para o abstrato, para o pensamento verbal, em todos esses casos, não ocorre apenas um crescimento ou aumento de uma função anterior da criança, mas uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo. Se tentarmos compreender essa expressão convencionando uma simples imagem, pode-se dizer que o desenvolvimento infantil está repleto desses exemplos que lembram a transformação do ovo em lagarta, da lagarta em crisálida, da crisálida em borboleta, ou seja, lembram a metamorfose biológica que observamos na ontogênese de alguns animais, mais especificamente dos insetos. (Vigotski, 2018, p. 28).

Nesse sentido, Vigotski (2018) nos auxilia a compreender que o desenvolvimento infantil, e, por conseguinte, humano, é um processo complexo de reestruturação das "relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau" (Vigotski, 2018, p. 29).

Assim, entendemos que o tornar-se humano faz parte do caminho de desenvolvimento da diversidade indivíduo-social em toda a sua complexidade, não ficando restrito à vivência de pessoas transgêneras. Os modos de ser e a variabilidade de existências humanas fazem parte da sociedade, modificando-se histórica e culturalmente, constituindo e sendo constituída numa relação dialética de transformação do meio social.

No presente capítulo, portanto, trago trechos dos meus memoriais educativos em diálogo com a THC e os estudos sobre gênero, sexualidade, infâncias e transgeneridade. Na medida em que resgato a minha trajetória acadêmica e profissional, entro em contato com a pesquisa desenvolvida, costurando as vivências da criança gênero-dissidente que existe em mim e de adulte pesquisadorie[2] em contínua trans-formação. Este exercício de

[2] Apesar de me sentir contemplade com todos os pronomes, minha preferência de tratamento é no gênero neutro, e é dessa forma que vou me referenciar no capítulo, assim como o fiz na minha dissertação de mestrado.

reencontro com a escrita do memorial me faz perceber, mais uma vez, que desde a elaboração do memorial da dissertação de mestrado até o momento de retorno ao doutorado, o meu tema de pesquisa é costurado em camadas de tecidos que compõem relações sociais muitas vezes invisibilizadas pela sociedade cisheteronormativa, encarnando a pesquisa com a minha própria existência.

Crisálida: o caminho que me despertou pela temática de gênero

Sou professorie da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF – desde 2013, e antes disso fui estudante de pedagogia na UnB. Minha graduação foi marcada por experiências diversas, participei de projetos relacionados à discussão sobre Educação, Cidadania e Diversidade, do projeto AION (filosofia na escola), fiz parte do movimento estudantil e também me debrucei nos estudos sobre avaliação educacional. Meu TCC, intitulado "ENEM - Caminhos e descaminhos" surgiu a partir desse mergulho na temática da avaliação educacional, visto que durante boa parte da minha graduação eu trabalhei como pesquisadorie educacional no CESPE (atual CEBRASPE).

Depois de formade trabalhei por pouco mais de dois anos no SESI, inicialmente como coordenadorie pedagógique numa unidade de Ensino Fundamental I e II, e depois na Gerência de Educação, que abrangia todas as unidades escolares do SESI no Distrito Federal. Minha trajetória profissional, desde a graduação, seguiu um caminho diferente do usual, partindo do macro (processos avaliativos em larga escala), passando depois para a instituição escolar numa posição "média" (coordenação pedagógica) até chegar ao "micro", a sala de aula, onde atuei a partir de 2013, quando fui nomeade como professorie efetive na SEEDF.

Desde que ingressei na SEEDF, passei por várias e intensas transformações pessoais e profissionais. Atuei nas regionais do

Plano Piloto, do Paranoá e de São Sebastião[3], em sala de aula, com turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Na sala de aula compreendi a complexidade do cotidiano de ume professorie dos anos iniciais e tive contato mais próximo com a diversidade de características, histórias e questões políticas e sociais que cada sala de aula abarca. Também atuei como coordenadorie pedagógique, onde ampliei meu olhar sobre a realidade das escolas por onde passei e também sobre as possibilidades e desafios na formação continuada de professores sobre as diversas temáticas que compõem o cotidiano das escolas.

A realidade das escolas da SEEDF pode ser muito dura para profissionais recém-formades com uma visão crítica sobre educação. A escola é um território em disputa, e muitas vezes assédios morais e perseguições políticas fazem parte do cotidiano. Em busca de me fortalecer a partir do coletivo, logo depois que ingressei na Secretaria passei a participar do Fórum Autonomia, iniciativa que unia professoras da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da UnB. Foi fundamental para meu processo de fortalecimento político e teórico estar com um grupo de professoras também recém-formadas na UnB e ingressantes na SEEDF. Nos encontros semanais do Fórum nós estudamos, nos acolhemos e também sonhamos juntes, o que acabou culminando em duas experiências muito marcantes.

A primeira experiência aconteceu em 2016, quando um grupo de sete professories decidiu atuar juntes em uma escola em São Sebastião, região periférica do DF. Nessa escola construímos projetos e nos fortalecemos enquanto coletivo, criando experiências pedagógicas muito exitosas com as turmas em que estávamos. Nesse período, ano eleitoral nas escolas, resolvemos nos candidatar

[3] Paranoá, Itapoã e São Sebastião são regiões administrativas situadas na periferia do DF. Paranoá e Itapoã são vizinhas, sendo comum que as escolas na região recebam estudantes de ambos os lugares. As três cidades possuem características demográficas semelhantes: população majoritariamente negra, com baixa escolaridade e pertencente às classes D e E (Codeplan, 2021).

à direção, com vistas a ampliar a atuação do coletivo e fomentar um projeto pedagógico voltado para uma educação alinhada aos princípios do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) - Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e educação em e para os Direitos Humanos. Porém, por sermos um grupo de professories LGBTQIAPN+[4], fomos perseguides pela gestão vigente, que espalhou informações falsas sobre nós para as famílias da comunidade e gerou um pânico moral aos moldes do que movimentos como o "Escola sem Partido"[5] vêm fazendo nos últimos 15 anos no Brasil. Perdemos a eleição, mas nos fortalecemos ainda mais como grupo.

A segunda experiência, que existe, resiste e se transforma até hoje, aconteceu quando esse coletivo do qual eu fazia parte se uniu a outro coletivo de professoras que estava atuando no Paranoá, também na periferia do DF. Com o apoio das professoras do Fórum Autonomia e do professor português José Pacheco, iniciamos uma intensa mobilização junto às comunidades do Paranoá, Paranoá Parque e Itapoã, que culminou na criação, em 2018, da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - ECCAP, escola onde eu atuo até hoje. Essa escola foi criada nos moldes da educação inovadora que tanto almejamos, sem salas de aula isoladas e com metodologia de trabalho baseada na pedagogia de projetos.

Nesses oito anos de existência muita coisa se transformou na ECCAP. Pessoas da configuração inicial saíram da escola (por

---

[4] LGBTQIAPN+ é a sigla utilizada para referir-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Pessoas Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Bináries e outras identidades dissidentes quanto à orientação sexual e/ou gênero. Em alguns momentos do texto a sigla aparecerá também como "LGBT".

[5] O projeto "Escola Sem Partido" surge como um movimento, que depois se transformou em um projeto de lei que busca combater uma suposta "doutrina da esquerda", praticada pelos professores nas escolas.Sobre o tema ver: Folha de S. Paulo, Saiba como surgiu o termo "ideologia de gênero", em 23 de outubro de 2018; ainda: Movimento Escola Sem Partido, em 31 de janeiro de 2019: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/saiba-como-surgiu-o-termo-ideologia-de-genero.shtm

motivos diversos), novas pessoas chegaram e com elas outras perspectivas do fazer educacional. Além disso, a pandemia foi marcante na nossa experiência e deixou máculas que ainda hoje são sentidas pela equipe, pelas famílias e pelos estudantes.

Dentre as muitas vivências marcantes e transformadoras que vivi na ECCAP (onde atuei como coordenadorie e supervisorie pedagógique, depois na vice-direção e hoje como pedagogue da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem), uma que destaco foi a perseguição que a escola sofreu, ainda em 2018, devido a um projeto voltado para o cuidado com o corpo e a prevenção ao abuso infantil. Uma das ações desse projeto previa a não separação dos banheiros infantis por gênero, e, apesar da proposta ter sido aprovada pelas famílias em assembléia, grupos religiosos conservadores realizaram denúncia, acatada por uma promotora signatária do movimento "Escola sem Partido", que culminou no fim desta ação, sob ameaça de fechamento da escola caso houvesse descumprimento da decisão.

Essa situação me fez pensar muito nas crianças gênero-dissidentes e em suas vivências, visto que o banheiro dividido por gênero é relatado como um grande desafio na vida escolar dessas crianças. Aliada a essas reflexões, o período da pandemia marcou minha vivência pessoal pelo mergulho que fiz nos meus processos identitários, e aos poucos fui me compreendendo como uma pessoa não-binária, o que me levou a intensas transformações na minha forma de ser e estar no mundo. Esse entrelaçamento de questões despertou o desejo em mim pelo mestrado, onde eu pude estudar mais a fundo as relações entre gênero, escola e desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

A metamorfose da crisálida em borboleta

A escrita do memorial educativo inaugura a ruptura da crisálida, tornando-se o processo de anunciação social da minha transgeneridade, seria a minha apresentação para o mundo como uma pessoa não-binária. Na escrita do memorial para a seleção de

mestrado, há cerca de quatro anos, anunciei minha não-binariedade de um jeito tímido, numa nota de rodapé. Era a primeira vez que eu comentava sobre isso "publicamente" e me lembro que foram dias tentando elaborar como o anúncio seria feito, como eu escolheria me referir a mim mesme e como as outras pessoas receberiam essa informação.

Resgatar as minhas experiências acadêmicas e revisitar a minha trajetória profissional, me ajudou a ancorar o motivo pelo qual me interessava pela temática de gênero, mas para além deste despertar inicial, reviver essa caminhada também foi um reencontro com as vivências que me fizeram compreender que eu sempre fui uma pessoa não-binária. A elaboração do memorial me permitiu escrever sobre como o processo de transicionar me atravessa em vários momentos, me fazia entrar em contato com versões múltiplas de mim, e como essas versões às vezes surgiam como formas de escritas conflitantes, desalinhadas com a formalidade esperada em textos acadêmicos.

Já na entrevista de ingresso do mestrado, os conflitos existenciais presentes na escrita estavam agora materializados em palavras que precisavam ganhar voz e refletir tudo o que eu vinha elaborando teoricamente e experimentando na prática cotidiana da escola. Minha futura orientadora me recebeu de forma cuidadosa e respeitosa, como eu haveria de descobrir ser seu jeito costumeiro de ser professora. Não parecia ser uma banca avaliativa que definiria se eu poderia ou não entrar no mestrado, mas sim um colo que dizia "estávamos esperando por você, esse lugar também é seu". Ser uma pessoa trans e produzir ciência a partir do lugar de pesquisadore e não de objeto de pesquisa, abre o caminho para que outros iguais a mim possam se sentir representades e a vontade para trazer suas compreensões e produções de conhecimento sobre a vida e as relações humanas, para além da normativa de gênero.

É nesse interlúdio entre o ingresso no mestrado e a escrita da dissertação que começam a surgir fragmentos que iriam compor uma costura entre a escrita acadêmica normativa e uma escrita poética desalinhada com o pragmatismo formal da escrita linear,

como se a tessitura das palavras estivesse escorregando entre ciclos bordados dentro e fora das páginas escritas, ora tensionados, ora afrouxados com os pontos sensíveis que me atravessavam tão profundamente ao alinhavar as teorias sobre gênero, sexualidade, infâncias, dissidências e educação, com a minha própria trajetória de vida.

Fragmento 96[6]

Estava muito nervose, correndo contra o tempo, afinal, era o dia da prova oral para a seleção do mestrado. Tinha estudado, feito esquematizações de conceitos, ensaiado em voz alta, mas o que ficava ressoando em meu corpo era como eu iria me anunciar para a sociedade naquele momento. Eu queria trazer a minha identidade, dizer quem eu me tornara, queria sair do sigilo… Sabia que a minha futura orientadora tinha um profundo respeito e amorosidade por todas as pessoas transgêneras, ela era uma aliada, mas o medo da nomeação pública, de me autorizar a dizer "sou uma pessoas trans não-binárie", era um silêncio ensurdecedor, que distorcia tudo ao redor. O tempo magicamente parou, ou fui eu que parei de respirar por alguns instantes, nunca saberei ao certo, mas depois de uma pergunta convocatória eu consegui me anunciar… Naquele momento uma sensação de calma e paz tomou conta de mim, estava flutuando em novas águas, em agitos sísmicos que eclodiram na superfície como bolhas de aaarrr-colhido. Pensei, fui (a)colhide! O tempo voltou a acelerar e me emocionei. Segurei as lágrimas quando a Professora Patrícia Pederiva disse "Queremos na academia pessoas que falem de si, de suas trajetórias, e não por nós, como objeto de estudos". Senti a minha identidade

[6] Os trechos definidos como **Fragmentos** foram extraídos da dissertação de mestrado, defendida por mim no ano de 2025 (Carvalho, 2025).Esses fragmentos são pontos de costura que entrelaçam a escrita da dissertação com a poética do encontro com as crianças durante a pesquisa, expressando-se artisticamente como um contínuo do memorial em um mosaico que relacionava às minhas vivências e às vivências das crianças gênero-dissidentes ao atravessarmos juntes o transcurso de fazer a pesquisa.

reconhecida e a minha existência legitimada. Sentia-me ali inaugurade para o novo mundo de possibilidades que se abria. Ao me nomear me materializei! Juntei mais um pedaço do mosaico que é ser eu!!!!



Ilustração: Ernesto Nunes

Link: https://spotify.link/LTWoLrlMLDb

Comecei a acessar as vivências do meu eu-criança, em um movimento que parecia ser intuitivo, sem perceber inicialmente que já me encontrava no fazer da pesquisa, no caminho metodológico que possibilitaria puxar o fio que iria corporificar a escrita alinhavada ao eu-pesquisadore e as vivências escolares das crianças que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

> O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, consequentemente, depende do objetivo para o qual a ciência se orienta num determinado campo. Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação (Vigotski, 2018, p. 37).

Nesse sentido, compreendo que o memorial educativo é um processo de escrita de si alicerçado em uma ciência que abarca a diversidade das relações sociais, nos permitindo acessar nossas vivências e estabelecer um conjunto de relações que busca dar sentido à experiência humana, de modo a desnaturalizar os comportamentos humanos que são vistos como determinações biológicas.

Fragmento 77

Sonhei que voltei pra minha creche
No Yolanda Ópice em Araraquara
Estava com minha mãe e eu já era adulta
Era um evento na creche
No sonho, eu vi todas as crianças que estudaram comigo dentro do parque
Elas estavam divididas das pessoas por uma película
Quando vi que minhas amigas e amigos da creche estavam lá
Comecei a procurar minha criança
Eu lembro que procurei todas as crianças carecas
Porque, assim, eu achei que eu me encontraria mais rápido
Minha mãe esteve de mãos dadas comigo o tempo todo
Teve muita paciência esperando que eu me encontrasse, e me deu suporte
Todas as professoras me reconheceram adulta e me olhavam com doçura
E faziam o mesmo com a minha mãe
O sonho acabou, e eu não encontrei a minha criança.
(LINIKER, com participação de MILTON NASCIMENTO. Lalange. São Paulo: Independente, 2021.
Disponível em:
https://spotify.link/XsSuvunEWDb



Link: https://spotify.link/XsSuvunEWDb

Durante o processo de escrita do pré-projeto me deparei com Liniker e, em seus versos, memórias da minha infância surgiram como um grande caleidoscópio, me perguntava se aquelas imagens eram ilusórias, mas as

sensações no corpo me traziam indícios de que aquele momento havia sido guardado no meu inconsciente por algum motivo. Na primeira cena/memória eu devia ter uns 6 anos, minhas colegas de turma estavam com medo de baratas e eu naquele momento também fiquei, mas ao ver a reação dos meninos que começaram a me chamar de "mulherzinha" entendi, pela primeira vez, que aquele não era um comportamento adequado para um menino. Na próxima cena/memória eu estou com 8 anos e estamos fazendo lembranças para os dias das mães, tiramos uma fotografia e nela apareceria a marca da nossa boca com batom. Lembro da sensação de passar um batom, de me sentir bonita e ficar apreensiva porque aquela não era uma estética esperada de um menino. Beijei a foto e sai correndo, coração acelerado, aos solavancos, para que ninguém pudesse ver aquele sorriso vermelho de alegria! A última cena/memória, já escutando o finalzinho da música, eu tinha cerca de 10 anos e estava descendo do transporte público para chegar em casa quando dois homens mais velhos começaram a puxar o meu cabelo, a invadir o meu corpo com as suas mãos e me dizer que eu era muito bonita. Quando viram que se tratava de um menino se assustaram inicialmente e depois riram e me soltaram, consegui descer do ônibus correndo… Porque essas cenas me vieram?! O que essas memórias querem me dizer?! Então ouvi os últimos versos da música da Liniker (2021) "Chorando, menino queria voar/ Saudade do colo, mainha cadê?/Parece um sonho, mas dói/Mas dói, mas dói, mas dói/Dói, dói, dói, dói".

O mestrado, portanto, assume uma trajetória que lembra o vôo errático das borboletas, que fazem movimentos imprevisíveis e intermitentes para confundir a visão dos seus possíveis predadores na natureza. Na pesquisa pude acompanhar uma criança gênero-dissidente de 8 anos e reconhecer em suas vivências processos também meus e de tantas outras crianças que conheci na minha trajetória profissional.

Fragmento: Vivência Pedagógica

No momento do recreio percebi que existe um espaço reservado para as meninas brincarem, ou seja, elas deveriam ficar preferencialmente no "aquário", nome dado pelas crianças. Não sei se é uma escolha ou se um "costume", tendo em vista que quando uma das profissionais que passava as viu próximas da quadra de esportes, lugar majoritariamente ocupado pelos meninos, perguntou: "o que vocês estão fazendo aqui?" E todas correram de volta para o espaço do "aquário".

(Diário de campo, 07/05/2024)

O processo de investigação e conhecimento que elaboramos junto com Rafael, a criança da pesquisa, nos possibilitou bater as asas em direção a pontos, a princípio distantes, entre autores da área de gênero e sexualidade, com os estudos de Vigotski sobre *Perejivanie*, vivência em russo. Esses voos produziram transformações profundas no nosso olhar sobre a práxis pedagógica, nos fazendo acreditar que seria possível sonhar com um desenvolvimento humano em que as crianças possam experienciar uma pedagogia não-binária, diversa, corporificando a criação de uma nova epistemologia a respeito das infâncias gênero-dissidentes.

Alguns elementos da pesquisa não entraram na minha dissertação, por não ser o foco do trabalho e também por cuidados éticos. Desses elementos, o que mais se destacou para mim foram os diálogos informais que tive com educadories enquanto fazia minhas observações. Um ponto comum em todos esses diálogos foi a queixa dessus professories sobre como se sentiam inseguries e com pouca formação para trabalhar temáticas sobre gênero e sexualidade na escola, além do medo de perseguições por parte de familiares e gestores da escola. Essas falas ficaram marcadas em mim, e, quando retornei à escola percebi uma realidade que me remeteu a esses discursos imediatamente.

Na escola percebi que a temática de gênero e sexualidade quase não tem sido abordada, e quando situações relacionadas ao

tema como, por exemplo, crianças gênero-dissidentes solicitando a autodeterminação de gênero, famílias questionando materiais pedagógicos, ou mesmo quando suspeitas de abuso sexual, entre outras questões relacionadas à gênero e/ou sexualidade se apresentam; as pessoas se desesperam, tendem a evitar o assunto e se justificam dizendo que não têm formação para isso. Esse dado me chama a atenção, visto que durante o mestrado fui convidade algumas vezes a falar sobre meu tema de pesquisa para esta mesma equipe escolar.

O voo da borboleta para o (des)conhecido

> A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. (hooks, 2013, p.86)

Voltar para a escola depois de 2 anos de mestrado, e, após fazer o anúncio público da minha transição social, me trouxe novas inquietações. Penso que desenvolver uma formação sobre a temática de gênero e sexualidade, alicerçada nas vivências des professories, parece ser uma possibilidade de pesquisa para a construção de uma pedagogia não-binária de gênero que respeite toda a complexidade e diversidade de infâncias que compõem o espaço escolar. Além disso, no mestrado ficou evidente a necessidade de construir uma fundamentação teórica, a partir da Teoria Histórico-Cultural, que discuta a microgênese do sexo de modo a refutar os argumentos biologicistas que defendem o binarismo de gênero a partir de uma concepção do sexo biológico como algo inato. E foi a partir dessas vivências e observações que me despertaram o desejo de realizar um doutorado e, assim, poder desenvolver um arcabouço teórico-metodológico que possibilite que es educadories trabalhem a temática de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Na tentativa de unir camadas de tecidos que compõem relações sociais muitas vezes invisibilizadas pela sociedade

cisheteronormativa, ingresso no doutorado sabendo que muita transformação ainda vai acontecer, que a escrita acadêmica também vai alçar novos voos, transicionando neste processo que é tão próprio da vida e do fazer científico vigotskiano, o movimento cíclico e dialético de se transformar e recomeçar que pode ser observado na materialidade cotidiana da vida.

O memorial educativo, portanto, se apresenta como ferramenta dialética de reflexão, registro, memória e questionamento dos caminhos e escolhas percorridas durante o desenvolvimento e elaboração do conhecimento científico. Na medida em que eu revelo a trajetória das minhas vivências, este fio condutor revela como as vivências profissionais e acadêmicas se relacionam com a escolha do meu tema de pesquisa. Em um movimento de transformação contínua da identidade, eu me transformo e a minha pesquisa e interesse se transforma também, e a gente vai juntos transicionando, gerando uma transição social, acadêmica, de gênero, de forma de olhar para o mundo e de experienciar a teoria a partir do lugar da identidade não-binária.

Imago: considerações transmutáveis

A depender da espécie e das questões climáticas, o ciclo de vida das borboletas dura algumas semanas ou meses. Quando comparamos com o ciclo da vida humana esse tempo parece ser ínfimo, haja vista que a expectativa de vida no Brasil, por exemplo, fica entre 70 e 80 anos. No entanto, quando olhamos para a população trans brasileira, seu ciclo de vida ainda gira em torno de 35 anos[7]. Não sei se é o acaso, mas a poética de transmutação do ciclo de vida das borboletas, em relação ao processo de transição

[7] ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021. Documento online, 2022. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra 2022-web.pdf . Acesso em 10/08/2026

social das pessoas transgênero, não se aproxima somente na dimensão da vida, mas também na dimensão da morte.

Enquanto os predatores das borboletas são insetos, aranhas, aves, lagartos; os predadores da população trans são um conjunto de violências estruturais da sociedade que perpassam sua existencia desde o nascimento, tais como: exclusão escolar, expulsão do núcleo familiar, precariedade financeira e empregaticía, dificuldade de acesso à saúde, aniquilação da subjetividade, discriminação cotidiana, violência física e abandono estatal. Assim como as borboletas, que durante o ciclo de vida enfrentam ameaças em todas as suas fases (ovo, lagarta, crisálida e imago), a comunidade trans também enfrenta, fazendo com que a analogia entre "espécies" criasse mais uma dimensão de aproximação, o da brevidade da vida, quando comparado com a vida de uma pessoa cisgênera.

Trago mais essa relação, que para alguns pode parecer mórbida, como um manifesto político e de denúncia da violência contra a população trans. Estudar a temática de gênero e sexualidade a partir da vivência de crianças gênero-dissidentes, ou trans, atravessa não só a minha existência de vida, mas minha atuação política, ou seja, minha práxis como professorie e pesquisadorie da educação. Afinal, a "teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim." (hooks, 2013, p.86).

Assim como hooks (2013), Vigotski (2004) nos ensina que para além da produção científica, "a ciência começa a ser compreendida dialeticamente em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento" (Vigotski, 2004, p. 318). Portanto, a THC nos possibilita a elaboração de uma epistemologia de desenvolvimento humano alicerçada na diversidade e integralidade humana, em que o saber científico não é descolado de uma transformação concreta na sociedade, e por consequência, nas vidas das pessoas. O espaço escolar, portanto, torna-se um terreno educativo em disputa, essencial para que as

futuras crianças possam se metamorfosear e, ao experimentar pedagogias plurais que possibilitem os diversos modos de existência humana, possam brincar de serem borboletas e viverem toda as dimensões e expressões da diversidade de tornar-se humano.

Referências

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021.** Documento online, 2022. Disponível em: https:// antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf Acesso em 10/08/2026.

CARVALHO, Leandro J. **Corpos Dissidentes, Infância e Escola: Entre o Terror e o Arco-Íris**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2025.

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. 2021. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 51ª edição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução Claudia Berliner. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

MINHA TESE É SOBRE MIM? A INSEPARABILIDADE PESQUISADORA-PESQUISA

Amanda Aliende da Matta

Minha relação com a educação sempre foi profundamente pessoal, atravessada por minha história. Ao contrário do que eu sempre imaginei que deveria ser uma escola profissional, não decidi me tornar professora porque demonstrei talentos e competências alinhadas com o âmbito, porque as disciplinas nas quais eu tinha boas notas na escola estavam associadas à Pedagogia, ou porque calculei que as condições laborais eram as que eu desejava para a vida que eu imaginava - algo no meu estômago me puxou para a Pedagogia e, mais tarde, para a Educação Social. No começo, eu não sabia explicar essa força que me puxava de dentro, mas a tese de doutorado acabou de desenrolar este fio. E neste capítulo, tecerei esta história com reflexões teóricas e metodológicas sobre a inseparabilidade entre quem somos e o que pesquisamos.

Começando do começo: como cheguei à educação

Inicio portanto o capítulo compartilhando o memorial de minha tese. Nele, conto que a motivação para minha pesquisa estava enraizada na minha história, especialmente no trabalho que eu realizava naquele momento com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. No cotidiano das minhas interações com esse coletivo, testemunhei, ouvi e recolhi histórias que me compeliam a me aprofundar no fenômeno do cuidado. São narrativas de adolescentes estigmatizados como "problemáticos", mas que interrompem o recreio na escola para ajudar crianças a recuperar uma bola presa em uma árvore; de jovens rebeldes que, apesar de sua atitude desafiadora, protegem instintivamente

aqueles em seu entorno; e de pessoas em circunstâncias precárias que ainda assim encontram formas de apoiar outras, quando parece que falta até mesmo o próprio sustento. Essas ações cotidianas revelam um impulso, um modo de ser, que me impressionou profundamente.

À medida que compartilhava essas histórias com colegas - por meio da escrita, da leitura e da conversa - cheguei a uma constatação central: esses comportamentos são atos de cuidado. Mais especificamente, são ações de cuidado realizadas por pessoas que, elas mesmas, estavam em situações vulneráveis. É comum falarmos sobre como, em contextos escolares, certas pessoas se destacam não por causa de suas metodologias ou disciplinas específicas, mas por uma qualidade pessoal inefável, que cativa, inspira e motiva. Muitos dos jovens com quem trabalhei possuíam essa qualidade quase mágica - uma capacidade de cuidar que desafiava as expectativas convencionais. Foram minhas vivências com eles que me atravessaram e me geraram o impulso por começar minha tese.

Esse tipo de cuidado, realizado por pessoas vulneráveis, me levou a buscar narrativas semelhantes na teoria educacional. No entanto, a literatura existente sobre comportamentos prossociais frequentemente se centra em intervenções destinadas a promover tais atos, em vez de explorar a experiência vivida do cuidado em si. Esses trabalhos raramente capturam as dimensões éticas, morais e pedagógicas inerentes aos atos de cuidado das pessoas que são, elas mesmas, marginalizadas. Os jovens que encontrei não precisavam de programas para fomentar comportamentos prossociais - eles[1] incorporavam essas ações de forma natural e discreta.

Ao puxar este fio sobre o cuidado e a vulnerabilidade na educação, parei para repensar também quais tinham sido minhas experiências pessoais com o fenômeno. Afinal, parto sempre do

[1] Ademais, estas pessoas eram em sua grandessíssima maioria homens, porque eu trabalhava especificamente com coletivos masculinizados, o que também é um rompimento de expectativas.

pressuposto epistemológico de que o conhecimento sempre é construído por pessoas, e estas são constituídas por suas vivências - desta forma, a única forma de buscar rigor acadêmico é trazendo à luz nossos atravessamentos, preconcepções, conhecimentos prévios e até mesmo preconceitos sobre o objeto de nossos estudos, e sendo transparente (conosco mesmas, com nossos/as pares e com quem nos lê) sobre essa perspectiva que temos e que necessariamente influenciará a forma como pesquisaremos (Van Manen, 1990; Guba; Lincoln, 1994; Ayala-Carabajo, 2017).

Aqui, é importante voltar às bases. Guba e Lincoln (1994) já haviam classificado as teorias epistemológicas por eles consideradas mais importantes nas ciências sociais: o positivismo, o realismo, a teoria crítica e o construtivismo[2]. Cada um destes paradigmas responde a uma concepção ontológica (sobre a natureza da realidade) e epistemológica (sobre a natureza do conhecimento), porém os três últimos compartilham a rejeição à ideia da objetividade absoluta de quem pesquisa. Seja porque nós, pessoas humanas, somos falhas e, portanto, incapazes de capturar a pureza da verdade absoluta; porque qualquer interpretação da realidade sempre será afetada por vieses sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos, de gênero etc.; ou porque a própria realidade é socialmente construída e engendrada por estes fatores,

[2] No realismo, entende-se que ao longo do processo de pesquisa, a cientista deve tentar identificar e eliminar suas fontes de viés (Campbell; Wasco, 2000, p. 780, tradução minha). Na teoria crítica, a identidade de quem está construindo o conhecimento é de importância crucial, porque valores, crenças e experiências de vida influenciam a forma como as questões de pesquisa são formuladas, os dados são coletados e os resultados são interpretados; como não é possível eliminar ou neutralizar esses fatores, quem pesquisa deve articular de que forma suas experiências individuais moldam os resultados de suas pesquisas (Campbell; Wasco, 2000, p. 780, tradução minha). E no construtivismo, não existe uma realidade "real", nem uma única verdade, mas múltiplas verdades que são construídas individualmente; quem pesquisa devem envolver os participantes em um diálogo interativo, a fim de desconstruir e tornar visíveis essas realidades socialmente construídas, e a pesquisa é, portanto, um processo inerentemente subjetivo (Campbell; Wasco, 2000, p. 780, tradução minha).

estas correntes pós-positivistas partem da ideia de que quem pesquisa influencia seu trabalho.

A própria origem e essência do trabalho com pesquisa qualitativa ou crítica, ou, em outras palavras, da forma de pesquisar através das histórias, diálogos, e estudando fenômenos em contexto natural, fora do controle de um experimento ou laboratório, está intrinsecamente relacionada com as formas pós-positivistas de entender a realidade e o conhecimento. Se acreditamos que as pessoas participantes de nossas pesquisas e os fenômenos que estudamos precisam ser compreendidos em sua situacionalidade, a partir de sua história, é porque acreditamos que estes dependem, são frutos, de suas vivências. E se seus comportamentos e interpretação da realidade são atravessados pela *perejivanie*, por que nós, pesquisadoras, seríamos imunes a esta subjetividade?

Para poder seguir pesquisando meu fenômeno, portanto, não me bastava pensar sobre e contar as histórias de pessoas que eu vi e conheci. Necessariamente era preciso imergir em meu próprio passado, olhar para mim mesma e para os filtros que se criaram em minha intelecção.

Tentei recuperar meus primeiros pensamentos sobre educação. Acredito que começaram no ensino médio, quando um amigo próximo, Simon, sugeriu que fôssemos voluntárias para ajudar crianças menores com seus estudos. Estudávamos em uma escola bem-conceituada em São Paulo e éramos bons alunos. Perto de nossas casas havia uma instituição de acolhimento não familiar onde poderíamos usar nosso privilégio para apoiar outros. Concordei.

Ao chegarmos, fomos encaminhadas para uma função que divergia das nossas expectativas iniciais. A principal preocupação da instituição não era com estudantes do ensino médio que precisassem de ajuda com disciplinas complexas, mas com crianças pequenas com dificuldades de alfabetização. Já havia uma professora profissional trabalhando nisso, e um grupo de pessoas

estavam lançando um projeto para formar voluntárias como nós, do qual participamos com entusiasmo.

Por vários meses, essa professora nos convidou para sua casa para aulas sobre os processos de alfabetização. Um contato de meu amigo nos levava de carro até lá, e nossas conversas durante essas longas viagens abriram novos mundos para mim. Descobri Paulo Freire e Emilia Ferreiro, soube de escolas onde os erros não deveriam ser apagados, mas são vistos como fundamentais para o processo de aprendizagem, e percebi que a educação poderia cultivar tanto a obediência quanto a criatividade. Comecei a ver a educação não meramente como uma série de provas e notas, mas como um processo mais amplo e profundo.

Embora meu trabalho voluntário tenha sido breve - logo entrei na universidade, o que alterou minha rotina -, ele deixou uma marca indelével no meu percurso profissional. Esses primeiros encontros com a educação, a alfabetização e o ambiente de uma instituição de acolhimento moldaram profundamente minha visão do que a educação poderia ser.

Nessa época, também me consultei com uma orientadora vocacional para avaliar minhas opções de carreira. Os testes sugeriam pedagogia ou psicologia, mas vindo de uma família tradicional, senti a pressão de escolher entre Direito ou Medicina. Optei pelo Direito, mas meus interesses gravitavam em torno da educação. Li Paulo Freire e Rubem Alves, estudei desenvolvimento infantil e realizei pesquisas sobre leis de adoção, regulamentos de acolhimento e o direito à educação de qualidade. Ao concluir minha graduação em Direito, meu compromisso de trabalhar na área da educação era inabalável - uma decisão que mais tarde me levou a cursar Pedagogia.

Minha iniciação na educação, ou pelo menos no pensamento profundo sobre ela, estava enraizada em um contexto concreto e relacional. Aprendi com uma professora que abordava a educação como desenvolvimento humano, emancipação e justiça social. Ela enfatizava não apenas as tecnicidades da alfabetização, mas o

crescimento pessoal, emocional e social das estudantes, cultivando uma relação pedagógica fundada no cuidado.

Essas experiências iniciais me levaram a refletir sobre minha própria trajetória como estudante e sobre momentos que deixaram impressões duradouras. Lembro do meu tempo na educação infantil, em uma pequena escola que parecia mais uma casa, com um jardim onde brincávamos. Lembro de ter comemorado meu aniversário lá, rodeada de família e sentindo a proximidade de uma pequena comunidade.

Essa sensação de pertencimento mudou quando fiz a transição para uma escola primária muito maior, com mais de 2.000 alunos. A escola era longe de casa, e eu precisava ir de perua todos os dias, chorando o trajeto inteiro por meses. O motorista da perua me acompanhava até a sala de aula, segurando minha mão, mas nenhum de nós jamais falou disso a ninguém, nem mesmo à minha mãe. Esse silêncio, esse suporte tranquilo no desconforto, é minha primeira memória de contato pessoal com as vulnerabilidades não ditas que as crianças frequentemente carregam.

Alguns anos depois, ainda no ensino fundamental, vivi uma experiência profundamente perturbadora dentro da minha própria família - algo pesado, confuso, que perdurou silenciosamente por vários anos. Foi uma experiência que deixou cicatrizes invisíveis, moldando meu senso de segurança e confiança até hoje. Outra vez, não contei a ninguém o que eu estava vivendo; em vez disso, o peso daquilo se manifestou de outras formas. Comecei a ter dores de cabeça persistentes na escola e frequentemente pedia para sair da aula para ir à enfermaria. As enfermeiras eram gentis; a princípio, me davam medicação, mas talvez percebendo que minha dor era mais emocional do que física, passaram a simplesmente me oferecer água e um lugar para descansar até que eu estivesse pronta para voltar à aula. Ninguém jamais perguntou o que estava acontecendo comigo; nem eu nem elas contamos a ninguém sobre minha mudança de comportamento ou agimos em relação a ela. Era simplesmente considerado irrelevante ou normal que isso estivesse acontecendo de repente.

Como criança, vivenciei em primeira mão o conflito entre encontros de cuidado com educadores e a ausência de um contexto de cuidado que levasse as emoções e o bem-estar a sério, colocando-os no centro das discussões e tomando medidas a respeito. Naquele momento, é claro, eu não percebia isso - mas hoje me pergunto o quanto isso impactou meu desenvolvimento (para além das notas e de "sucesso acadêmico") e quantas outras crianças passavam por dificuldades invisibilizadas ao nosso redor.

Cresci sendo uma ótima aluna. Gostava de estudar e acreditava que minha missão de vida seria entrar na melhor universidade. Tinha ótimas notas, mas minha escola de educação primária não era reconhecida por altas taxas de aprovação nessa universidade, então mudei para uma "melhor". Nessa nova escola, o foco era obter notas altas em testes padronizados, e eu era boa nisso. Tivemos uma disciplina sobre educação sexual no último ano do ensino fundamental, mas fora isso, não havia nada sobre a vida além dos testes padronizados. Educação e escola significavam o cognitivo e o padronizado, não o desenvolvimento humano.

Mais tarde, como educadora, acumulei mais cenas que reformularam minha compreensão do cuidado. Durante meu tempo em comunidades ribeirinhas na Amazônia, testemunhei o cansaço e a apreensão de crianças pequenas ao retornarem à escola, como Eric, um menino de cinco anos cuja tristeza no primeiro dia de volta às aulas era palpável. Vi como as professoras, frequentemente as mulheres mais dedicadas e conhecedoras da comunidade, conheciam intimamente a vida das e dos estudantes para além da sala de aula. Em uma escola indígena em São Paulo, observei a irreverência criativa com que estudantes e educadores resistiam às normas escolares tradicionais, adaptando o sistema às suas próprias necessidades e projetos. Essas experiências me impactaram profundamente e pareciam oferecer uma frescura - apesar de contextos rígidos - que eu não havia experimentado como estudante.

Em Barcelona, trabalhei em instituições de promoção da autonomia para jovens em transição após a saída de instituições de

acolhimento não familiar. Esses espaços tinham como objetivo fomentar a autonomia e a independência, com a equipe educativa fornecendo orientação. No entanto, as regulamentações institucionais frequentemente pareciam estar em desacordo com as vulnerabilidades das/os usuárias/os. Não era incomum que jovens fossem expulsos/as por infrações menores, como não limpar a cozinha adequadamente, o que suscitava questões sobre como esses ambientes poderiam algum dia parecer um verdadeiro lar. Para mim, os conceitos de educação, lar e cuidado estão profundamente ligados à segurança, à confiança, à escolha e à conexão.

Apesar desses desafios institucionais, testemunhei frequentemente o cuidado genuíno emergindo naturalmente entre pares. Em um serviço socioeducativo destinado a combater o absenteísmo e o abandono escolar precoce, conheci estudantes que, apesar de suas próprias dificuldades, atuavam como cuidadores das pessoas ao seu redor. Um estudante com dificuldades em ambientes escolares tradicionais encontrava realização ajudando crianças com síndrome de Down em classes de necessidades especiais. Outros, envolvidos em atividades criminosas fora da escola, eram gentis e protetores dentro do espaço educativo. Muitos/as estudantes eram profundamente sintonizados com as emoções e necessidades de seus pares, frequentemente mais do que os/as adultos/as responsáveis por eles/as.

Todas essas experiências moldaram profundamente quem sou, como pessoa e como educadora, e deram origem ao meu desejo de investigar o cuidado e a vulnerabilidade. Acredito que são conceitos e princípios fundamentais na educação, mas que talvez nossas instituições educativas ainda não tenham todas as respostas. Por isso, precisamos olhar para a vida mesma e aprender com quem já cuida; só então podemos refletir pedagogicamente.

Transformando vivências em reflexões: o tema de minha tese

Estudei no meu doutorado as *experiências vividas de cuidar a partir da vulnerabilização*. Em concreto, interessava-me entender, dentro do contexto da Educação Social, como são as relações educativas em que quem educa viveu, pessoalmente, situações de vulnerabilização e, profissionalmente, entende seu trabalho como um trabalho de cuidado.

Ao falar de vulnerabilização, refiro-me a situações de violência que nos deixam feridas ontológicas, que transformam nosso ser. A palavra vulnerável vem do latim *vulnerabilis*, formado pela raiz *vulnus* (ferida) e o sufixo *-abilis* (possibilidade de).

> De forma simples, vulnerabilidade refere-se ao fato de que os seres humanos possuem um corpo que pode ser danificado. Nossos corpos são porosos e, portanto, não somos capazes de fechá-los. Mais precisamente, vulnerabilidade refere-se ao fato de que a experiência contém um grau de passividade. Nossos sentidos estão sempre abertos, mesmo quando dormimos, o que significa que estamos sempre recebendo sensações, estímulos e sentimentos. Podemos dizer que, em vez da autonomia, é a vulnerabilidade que nos torna pessoas. Se a vulnerabilidade define a condição de ser pessoa, então ser uma pessoa é estar aberto à violência. (...) (Lawlor, 2018, p. 217, minha tradução)

De acordo com Gilson (2018, p. 231), a vulnerabilidade caracteriza a vida humana, é uma condição ontológica da vida em si. Para além de ser algo que necessariamente leva ao dano, a vulnerabilidade seria caracterizada pelos seguintes aspectos: todas as pessoas são essencialmente vulneráveis; ela é uma condição de potencialidade, uma abertura; é experienciada de formas diferentes de acordo com a situação concreta de cada pessoa; e não pode ser determinada previamente, de modo que sua experiência e seu valor são ambivalentes e ambíguos.

A vulnerabilidade é fundamental para a experiência humana. E, estabelecendo uma tensão essencial, o mesmo vale para a violência. "Não podemos imaginar, creio, a vulnerabilidade sem a violência. A relação entre elas é necessária" (Lawlor, 2018, p. 226,

minha tradução). Se, por essência, somos vulneráveis, permeáveis ao dano, então essencialmente a violência também é um aspecto fundamental da experiência humana. A isso se chama violência fundamental (Lawlor, 2018).

No entanto, ao mesmo tempo em que há vulnerabilidade fundamental e violência fundamental em nossa experiência humana, isso não significa que necessariamente toda pessoa será violentada - e, portanto, vulnerabilizada. Ser uma pessoa significa essencialmente ser vulnerável, mas não significa ser vulnerabilizada. A vulnerabilização é estar em uma situação concreta de sofrimento, de ser prejudicado. Ser vulnerável é ontológico, mas ser vulnerabilizada é ser ferida para além do essencial, viver violências para além das naturais.

Isso dito, a delimitação do fenômeno que investiguei não estava dada desde o início. Foi um processo - e é importante narrá-lo, porque ele mesmo é uma expressão da *perejivanie* como ferramenta metodológica.

Em um primeiro momento, pensava que poderia definir o fenômeno "de fora", como se define um objeto de pesquisa qualitativa: algo claro, preciso, concreto, lógico, viável e realista, e idealmente contemporâneo e com uma dimensão aplicada (Montes Del Castillo; Montes Martínez, 2014). Mas a Fenomenologia Hermenêutica Aplicada (FHA) / Fenomenologia da Prática (Ayala-Carabajo, 2017; Van Manen, 1994, 2014), método que utilizei na minha pesquisa, exige algo diferente: nela, se entende o fenômeno como uma experiência humana vivida, que por isso precisa ser definido "de dentro". Não é uma situação material objetiva, é o sentido que uma pessoa dá ao que vivencia em sua relação com o mundo.

Refletindo sobre esta divergência entre uma situação definida por fora e por dentro, lembrei-me da brilhante descrição de Vigotski (2017). O autor descreve três irmãos que vivem na mesma situação familiar (uma mãe que agia violentamente por diversas razões) mas apresentam padrões de desenvolvimento completamente distintos. Nesse caso, não se trata apenas da mesma experiência manifestada de forma diferente, e ao mesmo tempo

seria possível dizer que todos os três irmãos vivem exatamente as mesmas situações materiais, mas a experienciam de acordo com seus próprios eus. São *perejivanies* diferentes. Podemos dizer que estão na mesma condição material, mas um fenômeno não é uma condição material, é a experiência vivida dela.

Pesquisando com a FHA, eu não estava interessada nas diferentes particularidades das experiências subjetivas. Portanto, no caso relatado por Vigotski (2017), é mais preciso não definir um único fenômeno (ter uma mãe que bebia etc.) e três experiências particulares que queremos examinar. Cada uma dessas experiências constitui, na verdade, um fenômeno diferente (que poderia ser definido, por exemplo, como: 1 - sentir-se desamparado em um contexto familiar violento; 2 - vivenciar confusão e afetos contraditórios em relação a uma mãe violenta; e 3 - tornar-se precocemente o principal cuidador devido à parentalidade insuficiente). São três experiências vividas (as experiências do irmão 1, do irmão 2 e do irmão 3) que nos permitem examinar a manifestação de três fenômenos diferentes.

Se os compreendêssemos simplesmente como experiências diferentes de um único fenômeno (três experiências diferentes de ter uma mãe que bebia etc.), a definição desse fenômeno seria tão genérica (e criada de fora, e não a partir de uma compreensão de suas vivências) que não seríamos capazes de descobrir profundamente as essências de cada uma das experiências vividas pelos irmãos; se os compreendemos como sendo na verdade três fenômenos diferentes, ao sermos mais específicos, poderemos mergulhar mais fundo nos existenciais, por exemplo.

Aqui, novamente, podemos observar a inseparabilidade pessoa-vivência e, portanto, vivência-fenômeno. Cada um dos irmãos foi atravessado de uma forma diferente por viver na mesma família, transformando-se em uma pessoa com traços e comportamentos completamente diferentes. Cada um deles experiencia a vida de formas diferentes e, seguramente, constroi seus conhecimentos afetados por estas vivências. Eles, como eu, como qualquer pesquisadora e como qualquer pessoa, somos frutos (e agentes, claro) de nossas vidas.

Nossas vivências transformam quem somos

Cheguei à conclusão, em minha tese, de que a ferida da vulnerabilização nunca cura completamente: ela está gravada não apenas na carne, mas também na alma. É uma marca deixada pela violência que transforma uma pessoa de formas que não podem ser simplesmente desfeitas. A ferida cicatriza, a pele se fecha, mas permanece alterada pela cicatriz. A vulnerabilização não é um estado permanente, pois pode ser superada, mas é uma experiência transformadora: não é possível voltar a ser como antes.

A pessoa vulnerabilizada não é apenas vulnerabilizada; ela não fica presa em uma situação permanente, mas muda, se transforma, conecta-se e desconecta-se de sua vulnerabilização. E há situações que fazem o passado doloroso retornar, que conectam o presente ao passado, vivenciadas sob a perspectiva da vulnerabilização. Nessas experiências, a vulnerabilização aparece como um véu, uma lente, que filtra a vivência.

Assim, quando alguém cuida a partir da vulnerabilização, não o faz apenas como alguém que oferece apoio, mas como alguém que reabre suas próprias feridas a cada ato de cuidado. Seu cuidado não é uma tarefa simples nem direta; é um ato carregado de profundo significado, onde o passado e o presente colidem em uma dança dolorosa. A violência que suportaram se filtra na maneira como cuidam, colorindo-a com os tons profundos de seu próprio sofrimento. No entanto, é também nesse ato que buscam redenção, uma forma de dar sentido à sua dor, de encontrar significado em meio à própria ruptura.

É assim que a conclusão da minha tese se conecta ao seu início: as vivências transformam quem somos. A vulnerabilização não é apenas um fenômeno que investiguei de fora - é uma experiência que transforma o eu de quem a vive, deixando uma marca ontológica que reorganiza o modo como essa pessoa se relaciona com o mundo, com as outras pessoas e, em especial, com o cuidado. Nossas vivências não ficam para trás quando entramos em uma sala de aula, quando começamos a trabalhar como educadoras,

quando abrimos o computador para escrever uma tese. Elas nos constituem. E é por isso que pesquisar a partir da própria história não é uma fraqueza metodológica - é o reconhecimento honesto de que toda pesquisa já é, de alguma forma, pessoal.

Considerações finais

Nos estudos realizados em contexto natural e com dados qualitativos, parte-se, em geral, da premissa de que a pessoa pesquisadora é o principal instrumento da própria pesquisa. Isso porque a investigação se vê totalmente influenciada pela perspectiva, pelos valores e pela posicionalidade de quem pesquisa: suas experiências de vida moldam as perguntas que formula, os dados que coleta e os sentidos que constrói a partir deles. Não é possível eliminar ou neutralizar esses fatores - o que se pode, e se deve, fazer é articular de que forma eles estão presentes (Van Manen, 1990; Guba; Lincoln, 1994).

Desse reconhecimento já se depreende o quanto as nossas vivências sempre deveriam estar em foco ao pesquisar. Não como confissão ou ornamento biográfico, mas como dado epistemológico: quem somos interfere no que vemos, no que perguntamos e no que somos capazes de compreender. Ignorar isso não torna a pesquisa mais objetiva - apenas torna opaca uma presença que já está lá.

Na minha própria tese, pude perceber o quanto as vivências se fizeram presentes em todo o percurso investigativo. Na decisão pelo tema, foram minhas vivências pessoais e profissionais com o cuidado e a vulnerabilização que me trouxeram até essa pesquisa, antes mesmo de eu ter um conceito para nomeá-la. Na delimitação do fenômeno, o próprio conceito de vivência atravessa o conceito de fenômeno na Fenomenologia Hermenêutica Aplicada; foi ao reconhecer que a mesma situação material pode gerar vivências radicalmente diferentes que pude compreender que o que eu buscava era o cuidado a partir da vulnerabilização. Nos resultados, as estruturas de significado que emergiram do estudo mostram

com clareza que as vivências de vulnerabilização das pessoas participantes transformam quem são e sua forma de cuidar.

Todas as formas como as vivências estão presentes na minha tese, no entanto, não constituem um viés de pesquisa. Pelo contrário: percebê-lo é atender a um dos critérios de rigor mais importantes da pesquisa qualitativa: a reflexividade. Ser reflexiva significa reconhecer e explicitar de que forma a posicionalidade da pesquisadora está presente no processo investigativo, tornando-a visível para quem lê e permitindo que ele avalie criticamente os resultados. Uma pesquisadora que finge não ter vivências não produz uma pesquisa mais rigorosa: produz uma pesquisa menos honesta.

Referências

AYALA-CARABAJO, Raquel. **Retorno a lo esencial: Fenomenología Hermenéutica Aplicada desde el enfoque de Max van Manen**. Editorial Caligrama, 2017.

CAMPBELL, R.; WASCO, S. M. Feminist approaches to social science: epistemological and methodological tenets. **American Journal of Community Psychology**, v. 28, n. 6, p. 773-791, 2000. doi: 10.1023/a:1005159716099.

GILSON, Erinn. **The Ethics of Vulnerability: a feminist analysis of social life and practice**. New York: Routledge, 2014.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. p. 105-117.

LAWLOR, Leonard. Vulnerability and violence: on the poverty of the remainder (or beyond Kant). **Journal of the British Society for Phenomenology**, v. 49, n. 3, p. 217-228, 2018. doi: 10.1080/00071773.2018.1434967.

MONTES DEL CASTILLO, Ángel; MONTES MARTÍNEZ, Rubén. Tema y problema de investigación. In: OSUNA LEVER, C.; LUNA SERRANO, E. (org.). **Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales**. México: Tirant Humanidades, 2014.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagog**y. London: The Althouse Press, 1990.

VAN MANEN, Max. **Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. New York: Routledge, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

NOTAS SOBRE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA REFRATADA PELO GEPPE

Antonio Sagrado Lovato



Roberto Matta, Comment une conscience se fait univers (peut être)[1]*, 1992, oil on canvas, 10' 1/8" x 15' 4-1/4" (305.1 cm x 468 cm) © 2019 Artists Rights Society (ARS), New York*[2]

Demorei a entender que a pergunta da minha tese vinha sendo formulada havia anos, muito antes de eu me sentar para escrevê-la. Quando finalmente a coloquei no papel, ela já trazia consigo quinze anos de uma trajetória aparentemente dispersa, misturando engenharia, cinema documentário, pedagogia, gestão cultural, terceiro setor, *edtechs* e educação social. Vinha de coisas que pareciam um pouco desconexas na hora em que aconteceram, e que

[1] "Como uma consciência se torna um universo (talvez)" (NT)

[2] Matta, R. (1992). *Comment une conscience se fait univers (peut-être)* [Óleo sobre lienzo]. © 2019 Artists Rights Society (ARS), New York. Disponible en: https://www.pacegallery.com/artists/roberto-matta/. Acceso el 17 de octubre de 2024.

só retrospectivamente fazem caminho. No começo, eu tratava essa mistura como um dado biográfico curioso, talvez até como ruído a ser silenciado na escrita acadêmica. Foi no convívio com o GEPPE, ao longo dos anos do doutorado, e no encontro com a noção vigotskiana de vivência (*perejivanie*), que entendi uma outra coisa: aquela mistura não era o contexto da minha pesquisa, era o seu lugar epistemológico. Neste capítulo, costuro um pouco a história dessa trajetória com reflexões teóricas e metodológicas sobre a inseparabilidade entre quem somos e o que pesquisamos.

O documentário como primeira refração

Inicio o capítulo compartilhando uma parte do que poderia ser o memorial que sustenta minha tese. Isso pois acabei não elaborando um capítulo como tal no início da tese. Ao defendê-la no contexto europeu, isso seria ainda mais estranho. E mesmo não tendo objetivamente encontrado essa resistência, decidi por trazer uma parte disso na introdução do trabalho. O que trago aqui é uma ampliação e um aprofundamento para este maravilhoso convite que nos foi feito pelo GEPPE e pelas editoras do livro.

Sou graduado em Engenharia de Gestão pela Universidade Federal do ABC. Um período de intensas vivências, de construção da própria Universidade e do meu curso, de um ambiente muito vivo, em um Brasil que desfrutava de um período consistente de políticas públicas de qualidade para a educação superior (2008-2014). Cheguei à universidade com um interesse forte por ciências exatas, especialmente por física, mas com um grande estranhamento, já que as artes visuais eram meu amor mais profundo, mas que por desencontros comigo mesmo ainda não tinham o lugar mais central na minha própria vida. Nada na minha formação inicial sugeria que eu acabaria escrevendo, anos depois, uma tese sobre relação educativa em escolas públicas brasileiras submetidas a plataformas digitais de aprendizagem adaptativa.

A primeira refração foi o documentário Quando sinto que já sei, que idealizei e codirigi entre 2012 e 2014. Em meio a frustrações

com a área da primeira graduação e sem saber muito bem o que fazer, decidi explorar o que começou a me chamar atenção. De algumas aulas de informática que eu ministrava foi surgindo o interesse pela educação, isso me levou à leitura da biografia de Eurípedes Barsanulfo e seu colégio no início do século XX que me tocou profundamente. A partir dali passei a pesquisar sobre o tema, mas numa perspectiva contemporânea, o que foi pouco a pouco me aproximando de pessoas e moldando o que seria mais tarde o filme. Foram quase três anos de pesquisa, de viagens pelo Brasil, de conversas com educadores, com crianças e com gestores escolares envolvidos em experiências de renovação pedagógica no Brasil. O filme foi financiado coletivamente por 487 investidores em uma campanha de crowdfunding, estreou de forma colaborativa em mais de doze países, e segue, hoje, repercutindo e ainda gerando interesse, ainda que esse terreno tenha sido, na última década, fortemente disputado por interesses de mercado.

É curioso porque eu não escolhi me transformar em pedagogo a partir do documentário, em alguma medida eu fui transformado por ele e pelo que pude viver e acessar através dele. O que vivi no processo do filme tornou impossível continuar pensando o meu lugar no mundo como o pensava antes. Não foi uma escolha racional e planejada de carreira. Foi muito mais uma refração no sentido forte do termo: o meio (aquele Brasil pedagógico em movimento, aqueles educadores e aquelas crianças) me atravessou de um modo que reorganizou o que eu podia pensar dali em diante. No processo estudei disciplinas da licenciatura em física e mais adiante acabei cursando Pedagogia, já não havia outra escolha possível.

O documentário também produziu um efeito que eu só compreenderia anos depois. Ao ser pré-lançado em Brasília, na primeira CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação), em novembro de 2013, ele me conectou a pessoas da comunidade da UnB que viriam a ter uma participação importante em movimentos futuros da minha trajetória. Entre elas, as professoras Patrícia Pederiva e Fátima Vidal. Naquele momento,

eu não tinha como saber que estava sendo apresentado, sem cerimônia formal, à pessoa que mais tarde me acolheria como pesquisador associado do GEPPE, e que se tornaria minha coorientadora de doutorado.

Entre o documentário e o doutorado, houve quase uma década de trabalho prático na educação. Atuei como educador e coordenador de projetos em uma escola democrática, fui docente em formação de professores em pós-graduações no Brasil, coordenei uma disciplina em um intercâmbio na Finlândia para professores da rede pública de Macapá. Entre 2016 e 2018, fui Coordenador de Educação na ONG Ashoka Brasil, onde estive à frente do programa Escolas Transformadoras, podendo articular uma rede ampla de gestores públicos, professores universitários, jornalistas e educadores em torno da reflexão sobre as práticas pedagógicas no Brasil. Em razão de alguns projetos como a Virada Educação (com o Coletivo Movimento Entusiasmo) e o Educação de Alma Brasileira, fui, em 2018, reconhecido como líder transformador em educação pela Fundação SM (Espanha), o que me trouxe a Barcelona, primeiro para um mestrado em Cinema Documentário, e depois, em 2021, para o mestrado em Pesquisa e Transformação Educativa na UB. Cada um desses passos parecia, à época, autônomo: uma decisão profissional ou formativa específica. Mas a leitura retrospectiva mostra outra coisa. A trajetória inteira foi sendo desenhada por uma pergunta que eu ainda não sabia formular sobre o lugar da relação educativa na cultura escolar, pergunta que o GEPPE me ajudaria, depois, a localizar teoricamente.

Há uma cena que ilustra bem essa lógica. Era uma tarde de outono em Barcelona, em algum dia de setembro ou outubro de 2021, e eu estava sentado na parte externa do terceiro andar do Edifício Levante, no campus da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, lendo algum texto. Foi quando passaram, conversando, os professores Jordi Garcia Farrero e Héctor Salinas, que eu conhecia havia poucos dias da disciplina de Pesquisa Histórica, Filosófica e Comparada. Eu havia escolhido

aquela disciplina por um motivo muito específico: minha companheira, Amanda Matta, havia me contado dois anos antes que ali lecionava um professor casado com uma brasileira, que falava muito bem o português. Naquela tarde, perguntei a Jordi, quase sem cerimônia, se ele falava mesmo a língua. Ele se assustou um pouco, e logo me perguntou como eu havia chegado até a UB. Foi nessa conversa, que descobrimos que Fátima Vidal havia estado naquela mesma faculdade anos antes, fazendo seu pós-doutorado com o próprio Jordi, e havia lhe mostrado o documentário. Jordi se tornaria meu orientador de mestrado e mais tarde companheiro de departamento.

Nesta mesma época, 2021 e 2022, por necessidade, trabalhei como diretor audiovisual de uma *edtech* luso-mexicana que desenvolve uma plataforma de aprendizagem adaptativa com inteligência artificial. Cheguei à empresa pelo currículo de cineasta-educador, um pouco a contragosto e ainda sem ter muita clareza se iria seguir mais pelo documentário ou pela educação. Era uma oportunidade de reconectar algumas pontas e organizar os próximos passos.

Como já tinha vivência suficiente em educação, sabia que muito provavelmente os interesses pedagógicos não seriam o norte principal das decisões naquela empresa. Saí um ano e meio depois com a certeza absoluta de que o *negócio* estaria sempre à frente na tomada de decisões. O interesse pedagógico que eu havia vivenciado em todos os meus trabalhos anteriores era ali secundário, somava-se a isso a precariedade das relações laborais (mais de cinquenta trabalhadores entre América Latina, Espanha e Portugal, muitos como autônomos ou falsos autônomos) e a falta de base científica para muitos dos resultados de aprendizagem prometidos pela empresa. A contradição era diária: o trabalho que financiou minha manutenção e meu mestrado em educação era exatamente o que esse mestrado me ensinava e ajudava a criticar. Vivência típica das contradições em que estamos imersos a cada dia, em alguma medida (neste caso muito maior do que eu tolerava), nos contextos em que vivemos e trabalhamos.

Naquele momento eu não tinha ainda o vocabulário teórico que viria a usar depois, mas tinha a experiência. E foi essa experiência que me impulsionou a pesquisar e a aprofundar em uma nova fronteira que dialogava com todo o restante da minha trajetória, mas agora a partir de elementos novos, que impactam profundamente a mesma cultura pedagógica que antes eu olhava a partir de outra lente.

Houve ainda um terceiro deslocamento, mais lento e contínuo, que merece ser nomeado. Entre 2022 e 2026, trabalhei em paralelo à carreira acadêmica como educador social na Fundação Llar Enric d'Ossó, em L'Hospitalet de Llobregat, em um serviço de acolhida para jovens egressos do sistema de proteção social. Foi um trabalho cotidiano na maior parte deste tempo, sem mediação tecnológica, exatamente o oposto do que a plataformização das escolas públicas do Paraná vem produzindo e que eu pesquisava na tese. Esse trabalho me deu, todos os dias, a referência concreta do que está em jogo quando se fala em relação educativa. É difícil pesquisar uma relação que se está perdendo sem ter, em algum lugar da própria vida, a experiência vivida de uma relação que ainda se sustenta. A educação social me ofereceu essa contraprova em uma perspectiva mais radical, já que ela não tem tantas pautas, formas e estruturas como a educação escolar.

A *perejivanie* e o GEPPE como meio

A noção de vivência (*perejivanie*) em Vigotski é, talvez, um dos conceitos mais difíceis de traduzir. Não apenas do russo para o português, mas de uma tradição teórica para outra. Em sua obra Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia, o autor apresenta diversos aspectos fundamentais de sua teoria. O mais relevante para o que quero argumentar aqui aparece na quarta aula, intitulada "O problema do meio na pedologia". Para Vigotski, o meio é o entorno em que se produzem as vivências, é qualquer contexto em que a criança, ou qualquer indivíduo em processo de desenvolvimento ou aprendizagem realiza uma atividade. A

concepção vigotskiana do meio desempenha papel crucial no processo educativo e não é abordada como entidade absoluta ou estática, mas sempre a partir de parâmetros relativos. O autor insiste em que o meio deve ser analisado desde uma perspectiva dialética, já que o modo como influi no desenvolvimento varia em função da relação que cada pessoa estabelece com ele.

Em suas palavras, "o papel do meio no desenvolvimento só pode evidenciar-se quando se toma em consideração a relação entre a criança e o meio. [...] Em primeiro lugar, o meio, no sentido direto do termo, modifica-se para a criança em cada etapa etária" (Vigotski, 2018, p. 74). Desta perspectiva, o desenvolvimento só pode ser entendido como processo relacional: é através das relações que o sujeito se transforma. Estas relações permitem que o sistema interno se modifique, convertendo a pessoa em "outra", em uma nova etapa, capaz de estabelecer relações diferentes com aquele mesmo entorno. E essas transformações não afetam apenas a relação com o meio no presente, mas também a percepção de acontecimentos passados. Um acontecimento que tinha determinado sentido em um momento da vida pode adquirir significado completamente diferente em outro momento do desenvolvimento. Como observa o próprio autor: "o mero fato de que a criança mude, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos elementos do meio que parecem permanecer inalterados" (Vigotski, 2018, p. 75).

É a partir dessa lógica que Vigotski elabora o conceito de переживание (perezhivanie), traduzido em português como vivência. A noção destaca a importância das experiências pessoais na construção da compreensão do mundo: o modo como o sujeito interpreta, sente e interioriza o que vive influencia diretamente sua visão do entorno e suas relações futuras com ele. Em definição do próprio autor:

> A vivência é uma unidade na qual se representam, de forma indivisível, por um lado, o meio, aquilo que se vivencia — a vivência está sempre vinculada a algo externo à pessoa —, e, por outro lado, como se vivencia isso. Quer dizer, na vivência estão representadas as especificidades tanto da

> personalidade quanto do meio: o que foi selecionado do meio, os elementos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços de caráter, os traços constitutivos que guardam relação com certo acontecimento. Assim, sempre nos confrontamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representadas na vivência. (Vigotski, 2018, p. 78)

A *perejivanie* é, portanto, ferramenta metodológica e unidade de análise. Permite estudar o desenvolvimento humano sem cair em dois reducionismos: o de tratar o sujeito como mero produto do meio, ou o de tratá-lo como interioridade soberana frente a um mundo neutro. É a categoria que mantém juntos pessoa e meio sem dissolver um no outro. É também o que faz da subjetividade do pesquisador algo a ser pensado (e não escondido) no fazer científico. Eu não pesquisei na tese plataformas de aprendizagem adaptativa de fora. Pesquisei de dentro de uma trajetória que me fez ver a contradição entre o discurso pedagógico das *edtechs* e a lógica do capital que as sustenta. A implicação, longe de comprometer a análise, é o que torna a análise possível em sua densidade.

Quando entrei no GEPPE, em 2019, ainda antes de iniciar o doutorado e como pesquisador associado, vinha do Brasil com a bagagem mista que descrevi acima. Eu sabia que essa trajetória era minha, mas a tratava como contexto pessoal, não como dado epistemológico. Foi no convívio com o grupo ao longo dos anos do doutorado, em reuniões frequentes e online que comecei a entender que aquela mistura não era ruído a ser eliminado da escrita acadêmica. Era, ela mesma, o lugar de onde minhas perguntas se formavam. A noção de meio em Vigotski é, nesse sentido, fundamental: o meio não é cenário neutro nem variável independente, é o conjunto de mediações concretas através das quais o desenvolvimento humano se produz. O GEPPE foi esse meio para mim.

A qualidade da leitura que o grupo fazia dos textos em discussão, a precisão das sugestões, a generosidade dos comentários, transformaram aquelas reuniões em um dos lugares mais densos da minha formação intelectual. Talvez o mais denso.

Patrícia Pederiva, que lidera o grupo e foi minha coorientadora na cotutela, constrói um espaço de trocas raras no ambiente acadêmico. Há ambientes acadêmicos onde a leitura crítica de um texto vira disputa de território, e há ambientes onde ela vira cuidado. O GEPPE é do segundo tipo. Isso não significa ausência de exigência. A exigência do grupo é alta, mas exercida em um registro afetivo que faz com que o trabalho intelectual e o vínculo humano sejam uma coisa só. Isso, em si, é uma proposição vigotskiana sobre como o desenvolvimento intelectual acontece: ele é, sempre, mediado por relações concretas e afetivas, não há cognição sem afeto, não há rigor sem vínculo.

Foi nesse meio que a Teoria Histórico-Cultural (THC) entrou na minha tese. Ela me ajuda a situar o problema no terreno do capitalismo digital, das *edtechs*, das políticas educativas do Paraná, mobilizando autores-interlocutores muitos que me possibilitaram dar um corpo muito particular para a minha pesquisa. Na análise que faço da relação educativa entre docente e estudante mediada por plataformas digitais, é a THC que sustenta o olhar. O conceito de vivência, a categoria de mediação, a unidade pessoa-meio, tudo isso está muito presente como perspectiva da tese, mesmo quando o vocabulário de superfície dialoga com a crítica tecnopolítica contemporânea. A pergunta que organiza o capítulo central da minha tese sobre relação educativa é, no fundo, vigotskiana: o que acontece com as vivências de estudantes e docentes quando o meio escolar passa a ser mediado, e cada vez mais substituído, por plataformas digitais de aprendizagem adaptativa com inteligência artificial?

Plataformas com IA na escola pública: a pesquisa e seus quatro achados

A tese que defendi em novembro de 2025 tem uma pergunta que ficou assim depois de muita reformulação: como o uso de ferramentas de aprendizagem adaptativa com inteligência artificial está impactando o papel docente e a relação educativa? A pergunta é mais política do que parece. "Aprendizagem adaptativa" não é

uma categoria neutra, é algo instrumentalizado pelas *edtechs* que vendem promessas pedagógicas sem base suficiente, e a partir de uma perspectiva centrada em valores distintos daqueles que venho trabalhando desde o início da minha trajetória. Como já apontavam Begoña Gros e José Luiz Rodríguez Illera em 1991, as ferramentas de IA aplicadas à educação "foram desenvolvidas desde a informática e se centram em modelos de representação do conhecimento que se configuram à margem de qualquer teoria pedagógica" (Gros; Rodríguez Illera, 1991, p. 44). A Inteligência artificial (que não é nem inteligente e nem artificial) como se configurou é parte de um imaginário sociotécnico consistente, instrumentalizado, e que entra no terreno educativo de forma agressiva e a partir de uma perspectiva muito divergente de educação. Nesse sentido, a "relação educativa" não é categoria didática para olhar para isso, é a perspectiva que junto a pedagogia crítica me permitiu pensar, analisar e elaborar a partir dos meus posicionamentos, da minha forma de pensar educação e de localizá-la politicamente.

A pesquisa foi feita em duas escolas públicas do estado do Paraná, a partir de uma metodologia mista: questionários quantitativos a estudantes e docentes, grupos focais com estudantes e entrevistas com docentes. O Paraná foi escolhido porque, desde a pandemia, a rede pública estadual vem aprofundando o uso obrigatório de plataformas digitais de modo radical. Isso se deu na gestão de Renato Feder como secretário de educação, e que depois tentou se consolidar também em sua atual gestão à frente da Secretaria de Educação de São Paulo. O caso paranaense não é exceção, é vanguarda do que Saura e colegas vêm chamando de Reformas Educativas Digitais, em que a centralidade está em "novas formas, atores e dinâmicas da privatização digital da educação" (Saura et al., 2025, p. 13).

A pesquisa apontou para um conjunto de achados que se sustentam mutuamente. Em síntese: o discurso tecno-otimista, que sustenta boa parte da retórica das edtechs e dos governos que as adotam, não se confirma empiricamente. O modo como essas

plataformas vêm sendo implementadas compromete tanto o papel docente quanto a relação educativa, em uma operação que articula marketing educacional, obrigatoriedade de uso, lógica tecnosolucionista e expansão do capitalismo digital sobre a educação pública.

O papel docente é deslocado em direções que fragilizam sua autonomia profissional. A relação educativa, núcleo do trabalho pedagógico, perde força em suas dimensões mais essenciais: a presencial, a dialógica, a construída entre sujeitos. Alguns desses resultados já foram publicados em artigos derivados da tese, outros estão em processo de publicação e, em breve, o conjunto integral do trabalho estará disponível publicamente.

Em maio de 2025, já durante a fase final de redação da tese, soube de dois episódios que tornaram esses achados algo mais significativos, além de tristes. A professora Silvaneide Monteiro Andrade, de 56 anos, do Colégio Estadual Jayme Canet, em Curitiba, havia falecido de infarto quando convocada à sala de coordenação para prestar contas sobre o não cumprimento de metas de uso de uma plataforma. Não havia espaço para escuta, apenas para números. Dias depois, em circunstâncias parecidas, no Colégio Estadual Santa Gemma Galgani, faleceu a professora Rosane Maria Bobato, após quase trinta anos de dedicação à educação pública. O motivo era parecido. Quando essas histórias me alcançaram, eu já havia escrito a maior parte da tese. Mas a introdução foi reescrita por causa delas.

A tese, nesse sentido, é menos uma descoberta do que uma articulação. O trabalho na *edtech* já me havia mostrado, anos antes, como a lógica do capital se sobrepõe à pedagogia nas nessas empresas. O documentário já me havia mostrado que a relação educativa é o coração da educação. As leituras de Mark Fisher, Bifo Berardi e Jonathan Crary já me haviam mostrado o risco de uma zumbificação cognitiva e relacional dos sujeitos imersos em ambientes digitais. E o GEPPE me dera Vigotski. Não como capa teórica, mas como categoria viva: a pergunta sobre o que acontece com o desenvolvimento humano quando mediado por um meio

algorítmico tecnocapitalista é uma pergunta vigotskiana antes de ser uma pergunta minha.

Considerações finais

Toda pesquisa é, em algum nível, autobiográfica. Não no sentido confessional, ou de contar a própria história, mas no sentido fundamental de que toda pergunta vem de algum lugar, é feita por alguém, e responde a busca e a uma trajetória específica que torna possível formulá-la daquela maneira. A pesquisa científica que se imagina sem sujeito recusa, na verdade, aolhar para o pesquisador que a faz. Tenta neutralizar o que é humano e que faz parte da nossa busca como seres humanos. Ao recusar esse aspecto, deixa de poder pensar sobre o quanto esse pesquisador escolhe, recorta, põe ênfase ou ignora aquilo que estuda. Pesquisar é sempre pesquisar de algum lugar e de uma perspectiva. Nomear esse lugar é parte do trabalho científico, não deve ser um obstáculo a ele.

A THC dá a esse princípio uma sustentação teórica precisa. A *perejivanie* é a categoria que mantém juntos o pessoal e o social, o afeto e o cognitivo, a história singular e o meio histórico-cultural. É por isso que o memorial é guia afetivo para o fazer científico. Não como confissão íntima, não como ornamento biográfico, mas como método: é olhando para as vivências que orientaram meu modo de perguntar que entendo por que escrevo sobre o que escrevo, e por que escrevo do modo como escrevo.

Em tempo de hipervigilância tecnocapitalista, em que algoritmos predeterminam encontros e plataformas chegam a matar professoras na sala da coordenação pedagógica ou da direção, voltar ao memorial é também gesto de resistência epistêmica. O memorial recusa duas coisas que o presente exige: a impessoalidade da fala científica neutra, e a velocidade do tempo digital. O memorial é lento e situado. É, neste sentido, o oposto das plataformas. E talvez seja, por isso mesmo, um dos lugares onde

ainda se pode pensar com profundidade o que a educação é, e o que ela ainda pode vir a ser.

Nota: Em conformidade com os princípios de transparência propostos pelo *Artificial Intelligence Disclosure (AID) Framework* (vide bibliografia), declara-se que a ferramenta de inteligência artificial Claude (Anthropic) foi utilizada como apoio no processo de elaboração deste capítulo, especificamente para revisão de redação e formulação preliminar de alguns trechos. O conteúdo gerado não foi incorporado de forma automática ou integral: todo o material produzido foi criticamente revisado, editado e adaptado antes de sua inclusão na versão final. A responsabilidade pela análise, pela seleção das referências e pela redação final é exclusivamente do autor.

Referências

BERARDI, Franco. **Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva**. Tradução de Aletheia López Gabrielidis. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista.** Tradução de Heloisa do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?** Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

GROS, Begoña; RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. Inteligencia artificial y diseño de programas educativos. **Revista Española de Pedagogía**, v. 49, n. 188, 1991. DOI: https://doi.org/10.22550/2174-0909.1960.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; ADELL, Jordi. New Keynesianism or smart austerity? Digital technologies and educational privatization post COVID-19. **Education Policy**

Analysis Archives, v. 30, n. 116, 2022. DOI: https://doi.org /10.14507/epaa.30.6926.

SAURA, Geo; LIMA, P.; ARGUELHO, M. Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital. **Journal of Supranational Policies of Education** *(JOSPOE)*, n. 4, p. 11-30, 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

O PROCESSO DE TRANSFORMAR ALUMBRAMENTO EM PROJETO DE PESQUISA

Júlia Brito Fagundes

Desde criança as palavras me chamam. Deve ser por isso que nem eu mesma sei explicar como me alfabetizei. Comecei a ler antes que me fosse ensinado e continuei lendo.

Tenho dois ouvidos
Um que escuta
Outro que não
Um para ouvir os barulhos do mundo
Outro para escutar o silêncio da imensidão

Com esse jeito assimétrico de existir, falei antes mesmo de aprender a andar. Neste corpo-território[1] que me gesta, a rima é o arco-íris que alegra os dias de chuva. Palavra pra mim é brinquedo de rabiscar, de falar, de escutar, de dançar, de cantar, de rezar. Se você se permitir, peço licença para brincar no seu quintal.

Faço fogueira e te convido para sentar e olhar estrelas enquanto conto causos:

[breve silêncio]

O arrepio me tocou quando escutei essa história de uma amiga. Abro os poros para recontar:

Joana estava numa conferência pelos direitos dos povos indígenas. Álvaro Tukano, ao terminar sua fala, desceu do palco com aquele jeito manso de caminhar, sentou-se na cadeira bem ao

[1] Menção ao pensamento de Lorena Cabnal (2013). [Me inspiro na estratégia de Luiz Rufino (2021), que utiliza a expressão "menção ao pensamento de" para honrar a autoria ao mesmo tempo em que a expande, cuidando da fluidez da escrita].

seu lado, pegou um kuripe, soprou rapé em uma narina, depois na outra, virou-se para o lado e perguntou:

— O que você está fazendo aqui?

(Experimento responder a essa pergunta para desenrolar o meu fio deste novelo de retalhos):

— Eu estou aqui para mostrar minha caixa vermelha.

Sob as estrelas e a luz quente de uma fogueira, que acendemos bem no meio do seu quintal, apresento esta caixa. No meu semblante tem aquela feição orgulhosa de criança mostrando o desenho que acabou de fazer. Abro a caixa vagarosa e solenemente para criar qualquer sensação de importância e mistério. Por um instante muito breve e silencioso, sua curiosidade me pede para mostrar o que há.

Eu puxo um cheiro.

Cheiro de terra molhada do quintal da casa da minha mãe quando ela regava as plantas professoras[2]. Território de brincadeiras com minha irmã mais nova. E a Dona Goiabeira tinha uma sombra gostosa para proteger a nossa imaginação de criança naquele quintal-mundo.

Minha infância em uma cidade periférica da capital habitou principalmente aquele quintal. Ali brincávamos de construir casinha de papelão sempre que uma caixa grande trazia para alguma casa da nossa rua uma oportunidade de "ter as coisa". É assim que nossa gente expressa o desejo de lutar por dignidade. Acho bonito e divago sobre ser para além de ter enquanto relembro das brincadeiras no quintal. Nessas horas, a voz de Manoel de Barros sempre assobia que

"O mundo meu é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó.

[2] Menção ao pensamento de Luiz Rufino (2021).

Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.

Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco,
os besouros pensam que estão no incêndio.
Quando o rio está começando um peixe,
Ele me coisa.
Ele me rã.
Ele me árvore.
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
os ocasos" (Barros, 2016)[3].

O quintal-mundo de minha mãe era também território de imaginar. No horizonte riscado por fios de alta tensão tão típicos da paisagem periférica, o ocaso tinha a cor da nossa utopia. Aconteciam ali semanalmente as reuniões do Partidão[4]. A brincadeira de apresentar cenas de teatro aos adultos colocava nossa infância no centro da roda. Nossas brincadeiras tinham importância e talvez por isso, as discussões políticas capturavam minha atenção de menina que não entendia muita coisa, mas que foi aprendendo a acreditar que podemos nos juntar para confabular mundos possíveis. Naquele quintal da minha infância, participei de confabulações de gente grande e gente miúda. O grupo de teatro amador Torre de Babel também ensaiava as peças de teatro ali e me tornei atriz no simples ato de brincar no quintal. Teatro e brincadeira confluíam[5] de forma maravilhosa nessa época.

Conforme eu crescia, o quintal da casa da minha mãe diminuía. O dever de vencer na vida me era imposto das brincadeiras de competição na rua aos deveres da escola. Nota boa, passar de ano, passar no vestibular, vencer! A escola me ensinaria a escrever do jeito certo nas aulas de redação (que eu detestava

[3] Esse poema é intitulado Mundo pequeno I.
[4] Forma como é conhecido o Partido Comunista Brasileiro (PCB).
[5] Menção ao pensamento de Nêgo Bipo (Santos, 2023).

porque regrava meu brinquedo-palavra). Na época do Ensino Médio, um curso particular de redação me ensinou a alcançar ótimas notas, enquanto meu jeito de escrever era trancado dentro de um baú quadrado. Eu não ofereci muita resistência. Ludibriada pelos resultados, correspondi a expectativas que só algum tempo depois descobri não serem minhas.

Você desvia o olhar das estrelas para me olhar. Abro a caixa e tiro mais um objeto.

Pego um caderno verde de brochura, folheio e sorrio como quem admira os movimentos de uma criança brincando.

Demorou tempo para eu mostrar esse meu jeito de escrever. Eu o guardava em cadernos secretos, onde reli que não há volta que faça alguém se esquecer do caminho de volta que faz pra renascer. Era um texto poético-reflexivo sobre a árvore do esquecimento[6], cuja história conheci no documentário Atlântico negro: na rota dos Orixás (1998). Na escola a história era outra. Mesmo assim, eu gostava de ir para a escola. Gostava mais ainda de ir para a Universidade de Brasília, onde eu cursei Artes Cênicas. Gostava de corresponder às expectativas, deslumbrada no meio de todas aquelas teorias. Já da perspectiva do momento presente, tanto escola quanto universidade se parecem mais com a árvore do esquecimento do que com a Dona Goiabeira do quintal da minha mãe porque esse meu jeito assimétrico foi convidado de diferentes formas a se enquadrar e eu me esforcei para encaixar. Também porque a palavra difícil de falar, paradigma, soava mais do que a belíssima confluência (Santos, 2023), que já ganha espaço para fluir pelos corredores da academia, molhando a terra, tornando-a mais viva.

---

[6] Em Uidá, no Benim, a Árvore do Esquecimento permanece como um dos mais contundentes símbolos da violência do tráfico de pessoas escravizadas. Conta-se que, antes de embarcarem, mulheres e homens capturados eram obrigados a contorná-la — sete vezes elas, nove vezes eles — em um ritual que buscava romper seus vínculos com a terra de origem, a língua, a cultura, a memória e a própria identidade.

[Uma pausa para beber água]

Me lembro porque estou aqui e busco mais um objeto dentro da caixa. Fuço fazendo barulho, remexendo as coisas lá de dentro para trazer um pequeno objeto. É um apito de madeira.

Ao segurá-lo nas mãos, não faço soar imediatamente seu som.

[A sonoplastia desta cena nos faz escutar outro barulho: o burburinho de um pátio tomado por cerca de duzentas crianças que, durante quinze minutos, faziam do recreio um tempo inteiro de vida].

Naquele dia, eu estava vestida de Pintinho da Alvorada[7]. A fantasia fazia parte da divulgação do bloquinho de carnaval do Coletivo Brincante Casa da Mãe Joana. Usava uma máscara, dessas de carnaval, com um bico colado por uma criança, carregava um pandeiro e trazia o apito pendurado no pescoço, acreditando que ele me ajudaria a conduzir a brincadeira. Tentei cantar a música do Pintinho, mas minha voz desaparecia entre os gritos, as corridas e a potência daquele recreio. Foi então que algo inesperado aconteceu.

Em vez de insistir para que as crianças me escutassem, decidi escutá-las. Entre tantos movimentos, encontrei o olhar curioso de uma criança que tentava descobrir quem estava por trás da máscara. Estendi minha mão, onde ela pousou a dela e ficamos nos olhando em silêncio. Aos poucos, outras crianças se aproximaram. Estendiam as mãozinhas e buscavam meu olhar para participar da brincadeira. Sem que eu soubesse nomear o que fazia, deixei de tentar controlar a cena e passei a habitá-la junto com elas. A performance surgiu antes que a artista pudesse programá-la. O apito, que imaginei ser um instrumento para organizar a atividade, transformou-se em outra coisa. Seu som já não servia para dar comandos: celebrava os pequenos instantes de encantamento que

[7] Você já ouviu falar do Galo da Madrugada? O maior bloco de carnaval do mundo! Nós reverenciamos a cultura popular e brincamos o Pintinho da Alvorada, o menor bloco de carnaval do mundo!

surgiam enquanto nos entreolhávamos. Nasceu, assim espontânea, a performance Ser-Observante.

[Agora o seu olhar encontra o meu para, em silêncio, sentir o que esse causo conta].

— Piiiiiu.

Sopro o apito para celebrar.

Enquanto guardo o apito, já pego uma folha de papel e começo a ler no estilo da leitura dramática:

Lembro-me do dia em que, mexendo nas caixas que minha mãe guardava na parte alta do guarda-roupa, me deparei com uma caixa vermelha e perguntei, gritando:

— Ô, mãe! Que caixa vermelha é essa que encontrei em cima do seu armário?

Ela me respondeu lá da cozinha:

— São umas coisas do seu tio que eu trouxe lá da casa de mãe.

Minha mãe tinha voltado há poucos meses de Salinas, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Ela foi para sua terra natal, sem as duas filhas, para acompanhar o enterro do meu tio. Ele faleceu enquanto dormia, na Casa do Estudante da universidade onde cursava Artes Cênicas.

Na minha intuição de menina de uns nove anos de idade, lembro-me de segurar aquela caixa como se fosse um presente importante. Uma vozinha me soprou no ouvido:

— Algum dia você vai descobrir o presente que seu tio deixou.

Adolescente, quase me achando adulta, por volta dos dezessete anos e já cursando Artes Cênicas — ainda sem me dar conta da coincidência de fazer o curso que meu tio não terminou — volto a fuçar a caixa vermelha que ficava em cima do armário da minha mãe.

Eu me lembrava de que ali estava um presente. Abro a caixa, que já está mais vazia. Dentre as poucas coisas que sobraram, encontro uma folha pautada, amarelada pelo tempo, escrita com aquelas letras de máquina de escrever antigas:

Inesperadas dimensões
Teatro do teatro
Vida na vida
Lágrimas, gargalhadas
Onomatopeias poéticas
Existenciais
Eterno palco
Recanto de cada encontro
Intimamente compartilhado
(Brito, [199-])

Era um poema do meu tio. A epígrafe de um texto em que ele descrevia a observação da brincadeira das sobrinhas — eu e minha irmã. O registro da observação sensível, lúdica e intelectual de alguém que soube se fazer presente naquele pedaço de papel amarelado. O texto seguia fluido nas artimanhas de quem gosta de escrever. Intercalava a descrição das nossas brincadeiras com referências à teoria teatral, especialmente à construção de personagem, tema de alumbramento do meu tio naquela época.

Mas eu ainda não fui capaz de receber o presente.

Vinte anos depois, eu continuava tentando compreender o que tanto me alumbra ao observar as crianças brincando no Quintal Brincante da Casa da Mãe Joana[8]. A curiosidade já existia, mas ainda não encontrava palavras. Eu intuía que havia alguma coisa naquele brincar que insistia em me chamar, sem que eu conseguisse dizer exatamente o quê.

Um belo dia, observando Cainã e Aruã brincarem livremente no Quintal, alguma coisa se deslocou dentro de mim. Havia tanta beleza, tanta invenção e tanta potência naquela cena que fui tomada por uma emoção difícil de explicar. Naquele instante, o papel amarelado do meu tio voltou inteiro à minha memória.

[8] Faço parte da equipe de educadores do Quintal Brincante Casa da Mãe Joana, em Cavalcante (GO), um espaço onde o brincar livre, o contato com a natureza e o respeito ao tempo da criança constituem o próprio modo de viver a educação. Sempre que a palavra Quintal aparecer com letra maiúscula neste texto, estarei me referindo à nossa escola.

Fechei os olhos.

Respirei.

Recebi o presente.

Emocionada, molhei os olhos para enxergar aquilo que tanto desperta em mim o desejo de observar. Compreendi, então, que o alumbramento que atravessava o olhar do meu tio ao observar a brincadeira das sobrinhas também atravessa o meu, ainda que me conduza por caminhos diferentes de investigação.

Hoje percebo que aquele papel guardava muito mais do que a escrita do meu tio. Guardava uma pergunta que precisou atravessar muitos anos para encontrar, em mim, o tempo de ser recebida. Se meu tio contemplava a brincadeira das sobrinhas a partir das questões que a teoria teatral lhe despertava, eu me vejo provocada por outras perguntas. É a curiosidade acerca da teatralidade intrínseca ao brincar livre, a partir do campo da educação, da cultura e dos saberes produzidos pelas crianças, que conduz minha vontade de investigar.

Guardo cuidadosamente este papel na caixa e meus dedos encontram um pião de madeira. Passo a linha entre os dedos e faço girar. Contemplamos o rodopio enquanto conto como cheguei ao Quintal.

Minha trajetória como educadora popular me levou por muitos caminhos. Ao longo de quinze anos, trabalhei principalmente em instituições públicas. Nos quatro anos mais recentes, exerci o cargo de Especialista Socioeducativo em Artes Cênicas no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Era um tempo de profundas contradições. Apesar das muitas experiências exitosas construídas naquele contexto, eu me sentia impotente diante das violências que atravessavam o cotidiano daqueles adolescentes. Aos poucos, minha capacidade de esperançar parecia escapar pelos sustos, pelos "enquadros" e pela indignação diante do que eu presenciava na Unidade de Internação.

Eu precisava de ar puro. Precisava de abraço demorado em gente, em árvore, em bicho. Precisava me lavar no rio, revirar a

terra, cantar em volta de uma fogueira. Precisava me lembrar que existem outras possibilidades de existir e resistir.

Foi nesse tempo que comecei a visitar meus amigos em Cavalcante-GO. Durante essas visitas, pude acompanhar um sonho se manifestando na realidade. Algo até aquele momento desconhecido por mim, que não chegava a ser uma escola, mas que atende lindamente à minha utopia de como deve ser uma escola. Um Quintal Brincante! Um lugar onde a terra, a música, o riacho, os animais, os fazeres cotidianos e o brincar livre das crianças compõem a experiência educativa. Um lugar que abraça como aquela Dona Goiabeira fazia no quintal da minha mãe.

Voltei outras vezes.

Depois de um tempo, comecei a participar dos fazeres diários, contei histórias, propus brincadeiras, trabalhei voluntariamente no sítio. A aproximação aconteceu devagar, respeitando o tempo necessário para que eu também encontrasse meu lugar no Quintal.

Mas durante um semestre inteiro senti-me como um pião em rodopio, atravessando dois mundos muito diferentes: de um lado, a privação da liberdade; de outro, a liberdade do brincar. Eu me equilibrava entre eles tentando compreender o que ambos tinham a me ensinar. Exausta, confusa e, ao mesmo tempo, profundamente transformada por aquelas experiências, percebi que havia chegado a uma encruzilhada.

Lembrei-me, então, de uma velha senhora que certa vez me disse que toda encruzilhada pede pausa e silêncio.

Foi no silêncio que escutei a pergunta que continua me acompanhando até hoje: O que emerge quando me dedico a observar as crianças brincando livremente?

Elaborando os causos

Estou bem no começo da pesquisa[9], mas não da investigação. Reencontrando cada coisa de dentro da caixa, vou compreendendo, no próprio ato de fuçar, os porquês de pesquisar. Além disso, o compartilhamento dos causos tirados de dentro de uma caixa vermelha não é mera artimanha brincante da minha persona militante por reflorestar imaginários, a começar pelo meu próprio. É, antes disso, uma imagem do campo da pesquisa neste momento inicial: uma caixa um tanto misteriosa, que recebo como um presente, mas que está meio bagunçada. De onde se conta a história nas entrelinhas porque ainda precisa do processo de fundamentação teórica e conceitual para entrar na linha. Que se inicia assim porque prima pela autoria e por sustentar o estado de alumbramento ao receber o presente póstumo do tio querido. Que intui e sente antes de pensar.

A caixa vermelha é também um recurso que me permite acessar um memorial de pesquisa que ainda não foi propriamente elaborado e, por isso, a invocação da pergunta: o que estou fazendo aqui? Me permitindo não saber, posto que é o que deve mover uma investigação.

Para além de expandir o potencial simbólico daquilo que se encontra fuçando coisas antigas, ao revisitá-las, procuro compreender como determinadas vivências seguiram produzindo sentidos ao longo da minha trajetória e, pouco a pouco, foram despertando a curiosidade que me move a pesquisar no momento presente.

A partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural, especialmente do conceito de *perejivanie* (Vigotsky, 2018), passei a reconhecer essas narrativas não como lembranças isoladas, mas como experiências que continuam se transformando à medida que

[9] Me encontro no momento em que celebro a aprovação no programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE-UnB enquanto aguardo o começo do primeiro semestre.

novos encontros vão atribuindo novos sentidos a elas. "A consciência é a vivência da vivência", já diria Vigotsky (2004 *apud* Pederiva, 2009, p.111), me provocando a reconhecer afetividade e cognição de forma integrada ao mesmo tempo em que lançou a fagulha criativa para a brincadeira metafórica deste texto.

Por isso, ao expor coisas da minha caixa vermelha, não busco apenas recordar uma história. Cada causo me devolve a uma vivência que, revisitada no presente, deixa de ocupar o lugar de lembrança para tornar-se caminho de investigação num compromisso radical com a experiência: — "o sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'", me diz Jorge Larrosa (Bondía, 2002, p. 24) em um jogo de palavras que ele utiliza como recurso para driblar a mera explicação.

Essas vivências vão se confluindo para formar algo maior em que o vivido, o modo de investigar e aquilo que procuro compreender já não podem ser separados e que posso acessar ao escutar[10] que "vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso" (Vigotski, 2018, p. 78). É nesse movimento que a escrita vai revelando, pouco a pouco, o olhar que investiga, ao mesmo tempo em que investiga o próprio olhar, e que personifico como "Ser-Observante" no pré-projeto da pesquisa, nomeando algo que ainda intuo e que há de se apresentar no processo, enquanto investigo formas apropriadas de sustentar metodologicamente um olhar sensível e integrado à brincadeira.

Me aprumo na cadeira para experimentar escrever no tom acadêmico, só para vermos como soa:

Com o objetivo de analisar os conceitos de emoções e vivências na produção de Vigotsky e discutir a constituição de uma perspectiva histórico-cultural acerca desses conceitos, Gisele Toassa (2009) se dedicou à consulta e análise de múltiplas fontes bibliográficas, bem como entrevistas e conversas com

[10] Recorro ao verbo escutar para dar sentido ao que sinto como a maneira como essas palavras ressoam diante do meu estado de alumbramento.

pesquisadores e tradutores da obra de Vigotsky no processo de escrita de sua tese.

Neste trabalho, algo que me chamou atenção foi a proposta do tradutor Paulo Bezerra[11] para *perejivanie*. Ele explica que *perejivanie* designa um estado psicológico especial, caracterizado pela presença de sensações ou sentimentos vividos por alguém e que o termo pode referir-se tanto ao resultado das sensações e dos sentimentos experimentados, que ele traduz como vivência, quanto ao próprio ato de experimentar tais sentimentos e sensações, que ele traduz como vivenciamento (Toassa, 2009).

Essa distinção proposta por Paulo Bezerra me ajuda a compreender o movimento que orienta a escrita deste capítulo-poético-dramatúrgico. Os causos narrados a partir das coisas retiradas da caixa vermelha não buscam apenas recuperar vivências passadas, como se elas permanecessem intactas à espera de serem lembradas. Ao contrário, cada objeto convoca um novo vivenciamento. Ao interagir com objetos imaginários, permito que essas experiências voltem a me afetar no presente. É justamente nesse reencontro que novos sentidos se produzem e que as perguntas da pesquisa podem ganhar condições para emergir. Cada *perejivanie* narrada neste capítulo não pertence apenas ao tempo em que aconteceu; ela continua viva porque segue produzindo sentidos cada vez que é revisitada pela escrita e pela leitura.

Minhas estripulias brincantes com as palavras buscam afeto. Ao invés de explicar, viver. E aí preciso recorrer à provocação de Jorge Larrosa que me diverte e arrebata: *"Se diria que todo lo que pasa está organizado para que nada nos passe"* (Bondía, 2002, p. 26). O trocadilho parece simples, mas desloca profundamente o sentido da experiência. Há tempo e espaço para que algo nos aconteça em uma sociedade ocupada em acumular informações, explicar rapidamente e produzir respostas?

---

[11] Paulo Bezerra contribuiu com a pesquisa por meio de entrevista e trocas de e-mail.

Por isso, ao invés de reunir lembranças para organizá-las em uma sequência lógica, prefiro apenas permitir que elas voltem a me acontecer e, quem sabe, algo também se passe com quem lê?

Aconteceu comigo enquanto lia o Mestre Nêgo Bispo.

Por isso, calhou de aparecer mais uma epígrafe no meio do texto:

> De repente um cheiro
> Um cheiro vadio,
> Um cheiro de cio,
> Cheiro de tesão
> De repente um cheiro
> Um cheiro úmido
> De corpos fecundos
> Choveu no Sertão
> (Santos, 2015, p. 78)

Não foi por acaso que a caixa se abriu pelo cheiro de terra molhada. Poderia ter sido uma fotografia, um brinquedo ou qualquer outro objeto guardado ao longo dos anos. No entanto, foi um cheiro que primeiro nos conduziu de volta à infância. Algumas lembranças não se anunciam pelas imagens, nem pelas palavras, mas pelas sensações que permanecem inscritas no corpo. Na minha imaginação, o cheiro da terra molhada não apenas evoca uma recordação; ele pode recriar uma experiência inteira, fazendo emergir afetos, gestos, paisagens e modos de habitar o mundo.

É a partir da compreensão do termo *perejivanie*, desconhecido por mim até pouco tempo, que passo a compreender que essa força da memória não reside no acontecimento em si, mas na maneira singular como ele continua produzindo sentidos ao ser revisitado. Começar por um cheiro é, portanto, reconhecer que, antes da explicação, existe a experiência; antes do conceito, existe o corpo; e que é desse reencontro sensível com a vida vivida que minha escrita procura nascer.

Já o causo do apito pode revelar mais do que um objeto concreto: ele vem para mostrar som e silêncio. Hoje percebo que o acontecimento mais importante daquele recreio começou

justamente quando eu silenciei. Foi no silêncio que consegui escutar o olhar curioso de uma criança atravessando os pequenos furos da máscara. A partir daquele instante, a brincadeira deixou de responder ao que eu havia planejado e passou a revelar aquilo que as próprias crianças criavam.

Jorge Larrosa me ajuda a compreender o que havia acontecido quando afirma que a experiência requer um gesto de interrupção: parar para olhar, parar para escutar, demorar-se nos detalhes e cultivar a arte do encontro (Bondía, 2002). O que sinto é que foi isso que o silêncio produziu naquele recreio. Ao suspender, ainda que por um instante, o automatismo da ação, o que se abriu foi um espaço para que outra forma de conhecer pudesse emergir. Já não me interessava conduzir a brincadeira. Passei a desejar fazer parte dela. Movimento este, que busco reencontrar por meio desta escrita poética-dramatúrgica.

Hoje reconheço nessa *perejivanie* uma importante provocação para o olhar investigativo que busco. A teatralidade intrínseca no brincar livre começou a se revelar para mim exatamente nesse intervalo: quando o silêncio interrompeu a pressa de conduzir e me ensinou a contemplar o que as crianças já sabiam criar.

O caderno verde de brochura é mais do que a materialização dos meus cadernos secretos. Foi justamente em um caderno verde de brochura que comecei a registrar algumas observações que me arrebatavam ao observar as crianças brincando, muito antes de pensar em formalizar um projeto de pesquisa. Talvez por isso, foi nele que passei a perceber que escrever também podia ser um gesto de brincar. As páginas foram sendo preenchidas por desenhos, perguntas, pequenos diálogos, cenas interrompidas, palavras soltas e espantos que eu ainda não sabia transformar em conceitos. Escrevia para não perder o encantamento. Escrevia porque havia algo nas brincadeiras das crianças que insistia em permanecer vivo.

Aos poucos, fui percebendo que também meu modo de estar com as crianças se transformava. O desejo de intervir cedia espaço à curiosidade de contemplar e compor com aquilo que elas inventam. Passei a envolver-me, no sentido proposto por Nêgo

Bispo (Santos, 2023), que, brincante em sua "guerrilha das denominações", o contrapõe ao verbo desenvolver. Mais do que conduzir processos, interessa-me deixar que eles me atravessem.

Foi nesse movimento que comecei a compreender a escrita não como um lugar para explicar a experiência, mas como uma forma de permanecer em diálogo com ela. Ao abrir o caderno verde depois de um dia no Quintal, eu não buscava organizar respostas, mas prolongar perguntas. Precisei aproximar a escrita do ritmo das conversas, das brincadeiras, das palavras ditas entre uma corrida e outra e, nesse movimento, fui me tornando consciente de que, entre o acontecimento e aquilo que consigo escrever sobre ele, permanece sempre um espaço impossível de preencher.

Durante muito tempo pensei que o presente deixado pelo meu tio fosse aquele papel guardado na caixa vermelha que encontrei em cima do armário da minha mãe, mas hoje compreendo que o presente não foi o papel. Foi o tempo. O texto permaneceu em silêncio por quase vinte anos, esperando que eu também me transformasse. Quando o li pela primeira vez, enxerguei apenas um texto escrito por alguém de quem eu sentia saudade. Quando o reencontrei enquanto cursava Artes Cênicas, achava que entenderia algo importante sobre teoria teatral, mas estava equivocada. Foi observando Cainã e Aruã brincarem que percebi que as palavras já não eram as mesmas porque eu havia me transformado pelo ato de observar. A escrita do meu tio deixou de falar apenas sobre teatro e passou a me revelar uma pergunta que, até então, eu ainda não sabia formular. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa não surgiram prontos. Estão para ser descobertos enquanto eu aprendo a sustentar esse novo modo de investigar.

Ao reler aquelas palavras escritas pelo meu tio, não encontrei respostas para minha pesquisa; recebi um convite para olhar as crianças a partir de um estado de alumbramento. A curiosidade acerca da teatralidade intrínseca no brincar livre nasceu daquele texto porque foi nele que reconheci, muitos anos depois, uma pergunta que já me habitava sem que eu fosse capaz de lhe dar nome: O que as crianças aprendem ao brincarem livremente?

Talvez seja por isso que continuo acreditando que algumas escritas não terminam quando são concluídas. Permanecem à espera de novos leitores, de novos tempos e de novas experiências que lhes permitam dizer aquilo que antes ainda não podiam.

O último objeto que te mostrei foi um pião. O pião não caminha em linha reta. Também não permanece imóvel. Encontra equilíbrio justamente por estar em movimento espiralar[12]. Enquanto parece repetir o mesmo gesto, desenha continuamente novas possibilidades. Minha aproximação com o Quintal aconteceu assim: não houve um momento exato de chegada, mas um longo tempo de aproximação, de idas e vindas, de finais de semana, férias, mutirões, brincadeiras, rodas de histórias, silêncios e reencontros. Aos poucos, percebi que eu já não observava um lugar ao qual era convidada. Eu começava a pertencer a ele.

É sobre esse tipo de pesquisa que me interessa envolver, no sentido proposto por Nêgo Bispo (2023). Recuso-me a "des-envolver" uma pesquisa para buscar elaborar uma investigação que permita que o território reorganize meus modos de sentir, pensar e pesquisar. A pesquisa que deixa de ser um caminho que eu conduzo para tornar-se um movimento que me conduz. Como o pião, descobri que permanecer em movimento nem sempre significa avançar. Pode ser sobre aprofundar o contato com a terra, girar em torno das perguntas, deixar que elas encontrem o tempo necessário para revelar novos sentidos.

Desde que comecei a trabalhar no Quintal, o brincar livre se tornou meu tema de alumbramento. Alumbramento! Foi o Manuel Bandeira (2020) quem me apresentou essa palavra no poema Evocação do Recife, me convidando para sentir o momento exato em que alguém descobre a poesia do mundo. O estado de alumbramento pra mim é conservar esse momento dentro da gente.

Aceito o convite de Nêgo Bispo enquanto percebo que o pião continua a girar levantando poeirinhas no chão de terra do nosso

[12] Menção ao pensamento de Leda Maria Martins (2021).

Quintal: "o presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro" (Santos, 2015, p.19). Divago sobre a dinâmica começo, meio, começo (Santos, 2015) para conduzir esta escrita para os seus finalmente.

No desenrolar da escrita deste capítulo poético-dramatúrgico sobre o processo de transformar alumbramento em projeto de pesquisa, vou me dando conta de que as *perejivanies* que materializei nas coisas fuçadas de dentro da caixa vermelha me convocam a transformar o projeto de pesquisa em estado de alumbramento.

Referências

ATLÂNTICO negro: na rota dos orixás. Direção: Renato Barbieri. Brasília: Videografia Criação e Produção, 1998. 1 vídeo (54 min), son., color.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. E-book.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRITO, Jarbas. **[Inesperadas dimensões...].** [199-]. 1 documento datilografado. Poema não publicado, encontrado no arquivo pessoal da família da autora.

CABNAL, Lorena. **Para las mujeres indígenas, la defensa del territorio tierra es la propia defensa del territorio cuerpo**. [Entrevista concedida a] Peace Brigades International (PBI), Madri, maio 2013. Disponível em: https://pbi-mexico.org/fileadmin/user_files/groups/spain/1305Entrevista_a_Lorena_Cabnal_completa_01.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**, Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4430/1/2009_PatriciaLimaMartinsPederiva.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e descolonização**. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em 15 de julho de 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas sobre os fundamentos da Pedologia.** Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DIÁLOGOS ENTRE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Iano Martinez Fazio

Vivências e Traduções

Perejivanie. Uma das palavras protagonistas desta publicação idealizada pelo GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, da Faculdade de Educação da UnB). *Perejivanie* é um conceito fundamental e recorrente nos trabalhos de Vigotski, mas que parecia perdido no vocabulário russo graças a traduções imprecisas que não lhe deram o destaque necessário. Nas versões em língua portuguesa a palavra é adaptada com vários sinônimos e isso acaba por diluir sua importância na argumentação.

A recente tradução de Priscila Marques para o livro "Psicologia da Arte" (2025) aponta com maior ênfase o termo *Perejivanie*. O conceito é adaptado como "vivência". Em seu sentido literal, a palavra refere-se ao modo como cada pessoa vive, sente e atribui significado às experiências ao longo de sua trajetória de vida. Compreender *Perejivanie* como "vivência" e não como outros tantos sinônimos auxilia na busca por aprofundar o entendimento das propostas de Vigotski. A partir desse ajuste acerca deste conceito, fica mais evidente que, para o autor, o desenvolvimento não depende apenas das condições externas, mas também da maneira como cada indivíduo experimenta e interpreta aquilo que vive.

Na versão de Priscila Marques para "Psicologia da Arte" (2025), além do protagonismo atribuído a *Perejivanie,* também aparecem relatos e citações que foram suprimidos em outras traduções. O livro "Psicologia da Arte" é muito destacado pelas referências a "Hamlet" de Shakespeare e aos questionamentos que Vigotski faz a respeito da visão que a Psicologia, enquanto área do

conhecimento, tinha sobre a arte na época em que o trabalho foi escrito. Entretanto, algumas referências citadas pelo autor russo não estavam difundidas plenamente em alguns países. Spinoza e Trotsky, por exemplo, são autores que aparecem de maneira mais explícita nessa versão de Priscila Marques. Há, portanto, um mérito nessa reaproximação com uma obra centenária para que as propostas de Vigotski sejam estudadas com mais assertividade e que conceitos fundamentais não fiquem perdidos no processo de adaptação para outro idioma.

A partir da reflexão apresentada, é possível dizer que: uma tradução atualizada e realizada com maior profundidade é uma forma de auxiliar no desenvolvimento de pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. Vigotski é um autor que aborda múltiplos temas. Seus escritos e suas proposições permanecem oferecendo diversas formas de questionar e desenvolver a educação.

Seguindo por esse caminho, a intenção de atribuir protagonismo à palavra *Perejivanie*, de alguma forma, coloca a trajetória do pesquisador não apenas como um complemento para as informações, discussões e propostas apresentadas em um trabalho científico. O conceito de *Perejivanie* em destaque mostra que a própria história de vida de quem pesquisa faz parte da construção do trabalho científico elaborado. As vivências de cada pessoa têm, sim, um impacto nas escolhas, na forma de abordagem e nas temáticas elencadas como protagonistas. O memorial, portanto, não é um mero adorno recheado de curiosidades. É parte da essência do estudo acadêmico.

No meu caso, entendo que minha pesquisa científica se aproxima do que é proposto por Vigotski pois, ao adotar a autoetnografia como um dos procedimentos metodológicos, coloco minhas vivências como um dos fundamentos para a realização da pesquisa. A autoetnografia é uma forma de pesquisa qualitativa que combina elementos da autobiografia e da etnografia, permitindo que o pesquisador utilize suas próprias vivências pessoais como ponto de partida para compreender contextos

culturais mais amplos. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2011), "a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa que busca descrever e sistematizar experiências pessoais para compreender experiências culturais" (Autoethnography: An Overview, Forum: Qualitative Social Research, v. 12, n. 1).

A escolha pela autoetnografia e a interlocução do conceito de *Perejivanie* em minha pesquisa foram estabelecidas de maneira natural. Todo o meu trabalho acadêmico é impulsionado pelas mais diversas vivências que tive no decorrer de minha formação artística. Sou músico, ator e performer há mais de 20 anos e faço parte de bandas e grupos teatrais, além de realizar trabalhos no cinema e na educação infantil. Contudo, para este capítulo escolhi dar protagonismo a vivências específicas ocorridas na Escola de Música de Brasília. Lugar onde, sem dúvidas, tive momentos decisivos na minha formação. É o local em que encontrei um espaço de muita aprendizagem e de muitas reflexões críticas que faço hoje na condição de pesquisador. Em conversas informais, brinco que na Escola de Música de Brasília eu cursei as melhores e as piores disciplinas da minha vida. Essa variedade de vivências, tanto positivas quanto negativas, fundamentam muitos dos meus objetivos acadêmicos nas áreas da arte e também da educação.

Diálogos entre Música e Artes Cênicas

Desde a adolescência, eu já tocava com uma banda autoral formada por amigos da escola. O caminho mais óbvio, que estava se desenhando para mim, seria pleitear uma vaga no curso de Música. Porém, quando fui escolher a graduação universitária acabei optando por "História" ao invés de uma opção mais artística. Naquela época, tive a intuição e a impressão de que o curso de música poderia ser formal demais para um jovem *rockeiro* como eu. A opção pelo curso de história foi uma busca idealista e sonhadora da qual tenho muito orgulho de ter feito. Afastei-me do curso de música para ir estudar uma área que me possibilitasse

escrever letras profundas para as composições do meu grupo musical.

Mesmo assim, um ano depois de ingressar em "História" na Universidade de Brasília, busquei a Escola de Música de Brasília A intenção era clara: aprofundar meus conhecimentos na linguagem artística que eu já praticava há tempos. O curioso é que, ainda hoje, é habitual estudantes de música da UnB tomarem o mesmo caminho que eu. Diversos relatos de amigos apontam que a Escola de Música proporciona uma parte mais completa em relação aos instrumentos, enquanto a universidade é focada mais na parte teórica. Deste modo, estava no lugar certo, afinal meu objetivo sempre foi evoluir no meu instrumento, o baixo elétrico.

Ao longo dos dez anos em que tive uma matrícula na EMB, passei pelas mais diversas vivências e confesso que o fato de eu ter uma banda e ter um objetivo pessoal bem estabelecido, fizeram com que a minha resiliência e minha paciência com a instituição fossem perseverantes. Concluí o curso técnico de baixo elétrico e de teoria musical ao longo de quase dez anos. Além do diploma, saí de lá com uma maturidade e um conhecimento bem profundo sobre música. Entretanto, em determinado momento do curso, cheguei à conclusão que estava aprendendo mais sobre música fazendo teatro que propriamente cursando as disciplinas ofertadas. De todo modo, preciso prestar minha gratidão aos professores de Baixo Elétrico e aos maestros que conduziram a *Big Band* da escola nos dois anos em que fiz parte dessa prática.

No decorrer do curso também tive professores de harmonia, canto coral e história da música que souberam abordar o conteúdo de maneira envolvente e cativante. Porém, a aprendizagem mais significativa ocorreu mesmo nos ensaios da *Big Band* e nas várias aulas específicas do meu instrumento. Nessa passagem pela EMB, pude ter a honra de ser discípulo de um dos grandes baixistas da cidade por mais de três anos. Tal vivência com esse professor, possibilitou-me um entendimento apurado a respeito do meu instrumento e ampliou as possibilidades para abordar minhas composições e arranjos. A decepção marcante, por ironia, também

foi com esse mesmo professor. Em uma disciplina ofertada por ele em 2009, vivi um momento definitivo. Um momento que me abriu os olhos para o que identifico como uma incompletude persistente na formação musical.

Não coloco, jamais, a culpa no meu antigo mestre. Hoje, após concluir o Mestrado em Artes Cênicas, entendo que é uma falha da própria ementa do curso ofertado e também do contexto histórico-cultural que estabeleceu esse cenário para estudantes de música. Lembro como se fosse hoje. Minha empolgação ao me inscrever para cursar a disciplina intitulada "Performance". Uma disciplina a ser conduzida pelo meu professor de baixo elétrico e por outro renomado professor de guitarra da escola. Porém, no primeiro dia de aula veio a frustração. Nessa época eu já fazia oficinas teatrais e participava com frequência de espetáculos. Por isso, a palavra "Performance", de alguma maneira, já me remetia aos momentos de êxtase e epifania que podem ocorrer durante uma apresentação artística. Não foi o que a disciplina de "Performance" da Escola de Música de Brasília me ofereceu naquele momento.

Aquela situação me fez refletir a respeito dessa disparidade de sentidos e significados atribuídos a uma palavra. Talvez, por alguma tradução incompleta, como ocorreu com obras de Vigotski, um entendimento parcial acerca do que pode ser performance tenha se emaranhado dentro da educação musical. Pelo que percebo na convivência em ambientes da música, a palavra "Performance" está vinculada ao desempenho, ao acerto e à precisão sonora. Cursos profissionalizantes de música no Brasil não costumam abordar a parte corporal nem as relações estabelecidas com as pessoas nos momentos de apresentação, tanto plateia como companheiros de palco. Nesse entendimento, o corpo de quem está performando musicalmente tende a ser um aspecto negligenciado na formação artística e aspectos como gestualidade, corporeidade e presença são interpretados como um subproduto do fazer musical.

Ainda sobre a palavra "Performance", em certo sentido, as *performances art*, de movimentos das artes plásticas nas décadas de

1960 e 1970, embasaram e criaram o imaginário sobre o significado mais comum para a palavra. A pesquisadora Erika Fischer-Lichte, no seu livro "Estética do Performativo" (2019) aborda o tema e indica que além das artes plásticas, as artes cênicas há anos também debatem, estudam e buscam entender melhor as nuances possíveis para "Performance". Enquanto isso, na música, são raras as iniciativas que propõem diálogos com práticas de outras linguagens artísticas. Essa falta de interlocução e interdisciplinaridade ficou visível na vivência que tive na Escola de Música de Brasília.

Na busca por compreender melhor o conceito de "Performance", encontrei nas Artes Cênicas um elo para estabelecer conexões com o que eu acredito ser uma parte relevante do fazer musical. Segundo o autor estadunidense Richard Schechner: "Toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance. " (Schechner, 2006, p. 2). O autor se debruçou sobre esse tema e seu livro "Performance studies: an introduction" (2006) e aborda questões que aprofundam bastante a compreensão a respeito do que é, e o que pode ser, este complexo conceito. Logo na parte inicial do livro o autor indica o sentido de sua argumentação citando Ervin Goffman, que afirma:

> Uma performance pode ser definida como toda e qualquer atividade de um determinado participante em uma certa ocasião, e que serve para influenciar de qualquer maneira qualquer dos participantes. (Goffman apud Schechner, 2006, p. 3)

As reflexões apresentadas no livro de Schechner (2006) chegam a tratar de performance como algo presente na vida cotidiana e ampliam o debate para entendimentos fora do ambiente artístico. No entanto, a pesquisa que venho desenvolvendo não se propõe especificamente a debater e investigar questões sobre a amplitude do conceito. Minha proposta busca estabelecer um diálogo entre música e artes cênicas para propor estratégias metodológicas que valorizem o aspecto humano e performático de quem pratica música. Desta forma, para contextualizar melhor o

conceito de performance sob a perspectiva artística, trago o pensamento da autora canadense Josette Féral. Nas palavras da autora:

> A performance se propõe, com efeito, como modo de intervenção e de ação sobre o real, um real que ela procura desconstruir por intermédio da obra de arte que ela produz. Por isso ela vai trabalhar em um duplo nível, procurando de um lado, reproduzi-lo em função da subjetividade do performer; e, de outro, desconstruí-lo, seja por meio do corpo – performance teatral – seja da imagem – imagem do real que projeta [...] (Féral, 2015, p. 137).

Performance, portanto, é um processo simultâneo de construção e desconstrução de realidades. É um conceito emblemático para o fazer artístico. Justamente por isso, quando entrei no auditório para o primeiro dia de aula de "Performance", não imaginei que o aspecto principal seria a leitura de cifras e partituras. A dinâmica da aula funcionava da seguinte forma: estudantes se colocavam à disposição para tocar e grupos se estabeleciam sem nenhum ensaio prévio. Cada instrumentista recebia a partitura do dia e todos deveriam tocar aquela canção. Ou seja, o entendimento a respeito de "Performance" na Escola de Música estava vinculado à capacidade de leitura à primeira vista. Elementos como expressão corporal e presença cênica nem sequer faziam parte do conteúdo a ser abordado no semestre.

Mesmo decepcionado, prossegui até o fim frequentando as aulas, mas a decepção me fez questionar de maneira mais crítica os processos e parâmetros habituais na educação musical. Reconheço que aquela disciplina tem seu valor e com certeza proporciona vivências interessantes para estudantes de música, mas não poderia jamais ser denominada de "Performance". Ler uma partitura pode ser, sim, uma performance, entretanto essa palavra abarca uma quantidade muito maior de possibilidades. No meu entendimento, a disciplina que cursei na Escola de Música de Brasília equivale a uma aula de "Leitura Dramática" no teatro.

Numa oficina de leitura dramática, alunos e alunas fazem práticas e experimentações sobre como abordar e interpretar um texto no momento da leitura em voz alta. Algo semelhante ocorre quando se lê uma partitura. Quando o texto ou a partitura estão decorados, novas possibilidades para a performance surgem justamente pelo fato de estarem internalizados no corpo de quem vai se apresentar. Não há problema algum em estabelecer que o foco de algumas disciplinas seja esse momento prévio de lidar com um conteúdo sem estar estabelecido corporalmente. Entretanto, esse tipo de prática engloba apenas uma pequena parcela do que pode ser uma performance.

Essa discussão a respeito do protagonismo da partitura na educação musical está presente no livro "Performance, recepção e leitura" (2007), do historiador suíço Paul Zumthor. Nesse trabalho, o autor propõe uma reflexão crítica sobre a centralidade do texto na tradição ocidental, marcada por uma cultura do escrito que tende a se sobrepor diante de outras formas de expressão, como a oralidade e a performance. Zumthor afirma que a escrita transformou a palavra em objeto, separando-a de seu corpo emissor e deslocando o sentido para o campo da leitura individual e silenciosa. O historiador suíço também desenvolve a noção de performance como um acontecimento comunicativo baseado no tempo e na presença física, em que o sentido nasce do encontro entre emissor e receptor, mediados pela voz, pelo ritmo e também pelo corpo.

Seguindo por essa lógica, a performance necessita de um corpo em ação, comprometido, capaz de instaurar uma experiência sensível e compartilhada. Essa perspectiva permite problematizar o ensino de artes subordinado majoritariamente ao que está escrito. O que está grafado não consegue definir uma performance. As linguagens artísticas, que tem nos momentos de apresentação uma parte protagonista do seu fazer, carregam em sua essência uma dimensão viva, efêmera e relacional que escapa à lógica hierárquica do texto ou partitura.

A partir do século XX, outras abordagens ganham força, especialmente aquelas que consideram a performance como forma de conhecimento. Esses estudos destacam a importância de compreender a música não apenas como produto racionalizado, mas também como prática social e cultural. Em seu artigo "O Estudo da Performance Musical e o seu Caráter Social", o pesquisador brasileiro Marcus Almeida destaca: "Compreender a música enquanto performance transcende o universo da partitura e a relação que o intérprete estabelece com a obra." (Almeida, 2017, p. 87). No mesmo artigo o autor ainda usa como referência o musicólogo neozelandês Christopher Small, que cunhou o termo "*musicking*" que significa, numa tradução simples, "musicar". A intenção do autor neozelandês é destacar que a música é um ato e não um objeto, portanto seria mais adequado que existisse a compreensão de que música é um verbo ao invés de ser considerada como um substantivo.

No fim das contas, a disciplina ofertada pelo meu professor de baixo elétrico explicitou uma diferença gritante de entendimento a respeito da palavra "Performance". Principalmente quando se compara com outras linguagens artísticas. Explicitou também que, no contexto histórico-cultural do qual faço parte, a educação musical tende a compreender a palavra "Performance" como desempenho e precisão apenas sonora. Questionar isso é um dos principais objetivos que tenho na minha pesquisa acadêmica.

Perejivanie e Performance

Ao longo da minha trajetória artística pude observar que a educação musical no Brasil, sobretudo entre instrumentistas, tende a compreender algumas qualidades nos momentos de apresentação como características espontâneas ou naturais de cada um. Atributos como carisma, teatralidade e performatividade, nessa compreensão, seriam pouco suscetíveis ao desenvolvimento ou a algum processo de aprendizagem. Essa concepção direciona as estratégias da educação musical para aspectos como boa

execução técnica e fidelidade à obra. Enquanto isso, aspectos relacionados ao corpo, à expressividade e à comunicação com a plateia, ocupam um papel secundário na formação artística.

Em muitos contextos de ensino e aprendizagem musical, elementos como figurino, ocupação do espaço, gestualidade e construção da presença cênica são tratados como complementares ou permanecem restritos à formação na área do canto. Para instrumentistas, como eu, a performance parece significar apenas produção sonora e o corpo de quem performa a música, seguindo essa lógica, está mais próximo de uma ferramenta que de um elemento criador de "emoções estéticas" (VIGOTSKI, 2025).

Destaco o corpo no contexto artístico, pois é no corpo que as vivências ganham sentido, afetos e significados. O corpo, deste modo, pode ser compreendido como fundamento e não como acessório no fazer musical e em processos educativos. Esse entendimento do corpo como protagonista em processos criativos é aprofundado pela pesquisadora brasileira Christine Greiner no seu livro "O Corpo: pistas para estudos indisciplinares" (2005). Segundo a autora, o corpo não funciona como simples receptor de informações, mas como espaço de permanente negociação entre experiências, memórias e contextos culturais. Greiner elabora o conceito de "Corpomídia" para explicar sua teoria. Nas palavras de Greiner:

> O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (Greiner, 2005, p.131)

Essa perspectiva reforça a ideia de que cada performance é um acontecimento singular, produzido pelas transformações contínuas do corpo em interação com o ambiente. Essa perspectiva não parece

reverberar nos ciclos de convivência na área da música. Esse cenário em que o corpo e a performance são negligenciados, reflete um tradicionalismo de educação musical marcada pela influência de modelos europeus dos séculos XIX e XX, que consolidaram uma formação centrada na técnica instrumental e na racionalização da prática artística.

Embora propostas de educação musical, como as de Émile Jaques-Dalcroze (1915) atribuam ao corpo um papel importante na construção do conhecimento, essa proposta tende a perder espaço no ensino profissionalizante, onde prevalece a valorização da precisão técnica. Em contraste, áreas como o teatro e a dança historicamente reconhecem o corpo como elemento constitutivo da criação artística, atribuindo ao corpo um papel protagonista na produção de conhecimentos e sentidos.

As vivências que trago como artista, portanto, influem de forma direta na pesquisa que venho desenvolvendo. A partir das minhas vivências em diversas linguagens artísticas, proponho compreender músicos e musicistas como artistas da cena. Uma concepção que aproxima a performance musical das contribuições feitas pelo pesquisador argentino Jorge Dubatti (2016) acerca do que pode ser o teatro. O autor argentino aponta que a apresentação artística pode ser pensada como um acontecimento constituído pelo "convívio", pela "*poiesis*" e pela "expectação", elementos que evidenciam a dimensão relacional, corporal e irrepetível da experiência estética. Essa perspectiva desloca o foco da obra para o acontecimento performativo, permitindo compreender a música como uma prática que ultrapassa a execução da partitura.

Dubatti (2016) demonstra que a potência da performance reside no encontro entre artistas e espectadores, na criação compartilhada de sentidos e na singularidade de cada acontecimento. Deste modo, é possível compreender a performance musical não apenas como reprodução de uma obra, mas como prática estética, corporal e relacional. É desta forma que a vivência no teatro ampliou minha percepção sobre o corpo como mediador das relações entre artista, espaço e público. A

performance se constitui por meio de interações que produzem afetos, memórias e sentidos compartilhados.

O protagonismo para o conceito de "performance" se justifica, pois é neste instante em que as trocas de percepções, sentimentos e memórias, são potencialmente maiores. É na interação que a arte constrói as "emoções estéticas" que Vigotski cita no livro "Psicologia da Arte" (2025). O autor estabelece a diferença com a emoção comum, que pode ser compreendida de maneira mais evidente a partir das ações e dos momentos cotidianos da vida da pessoa. A "emoção estética", entretanto, possui características mais complexas, muitas vezes contraditórias e é gerada pela arte e é fundamental para o desenvolvimento humano, individual e coletivo. Nas palavras do autor:

> [...] a emoção estética permanece incompreensível e oculta ao próprio sujeito em sua essência e transcorrência. Nunca sabemos nem entendemos por que essa ou aquela obra foi do nosso agrado. Tudo o que imaginamos para explicar o seu efeito vem a ser um artifício tardio, uma racionalização ostensiva de processos inconscientes. A própria emoção continua um enigma para nós. (Vigotski, 2025, p. 18).

Neste sentido, uma educação musical que negligencia a performance, ou não a aborda com profundidade, acaba por apresentar lacunas em sua essência. Isso ocorre porque esse tipo de abordagem educacional não explora com ênfase os momentos em que podem ocorrer mais "emoções estéticas" no fazer musical. Além disso, minhas vivências revelaram incompletudes na formação musical quando se trata de abordar o conceito de "performance".

É por isso que meu objetivo enquanto pesquisador é buscar formas de contribuir para repensar práticas na educação musical. O caminho mais recente que se vislumbra para mim é dar atenção ao uso dos jogos teatrais como estratégias metodológicas. Penso nisso, pois o contexto do jogo favorece a interação entre os participantes, articulando o agir e o refletir na construção de saberes. Os jogos teatrais costumam valorizar a escuta, a interação

entre pessoas e a expressão corporal. Aspectos habitualmente negligenciados em cursos de música.

Como referência para essa proposta, trago Viola Spolin. Em seu livro "Improvisação para o Teatro" (2010), a autora sistematiza os jogos teatrais como procedimentos de aprendizagem fundamentados nas interações entre estudantes. Uma concepção que compreende o papel do educador como alguém que propicia contextos para ocorrerem as trocas e aprendizagens. Spolin, assim como Vigotski, também valoriza a vivência em sua proposta. Segundo a autora: "Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém" (SPOLIN, 2010, p. 3). O conhecimento, nessa perspectiva, é construído pela ação coletiva e pela reflexão sobre a prática ao invés de ser interpretado como algo que é transmitido.

No caso da "Performance", o contexto histórico-cultural do qual faço parte, parece nem considerar esse tema como conhecimento e sim como algo natural de cada pessoa. Entretanto, ao contrário do que costuma ser propagado em cursos de música, a capacidade de performar artisticamente está presente em todos os seres humanos e, com a utilização de uma pedagogia inclusiva, baseada nas interações e trocas, é possível, sim, aflorar as potencialidades performáticas de cada indivíduo.

As vivências que tive ainda reverberam no meu trabalho científico e nessa minha atual etapa da vida acadêmica, direciono meu olhar para um antigo questionamento: a abordagem superficial do conceito de performance no contexto da educação musical. Contudo, desta vez, faço o questionamento inserido em uma perspectiva da educação e não das artes. Entendo que o primeiro passo é me aproximar da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e, já no início deste diálogo entre artes e educação, encontrei no termo "*Perejivanie"* uma luz para me guiar por novas vivências e descobertas.

Referências

ALMEIDA, Marcus. **O Estudo da Performance musical e o seu caráter social.** Revista Tulha, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 85-102, jan. -- jun. 2017.

DUBATTI, Jorge. **Teatro dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Edições SESC, 2016.

ELLIS, Carolyn, ADAMS, Tony, BOCHNER Arthur: *Autoethnography: An Overview*, **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095

FÉRAL, Josette. **Além dos limites. Teoria e prática do teatro**. Tradução de J. Guinsburg [et al.], São Paulo: Perspectiva, 2015.

FISCHER-LICHTE, Erika. **A Estética do Performativo**. Lisboa: Orfeu Negro 2019.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

JACQUES-DALCROZE; E. **The Eurythmics of Jaques-Dalcroze**. Boston: Small Maynard and Company, 1915.

SCHECHNER, Richard. 2006. **"O que é performance?", em Performance studies: an introduction, second edition.** New York & London: Routledge, p. 28-51.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução:Priscila Marques. Ed: Mireveja, Bauru-SP, 2025.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich, São Paulo, Cosac Naify, 2007.

SONS, CENAS E SENTIDOS: MEMORIAL DE UMA PESQUISADORA NA INTERFACE

Marta Martins Pederiva

Este texto parte de uma infância musical e da sensação persistente de não pertencer inteiramente a nenhum campo artístico. Passa pela construção de um conceito, musicatuante, que nasceu da necessidade de nomear o que a vivência já sabia, antes que a teoria chegasse para nomear. Atravessa o doutorado e o grupo de pesquisa que acompanhou o encontro com a filosofia da diferença, repleto de uma generosidade intelectual genuína. E chega, por fim, ao que tudo isso tem a dizer sobre arte, educação e o tipo de ciência que se faz quando se recusa a separar o que se investiga de quem investiga.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski percorre o texto não como referencial aplicado de fora, mas como linguagem que ajuda a nomear o que já estava acontecendo: a vivência como unidade indivisível entre pessoa e meio, o conceito como ferramenta de desenvolvimento, a consciência que se transforma ao nomear o que sente.

Quem lê pode esperar encontrar, aqui, uma pesquisadora que aprendeu a levar a sério aquilo que a movia e que fez disso percurso acadêmico.

Abertura: a entrada pelo memorial

A casa respirava música como outras respiravam conversas: despropositadamente, de forma rotineira, como a brisa leve no meio da tarde que balança suavemente as folhas verdes da pequena horta na janela da sala. Os sons se faziam presentes antes mesmo de qualquer palavra, como partículas invisíveis que brilham e parecem dançar em um feixe de luz.

A *case* protegia a menina como uma gruta encantada, ora barco de aventuras, ora uma das camas mais confortáveis no universo. E o violoncelo tocava, repetindo o repertório enquanto ajustava detalhes que nem todo mundo conseguiria perceber. Quando não era o violoncelo, era o contrabaixo. Com um som que fazia a caixa toráxica vibrar, a menina sabia que tudo no mundo daria certo, porque quando as cordas graves soavam, o mundo inteiro devia sentir.

Instrumentos não estavam, simplesmente, em nossa casa. Eles viviam conosco.

Foi nesse ambiente que aprendi a cantar antes de falar. A música já estava dentro de mim antes mesmo de emitir o primeiro som, entrelaçada na estrutura do sentir antes do pensamento poder nomear.

Vigotski falava sobre isso, esse encontrar incialmente fora de nós o que nos tornamos. No mundo, nas relações, no espaço entre uma pessoa e outra, naquilo que é sócio-histórico-culturalmente compartilhado antes mesmo de nós existirmos. Sobre a arte, especificamente, Vigotski dizia que ela "é o social em nós" (Vigotski, 1999), ou seja, estabelece relações entre indivíduo e coletivo, fomentando experiências e emoções complexas que foram construídas socialmente. Reconhecer isso é entender que a arte nos humaniza, pois medeia o mundo externo e o interno, nos inserindo em uma rede de significados sociais.

O social se infiltra nos detalhes cotidianos, nos gestos aparentemente banais, nos sons que atravessam cada espaço. É nesse ponto que podemos compreender como o meio nunca é neutro: ele se infunde em cada pessoa por meio dos milhares de pequenos encontros corriqueiros: um ensaio ouvido pela porta entreaberta, a mão em C vibrando lentamente enquanto apertava uma corda, a escolha por resolver uma harmonia antes de encerrar o estudo. São detalhes de uma vivência estética que não só adornou minha infância, mas que estruturou minha identidade, mesmo que eu não soubesse o que ou quem estava me tornando nessa casa repleta de som.

Em algum momento, veio a noção de que eu queria crescer para ser atriz-cantora-dançarina-modelo-instrumentista-artista-de-tudo-num-só. Não como a Madonna. Na verdade, não como ninguém que eu tivesse referência. Quando o corredor virava palco, a mesa de almoço um musical com talheres, o caminho até a escola um programa de rádio, eu só sabia que meu sentido estava no desdobramento desse encontro entre espaços que, para mim, eram indivisíveis.

A vivência do não-pertencimento como motor investigativo

Eu não me sentia pertencente nem ao campo da música nem ao do teatro. Como uma cravelha que girou só um pouquinho a mais, tão próxima do esperado que ninguém percebe, mas perto o suficiente para que eu escute a diferença, existia uma angústia e um motor-afetivo que me acompanhou por boa parte da vida. Uma sensação frequente que pulsava em segundo plano durante a graduação em Educação Artística (Música) na UnB, enquanto eu tentava me dedicar exclusivamente à música, como se isso fosse suficiente.

Não foi, então busquei no bacharelado em Interpretação Teatral, da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, o que poderia estar faltando. Como comentei na dissertação (Pederiva, 2020), foi o teatro que começou a me trazer algo próximo de tranquilidade, embora a música não tivesse me abandonado e não fosse me abandonar. Além disso, eu sabia, mesmo naquela época, que não estava simplesmente escolhendo um caminho diferente, mas buscando um lugar onde ambos os trajetos pudessem ser trilhados simultaneamente.

Segui, com essa sensação de não pertencimento me acompanhando em diferentes contextos: soprano lírica em produções orquestrais em Brasília, atuação para cinema na New York Film Academy, contrabaixista em orquestras sinfônicas e em musicais em São Paulo, coordenadora do naipe vocal de um bloco de carnaval com mais de duzentas mulheres, atriz em peças locais.

Eu estava acompanhada, sempre, de uma sombra: muito da música para ser do teatro e muito do teatro para ser da música.

Por muito tempo eu entendia isso como um problema de identidade. Vigotski me ajudou a entender como vivência, uma experiência vivida que carrega em si tanto a pessoa quanto o meio em que ela habita, de forma indivisível. A angústia não era só minha, selada dentro da minha psique como uma ferida particular. Ela era produzida no encontro entre uma pessoa constituída por múltiplas linguagens artísticas e um conjunto de campos institucionais organizados em torno da lógica da separação. O mundo da música tinha suas regras. O mundo do teatro tinha suas regras. E as regras, em grande parte, não se comunicavam entre si.

O que eu estava vivendo, compreendo agora, era uma situação social de desenvolvimento (Vigotski, 2007), a configuração específica de relações e condições em que uma pessoa se encontra em um determinado momento, que tanto possibilita quanto limita o que ela pode se tornar. Minha situação era de busca pela reorganização das emoções contraditórias por meio da catarse: entre disciplinas, entre identidades, entre a pessoa que eu estava sendo treinada para ser e a pessoa que eu sentia, com urgência crescente, que eu realmente era. Esse desequilíbrio, na estrutura de Vigotski, nunca é meramente um obstáculo. É a própria condição sob a qual o desenvolvimento se torna possível. Novas qualidades da pessoa não emergem no conforto. Elas emergem no espaço carregado de contradição.

No meu caso, a contradição era precisar de um nome para o que eu era. Não um rótulo, por sentir que os rótulos simplificam demais, mas um conceito. Algo suficientemente abrangente para unir a música e o teatro sem exigir que um se submetesse ao outro. Sem um conceito, a experiência permanece difusa, sentida, mas não pensável, vivida, mas ainda não acessível à consciência

Vigotski também falou sobre isso: a consciência não é um espelho da experiência. É uma transformação da experiência. Tornar-se consciente de algo é colocá-lo em uma nova relação com o todo da vida interior de alguém. É vê-lo, pela primeira vez, de

fora. Eu precisava me ver de fora e o mestrado foi, entre outras coisas, uma tentativa de fazer exatamente isso.

A vivência como problema científico: o nascimento musicatuante

Foi no mestrado, quando eu assisti ao espetáculo Suassuna – O Auto do Reino do Sol, que reconheci não estar sozinha nesse entre-lugar. Isso me levou a encontrar o termo *actor-musician*, uma designação usada nos estudos britânicos e americanos sobre performance para descrever artistas que atuam e tocam instrumentos simultaneamente ou em estreita integração. O termo era bastante preciso, mas diferentes pessoas sugeriram que eu criasse uma palavra em português para acolher nossas particularidades, uma recusa em descrever uma experiência artística brasileira por meio do vocabulário de outra tradição, e a insistência de que essa experiência merecia seu próprio nome, em sua própria língua, enraizada em seu próprio solo.

Cheguei a uma amálgama, uma palavra-valise que fundia música e atuante, a pessoa que atua, que se apresenta: Musicatuante. Uma vivência coletiva de quem transita fluidamente entre música e teatro e que sente, como eu havia sentido, ser demais para um único campo.

Vigotski (2007) entendia a relação entre palavra e pensamento como algo muito mais íntimo do que a representação. Para ele, uma palavra não é um rótulo colado a um conceito pré-existente, um sinal que aponta para algo que já estava lá, esperando para ser apontado. Uma palavra abstrai, agrupa, cria relações. Nomear algo é trazê-lo para um tipo diferente de existência: compartilhável, pensável, acessível à consciência dos outros.

O ser humano só se desenvolve pelo acesso às ferramentas culturais, e nomear é uma dessas ferramentas. Enquanto musicatuante não tem nome, não tem lugar reconhecido no campo. E isso tem impacto real no desenvolvimento identitário e profissional de diferentes pessoas. O conceito descreve uma

realidade e a reorganiza, pois cria uma lente precisa para tornar visível o que sempre esteve lá.

Minha dissertação de mestrado, *Musicatuante: desafios e possibilidades* (Pederiva, 2020), foi construída em torno de onze entrevistas com artistas que habitavam essa interface: músicos que atuavam, atores que tocavam, performers que se recusavam a escolher. O que descobri, ao longo dessas conversas, não foi simplesmente um conjunto de habilidades técnicas compartilhadas, mas uma condição existencial comum: a experiência de não pertencer, de ser sempre um pouco mais do que a instituição estava preparada para receber, de trazer para cada campo um conhecimento que aquela área não sabia que precisava e muitas vezes nãoconseguia avaliar.

Algumas pessoas haviam aprendido a esconder uma competência ao fazer testes para a outra. Outras haviam construído carreiras inteiras navegando entre mundos que não se reconheciam oficialmente. Muitas descreveram o que reconheci instantaneamente: o cansaço específico de demonstrar fluência em uma língua que não é exatamente a sua, mesmo quando é uma língua que você ama.

Cada um(a) desses(as) artistas estava, em seu contexto profissional, um pouco à frente do que a instituição podia suportar. Buscavam uma forma de prática que ainda não contava com uma estrutura social completa, trabalhando sem as estruturas de apoio, os marcos pedagógicos, o vocabulário crítico, as categorias institucionais, que poderiam ter nomeado e sustentado o que estavam fazendo. Se desenvolviam na ausência das próprias condições que o desenvolvimento exige e estavam fazendo isso mesmo assim, impulsionados(as) por uma orientação afetiva profunda que dá direção à atividade humana mesmo antes que as condições para essa atividade tenham sido totalmente estabelecidas. O nome musicatuante, então, me ajudou a entender o entre-lugar onde me percebia não como ausência, mas como uma forma particular de relação com o meio cultural. Ele tratava sobre

um tipo de artista, uma descrição de uma prática, um mapa de um território em movimento, que continuou no doutorado.

O doutorado e diferentes ramificações

A continuação da pesquisa tratou de aprofundar a relação entre a atividade musicatuante e a afirmação do próprio movimento como modo de existência, a insistência de que o que importa não é o destino, mas a qualidade da passagem, a intensidade do que acontece no intervalo. Para isso, convidei Deleuze para o debate e, com ele, veio o conceito de devir, que ofereceu uma maneira de pensar sobre a condição musicatuante que a identidade por si só não poderia proporcionar.

O devir não é o movimento de um estado fixo para outro. Não é "eu era musicista e agora sou atriz" ou mesmo "sou musicista e atriz simultaneamente". O devir é a afirmação do próprio movimento como modo de existência, a insistência de que o que importa não é o destino, mas a qualidade da passagem, a intensidade do que acontece no intervalo. Devires-musicatuantes: não musicatuantes como identidades, mas devires-musicatuantes como eventos, como territórios de experimentação coletiva, como espaços nos quais algo novo se torna possível precisamente porque as fronteiras que normalmente organizam a prática artística foram, brevemente, suspensas (Pederiva, 2025).

Isso não foi um afastamento de Vigotski, e sim uma expansão. Todo o projeto intelectual do bielo-russo se organizava em torno da recusa da estagnação, a insistência de que o ser humano não é uma coisa a ser descrita, mas um processo a ser percorrido, que o desenvolvimento não é o preenchimento de um recipiente predeterminado, mas o surgimento de qualidades genuinamente novas por meio do movimento dialético entre a pessoa e o mundo. A vivência (*perejivanie*) não é sobre um momento único, mas um fluxo que se move e carrega em si o peso sedimentado de tudo o que veio antes, assim como a possibilidade ainda por se concretizar de tudo o que ainda não chegou.

A importância do GEPPE em todo o caminho

É necessário registrar a generosidade do GEPPE, que me acompanhou durante toda a trajetória acadêmica. No doutorado, houve uma disponibilidade para discutir as ideias que surgiam do meu encontro com a filosofia da diferença, mesmo que o foco do grupo seja a THC. Lidamos com uma multiplicidade de vocabulário, compromissos epistemológicos, compreensão do que significa traçar o desenvolvimento de um ser humano no mundo.

Trazer devir, rizoma e linha de fuga para um espaço organizado em torno de vivência, zona de desenvolvimento iminente e unidade afeto-intelectiva é introduzir uma estranheza produtiva, um conjunto de conceitos que não se encaixam perfeitamente na arquitetura existente, mas que a desafiam, fazem perguntas para as quais ela não foi concebida para responder e, ao fazê-lo, revelam, por vezes, algo sobre a arquitetura que a familiaridade havia tornado invisível.

O que aconteceu nessas conversas foi o seguinte: o grupo encarou o estranho com cuidado. As pessoas entraram com argumentos da THC, conceitos precisos, fundamentados, conquistados com esforço, do tipo que vem de anos de leitura atenta e de um compromisso teórico genuíno. Elas perguntaram: mas o que Deleuze faz com o desenvolvimento? O que acontece com o sujeito? Para onde vai a história? E no esforço de responder, de colocar a filosofia da diferença frente a essas perguntas e girá-la lentamente, procurando onde ela se encaixa e onde se recusa a encaixar, algo se aguçou.

Os conceitos se fortalecerem, não apesar do atrito, mas por causa dele. Cada pergunta que surgiu de dentro da estrutura vigotskiana se tornou um teste que a estrutura deleuziana tinha de passar, ou reconhecer que não poderia passar, ou encontrar uma maneira de reformular para que o que parecia uma contradição se revelasse como uma diferença de registro, de escala, de intenção filosófica.

Uma tese nunca é escrita por uma única pessoa. Afinal, o pensamento que se torna possível em uma mente é sempre já social, constituído pelas vozes que nela entraram, reorganizado pelos encontros que o impulsionaram em direção a algo que ele não teria alcançado sozinho.

O GEPPE esteve presente em todos os capítulos do trabalho de doutorado como um ambiente intelectual vivo, que acompanhou e incentivou a transformação, o aprofundamento e a descoberta dos significados quando colocados em relação com outras formas de pensar. Sem esse ambiente, a tese teria sido diferente. Provavelmente, teria sido testada contra menos firmeza, perante menos leitores(as) atentos(as), comprometidos(as) e genuinamente envolvidos(as). O encontro com o grupo foi uma vivência no sentido mais pleno: não um evento externo que aconteceu a uma pesquisadora já formada, mas uma relação constitutiva, um daqueles encontros intensos entre pessoa e meio em que ambos são, silenciosa e irrevogavelmente, transformados.

Considerações finais

Vigotski (1999) escreveu que a arte é a técnica social da emoção, uma forma pela qual a experiência emocional acumulada da cultura humana é organizada, tornada compartilhável e devolvida ao indivíduo de maneira transformada. A arte não se limita a expressar sentimentos. Ela reorganiza os sentimentos. Ela toma a matéria-prima da experiência vivida, suas texturas, suas contradições, suas tensões não resolvidas.

Por meio do trabalho da forma, do material e do ofício, produz algo que não existia antes: uma nova relação entre o que a pessoa sentiu e o que ela agora sabe que sentiu. Essa é, em resumo, a própria lógica do desenvolvimento. Não a adição de novo conteúdo a um recipiente inalterado, mas a transformação do recipiente pelo encontro com algo que ele ainda não estava preparado para conter.

Eu comecei com uma casa cheia de sons e encontrei uma maneira de estar com outras pessoas no espaço carregado da prática artística que honra tanto a disciplina quanto a dissolução da disciplina, tanto a história particular do som, do corpo e do sentimento do indivíduo quanto a capacidade do coletivo de exceder qualquer história individual.

Aquilo que foi experimentado inicialmente na relação com os outros, mais tarde foi internalizado como uma relação pessoal: a capacidade de reflexão, de linguagem, da complexa autorregulação que torna possível o desenvolvimento humano. Somos, no sentido mais profundo, as pessoas que encontramos. Nós as carregamos dentro de nós: suas vozes, suas perguntas, suas maneiras particulares de estar presentes, os espaços que abriram em nós ao nos levarem a sério.

Eu carrego as crianças da pequena escola de artes. Eu carrego os(as) onze musicatuantes que me confiaram suas histórias. Carrego os(as) cursistas de Belém que tocaram teclado pela primeira vez e descobriram, naquele toque, algo que não sabiam que lhes faltava. Carrego o contrabaixo do meu pai como algo vivo e o violoncelo da minha mãe com a paciência de um velho amigo. Carrego a criança pequena com o instrumento adaptado, antes de saber quem era, estendendo-se em direção a um som que já era, de alguma forma, seu.

Fazer ciência, na tradição que este livro representa, significa recusar a ficção de que a pesquisadora está fora do fenômeno que investiga, já que "o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber" (Vigotski, 2003, p.76). Significa compreender que o que nos leva a uma questão não é incidental à questão. É sua fonte, sua energia sustentadora, sua garantia mais profunda de relevância.

A *perejivanie* que dá início à pesquisa não termina quando os dados são coletados e a análise é redigida. Ela continua, transformada, ao longo de todas as etapas do trabalho, sendo alterada pelo encontro com a teoria, com outras pessoas, com a disciplina da atenção sustentada, como algo que pode ser devolvido. Uma porta que se abre para a companhia de todos(as)

que já estiveram no limiar, à escuta do som que lhes diz que estão exatamente onde precisam estar.

Ainda estou à escuta. A música não parou. Ela nunca para.

Referências

PEDERIVA, Marta Martins. **Devires-Musicatuantes**: encontros e experimentações performáticas na educação. 2025. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2025. Disponível em: https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2025/TESE-MARTA%20PEDERIVA.pdf

PEDERIVA, Marta Martins. **Musicatuante**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) — Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada por Guillermo Blanck. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEMÓRIA, VIVÊNCIA E MUSICALIDADE: NOTAS DE UMA TRAJETÓRIA DE AUTOEDUCAÇÃO

Danielle dos Santos Evangelista

> *"Uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada e algo assim como um estar voltado para si mesmo. Mas tem também outra qualidade não menos importante: fazer com que o mundo apareça aberto."*
>
> *Jorge Larrosa*

Este texto se orienta pelo reencontro com algumas das minhas memórias e vivências, predominantemente, aquelas entrelaçadas aos estudos da Teoria Histórico-Cultural e à minha musicalidade. Nesta escrita, se entretecem lembranças e reflexões que se estendem da minha infância aos meus processos de autoeducação na idade adulta. Com o intuito de organizar o fluxo das ideias, abordo mais especificamente as experiências vividas no contexto da graduação, do curso de especialização lato-sensu e do mestrado.

Memória que reconstitui e que cria

> "No entanto, há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente, sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa."
>
> *Jorge Larrosa*

Escolhi iniciar este texto trazendo à memória uma música que minha mãe escutava quando eu era criança pequena: *Concerto por une voix* do compositor francês Saint-Preux. Lembro-me do disco de vinil que tinha a imagem de um anjo na capa e que minha mãe, frequentemente, colocava para tocar no toca-discos. Recordo-me de

que não conseguia compreender as palavras que aquela voz feminina estava cantando, mas sempre que eu escutava aquela voz naquela música, era tomada por sensações que eu não era capaz de descrever. Era algo grandioso, assombroso, que ia me tomando, que eu não sabia nomear, mas sentia intensamente.

Décadas depois daquelas primeiras experiências de ter sido arrebatada por uma voz em uma música, eu fui impulsionada a resgatar minhas vivências afetivas. Eu estava fazendo o Curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade de Brasília. A disciplina era Criação e Imaginação na Infância, organizada pela Profª Drª Patrícia Lima Martins Pederiva. Nos encontros da disciplina, eu era impulsionada a resgatar vivências e ressignificar emoções, elaborando um memorial sobre minha história musical. Nesse processo, revivi a experiência de escutar a música *Concerto por une voix*, uma composição de 1969, cuja gravação original fora interpretada pela cantora soprano francesa Danielle Licari. Ali estava eu sendo convidada a ressignificar o mundo através do que eu sentia, agora pela reinauguração trazida pela memória.

Acerca da memória, Vigotski esclarece que ela "não é apenas um armazém ou depósito do sistema nervoso para conservar as reações adquiridas na forma como foram assimiladas. É um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas de nossa psique." (2003, p. 150). Esse foi o processo que me envolveu durante a construção daquele memorial e que se renova na feitura deste texto. A memória, como Vigotski (2009) realça, está entrelaçada à atividade reconstituidora e reprodutiva e, entre outras coisas, é por meio dela que reavivamos as marcas das nossas experiências e vivências precedentes. Essa atividade reprodutiva que conserva a experiência anterior tem relevância ímpar ao longo da história humana. No decorrer da nossa história, carregamos tanto as marcas que resultam das modificações, das influências de estímulos fortes ou frequentemente repetidos quanto a predisposição para repetir essas modificações no futuro, como se seguíssemos novas trilhas que foram abertas, novos caminhos. Em outras palavras, o ser humano traz consigo um

potencial de internalização e incorporação da cultura e a "possibilidade de conservação e transformação" das experiências a partir das marcas do vivido (Vigotski, 2009).

Similarmente, a memória humana também está imbricada à atividade criadora, pois ao mesmo tempo em que reproduzimos nossas experiências anteriores, nós também fazemos novas combinações e reelaborações de elementos dessas experiências e, assim, constituímos novas situações, novos contextos (Vigotski, 2009). Como seres culturais também expandimos nossa memória a partir das ferramentas que criamos. A memória, que biologicamente tem limitações, é aumentada e prolongada por meio de ferramentas e tecnologias criadas pelo ser humano, de modo que, em vez de seres de limitações, nós nos tornamos seres de potencialidades, transcendendo os limites biológicos por meio dos signos culturais, das ferramentas criadas, das atividades inerentemente humanas.

A atividade reconstituidora da memória, como Vigotski (2009) sintetiza, se assenta sobre o passado, nesse processo focamos o passado e reavivamos experiências anteriores. A atividade criadora, analogamente, nos impulsiona a nos voltarmos para o futuro, modificando o nosso presente, de modo que enquanto transformamos o hoje erigimos o futuro.

Memórias e emoção estética

Ao vivenciar a construção do meu memorial durante o curso de especialização sobredito, adquiri consciência a respeito de como as vozes nas músicas, notavelmente, continuaram me tomando de maneira particular no decorrer do meu desenvolvimento na vida e nas relações com as outras pessoas. Na adolescência, senti-me impactada ao escutar *Bachianas Brasileiras nº 5* do compositor Heitor Villa-Lobos. A *Ária*, interpretada pela cantora soprano Bidu Sayão, mesmo quando não dizia nem uma palavra sequer, ou, em termos mais específicos, com *vocalise* e *humming*, me preenchia e extravasava nas minhas lágrimas.

A respeito das vivências artísticas, a Teoria Histórico-Cultural postula que elas advêm da atividade humana que adentra e se entrelaça à dimensão das emoções, à dimensão afetiva. Nessa perspectiva, Vigotski realça que "A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam." (2003, p. 121). Logo, em contraste à percepção vigente que secundariza as artes e as emoções em relação ao intelecto ou à razão, a Teoria Histórico-Cultural compreende o ser humano em unidade pessoa-meio social, em unidade afeto-intelecto, transcendendo concepções dualistas e fragmentadas.

Por meio da arte, as emoções humanas mudam qualitativamente, expandindo-se e complexificando-se para além do caráter elementar e biológico. As emoções estéticas, como Pederiva e Tunes (2013) elucidam, são emoções que passaram por transformação a partir da ação catártica. Há, portanto, uma diferenciação entre a emoção comum e a emoção comunicada pela obra de arte: a emoção estética não se traduz em ação de modo imediato e direto, como ocorre na emoção comum.

Sobre a reação estética, Vigotski (1999) detalha como suas bases residem nas emoções suscitadas pela arte. Essas emoções são vivenciadas com toda realidade e força se desdobrando e irrompendo em catarse, em uma prevalecente contradição emocional, ou seja, em uma complexa transformação dos sentimentos. Vigotski explica que é "nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatas suscitadas, que consiste a catarse da reação estética" (1999, p. 272).

Especificamente em relação à música e seu efeito, Vigotski elucida que ela "abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas" (1999, p.320). A dimensão artística, de fato, é a dimensão dos afetos, pois a arte possibilita a superação

de emoções que não tiveram vazão de outro modo. Como Pederiva e Tunes (2013) sintetizam, a arte é a técnica social do sentimento.

Memórias e rupturas

Anos antes de iniciar a Especialização em Educação Infantil, eu cursava a graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília. Eu era uma jovem que recém concluíra o Segundo Grau (atual Ensino Médio). Ali fui apresentada a Lev Semionovich Vigotski pela primeira vez. Minhas leituras se restringiram aos livros A Formação Social da Mente (1998) e Pensamento e Linguagem (1987). Lembro-me de que achei a leitura densa e difícil. Desde então, eu não havia lido mais nenhum livro, nenhum texto escrito por Vigotski.

Afortunadamente, no Curso de Especialização em Educação Infantil, aconteceram vários encontros fecundos. Conheci a Profª Drª Patrícia Pederiva e a Profª Drª Zoia Prestes e elas me reapresentaram o jovem libertário Lev Semionovich Vigotski. Durante as novas leituras, as obras que ele escreveu ainda me traziam densidade e complexidade, devido às relações que foram se construindo entre mim, as professoras Patrícia Pederiva e Zoia Prestes e as outras docentes de Educação Infantil matriculadas no curso, minhas leituras mudaram, as minhas vivências se constituíram de maneiras diferentes daquelas que tive no primeiro contato com Vigotski vários anos antes.

Penso que fui alcançada pelo que Vigotski (2003) ressalta ao afirmar que mais relevante do que o professor ensinar certa quantidade de conhecimentos é ele educar a capacidade, o potencial de o estudante adquirir os conhecimentos e "valer-se deles", fazendo-o durante o próprio processo de conhecer, ou seja, na ação. Em acréscimo, ele afirma:

> Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos. (Vigotski, 2003, p. 296)

Hoje, inclusive com o advento das ferramentas de Inteligência Artificial, noto que as proposições de Vigotski continuam atuais: o professor que somente abarrota os estudantes de conhecimentos ou que se limita à função de "explicador" pode, facilmente, ser substituído por um manual, por um livro-texto, por uma ferramenta de Inteligência Artificial. Importa, portanto, que o professor se coloque como organizador do ambiente social (Vigotski, 2003, p. 296), que tenha como premissa o entendimento de que a educação se dá na vida, ou seja, "o processo pedagógico é a vida social ativa" (Vigotski, 2003, p. 303) e a vida é esse processo de "permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento", de rupturas, crises e novas sínteses.

À época do Curso de Especialização em Educação Infantil, eu já era professora e trazia comigo muitas indagações e inquietações, entre elas, sobre como eu ensinaria música às crianças na escola em que trabalhava, uma vez que eu não era musicista, não sabia cantar, não tocava nenhum instrumento musical.

As experiências vividas, as relações construídas durante os encontros da disciplina Criação e Imaginação na Infância me instigaram a tomar consciência da minha própria musicalidade e desencadearam uma ruptura no sentimento de incapacidade e impotência pessoal em relação à educação musical na escola de Educação Infantil. A conscientização da minha musicalidade implicou deslocar a compreensão da música como domínio técnico para compreendê-la como dimensão constitutiva da vida cultural. Assim, a musicalidade deixou de ser entendida como atributo restrito aos especialistas e passou a ser concebida como potencial humano que se desenvolve nas relações sociais, na cultura. Tomo, portanto, emprestadas as palavras de Vigotski (2003, p. 303) ao constatar que as minhas vivências constituíram "a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo".

Minhas vivências foram se constituindo enredadas na conscientização de que as variadas experiências sonoras e musicais que tive na minha história e em vários ambientes, mesmo não

sendo profissionalizantes, técnicas ou especializadas, se constituíam em material para ampliação, aprofundamento e desenvolvimento da minha própria musicalidade. Ainda mais: experiências sonoras e musicais também eram vividas pelas crianças pequenas e eu, como professora, poderia organizar propostas que impulsionassem a ampliação, diversificação e complexificação dessas experiências na escola de Educação Infantil em que eu trabalhava à época.

O curso de Especialização em Educação Infantil se constituiu, portanto, como um ponto de inflexão, uma ruptura, uma revolução, uma subversão na minha história e no meu desenvolvimento acadêmico-profissional. Essa ruptura alterou qualitativamente minha relação com a música, com a docência e com a própria obra de Vigotski. Em suma, as experiências e relações construídas naquele espaço-tempo modificaram e impulsionaram de modo ímpar minhas vivências.

Entendo que a formação acadêmico-profissional se entrelaça e constitui minha própria vida. Explico: opto pelo termo acadêmico-profissional, inspirada em Diniz-Pereira (2015) e, ademais, buscando transcender a dicotomia que costumamos ver entre formação acadêmica e formação profissional. Compreendo que esse desenvolvimento acontece na inteireza da vida. Na minha compreensão, trata-se, portanto, não somente da formação acadêmico-profissional, mas da vida, pois as vivências que tenho na universidade, no trabalho, em família etc. constituem quem eu sou em totalidade e integralidade. Esse entendimento desloca o foco da formação como um acúmulo de conteúdos para a análise das vivências que produzem transformações qualitativas na pessoa. Nesse sentido, a questão central deixa de ser apenas o que o professor aprende e passa a abarcar como ele se transforma nas relações que estabelece com os outros e com o mundo.

Na Teoria Histórico-Cultural, a vivência é a unidade pessoa-meio social e está intricada àquilo que impacta e transforma a pessoa, que, ao viver essa mudança, modifica sua relação com o ambiente, que passa a ter um novo papel para aquela pessoa. Trata-se,

portanto, da unidade entre a experiência, a situação, aquilo que é externo à pessoa, e as particularidades da personalidade da pessoa.

> A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que aquele momento específico no meio significa para a personalidade. [...] na vivência se refletem, por um lado, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivencio e, por outro lado, se revelam as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio eu. (Vygotski, 2006, p. 383, tradução própria)[1]

A minha relação com a obra de Vigotski e com a Teoria Histórico-Cultural havia se transmutado, se transformado. A atualidade da obra profusa e multifacetada daquele jovem me impactara e me causara assombro. Como Prestes e Tunes (2022) ratificam, o sistema teórico construído por Vigotski está fundamentado sobre bases e ideais libertários e, no contexto hodierno, sua obra ainda se constitui como uma forma de resistência e luta contra a formação de uma sociedade de títeres.

Memórias, potências e musicalidade

Anos depois de concluir o Curso de Especialização em Educação Infantil, retornei à Universidade de Brasília para fazer o mestrado. Durante a pesquisa, me relacionei com quatro professoras de Educação Infantil e com as crianças das suas turmas de referência. Naquele espaço-tempo, aprofundei minhas reflexões sobre as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas no meio social da escola de Educação Infantil. Éramos pessoas cuja formação acadêmico-profissional tinha como

[1] La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. […] en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi proprio yo. (Vygotski, 2006, p. 383).

constituinte partilhado a graduação em Pedagogia. As vivências de então se entrelaçaram às minhas inquietações e vivências originadas no curso de especialização. A experiência de construir um memorial, a conscientização sobre a minha história musical, sobre o desenvolvimento da minha musicalidade, a ressignificação das minhas emoções, o resgate das minhas vivências afetivas me inquietaram e instigaram a conhecer a potência da professora que eu sou e, posteriormente, a me debruçar sobre as potencialidades das experiências sonoras e das práticas musicais partilhadas com as crianças pelas professoras que construíram comigo os dados da pesquisa de mestrado.

Aquelas professoras tinham questionamentos semelhantes aos que eu experimentei. Indagavam-se sobre a própria capacidade para propor às crianças experiências sonoras e musicais. Elas não tinham formação formal em música, isto é, não tiveram aulas de música com professores licenciados, não estudaram em escolas de música. Não obstante, as professoras viveram experiências com a música no decorrer da vida, nos diversos contextos sociais de que fazem parte.

Por conseguinte, pensar o desenvolvimento acadêmico-profissional isoladamente como potencializador de transformações educativas parece ser exíguo frente à magnitude do desafio. É mister considerar a inteireza da pessoa, suas vivências nos múltiplos meios sociais que constrói, modifica e dos quais faz parte. Ressalto a potencialidade daquilo que se constrói coletivamente, daquelas ações que se organizam a partir e com as professoras de referência, pensando não somente em um momento, mas em processos e movimentos de autoeducação. A experiência vivida pela pessoa é que constitui a base capaz de gerar neoformações na pessoa em si. Nas palavras de Vigotski: "O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada." (2003, p. 296).

Sublinho a potencialidade de processos, movimentos, experiências que possam instigar e impulsionar nas professoras a

consciência da própria musicalidade e do seu desenvolvimento, inclusive no contexto da escola, nas relações com as outras professoras e com as crianças. Garantir os tempos para que esses processos ocorram regularmente pode ser um desafio diante das demais demandas que impõem uma aceleração dos tempos pedagógicos e trazem um senso de urgência ao que pode nem sequer ser uma necessidade premente da comunidade escolar.

Por conseguinte, a análise das minhas vivências acadêmico-profissionais não pode prescindir da reflexão a respeito de sua complexidade e multidimensionalidade. As percepções que as professoras de referência têm sobre si no que se refere ao trabalho docente com a música podem constituir um desafio, considerando os elementos que impactam as crenças de autoeficácia. Receios e insegurança quanto aos próprios saberes musicais e à própria musicalidade, as dificuldades que emergem das situações concretas de trabalho, o sentimento de sobrecarga e exaustão são alguns dos fatores e situações que podem afetar as percepções que nós, professoras, temos a nosso respeito. Além disso, a noção que vincula a legitimação das práticas musicais propostas à imprescindibilidade de domínio de técnicas musicais específicas parece permear as concepções das professoras.

Por isso, considero imprescindível que se proporcione às professoras de referência a possibilidade de se perceberem como profissionais que aprendem e constroem conhecimentos específicos no contexto da escola de Educação Infantil, de reconhecerem as próprias potencialidades no sentido de se reconstruírem e autodesenvolverem como pessoas que, profissionalmente, são professoras.

De fato, não obstante a ausência de formação específica em música e as dificuldades enfrentadas na realidade concreta da escola, no decorrer da minha pesquisa de mestrado, constatei que as professoras de referência planejavam, organizavam e propunham práticas musicais diversificadas às crianças de suas turmas de referência. Assim, presenciei a organização e proposição de práticas musicais que oportunizavam múltiplas experiências sonoras às crianças: por meio do

próprio corpo, de materiais sonoros naturais e artificiais, de canto e escuta musical, de histórias sonorizadas, da criação de registros sonoros. As práticas propostas pelas professoras participantes daquela pesquisa evidenciaram potencial para impulsionar o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Os modos de fazer docente, ou seja, as relações com as crianças, permeadas por escutas, olhares, indagações, buscas e descobertas também se entrelaçam e constituem essas vivências. As práticas musicais observadas traziam consigo a potencialidade de se desdobrarem em experiências que iam se complexificando e aprofundando.

Memórias, docência e luta

As potencialidades observadas durante a construção da pesquisa de mestrado, entretanto, não podem ser analisadas à margem das condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Se as vivências das professoras revelavam possibilidades de criação, invenção e desenvolvimento da musicalidade na escola de Educação Infantil, também evidenciavam limites historicamente produzidos pelas condições de trabalho e pelas políticas educacionais. Não obstante, reconhecer tais potencialidades exige considerar também as condições concretas em que elas se realizam.

Por conseguinte, importa sublinhar que os desafios que afetam o trabalho das professoras de referência decorrem também de questões de ordem política, econômica, social e cultural. Não obstante as potencialidades das práticas musicais propostas na escola de Educação Infantil, é crucial e inescusável denunciar as condições de trabalho docente nas escolas públicas. O desapreço histórico com que o Estado olha para a educação do povo é patente nas instalações físicas dos prédios escolares, nos investimentos mal geridos e mal direcionados, nas incoerências das medidas governamentais, no desrespeito e menosprezo aos professores.

A respeito das várias perspectivas sobre a necessidade de atitude reflexiva pelo professor, Zeichner (1993) lista alguns equívocos. Entre eles, destaco a limitação do trabalho docente aos

meios de instrução, ao excluir os professores dos processos decisórios e circunscrever suas ações a tão somente alcançar objetivos que foram determinados por terceiros. Além disso, Zeichner (1993) aponta o lapso frequente de, ao se enfatizar a prática reflexiva docente, fixar-se somente nas práticas do professor e nos estudantes, ignorando e subestimando o contexto político-social de que a escola faz parte. Conforme suas palavras, o desprezo por "qualquer consideração das condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do professor dentro de sala de aula [...] leva a que seja menos provável que os professores consigam confrontar e transformar os aspectos estruturais do seu trabalho" (Zeichner, 1993, p.23) que entravam a realização do seu potencial educativo.

No decorrer do mestrado, ao partilhar experiências, diálogos, medos, anseios, aspirações com outras professoras de referência, conheci vários desafios que aquelas professoras enfrentavam para organizar e propor experiências sonoras e musicais às crianças nas escolas de Educação Infantil. Uma daquelas professoras compartilhou comigo seu respeito pelas crianças e pelas infâncias, falou sobre como ela se sentia na relação com as crianças, sobre como essas relações representavam para ela um processo de cura. Em contrapartida, ela não omitiu que aquilo que a adoecia eram as condições de trabalho na escola pública (Evangelista, 2023).

As precarizadas condições de trabalho das docentes têm repercussões no processo de desenvolvimento das professoras, pois se desdobram em enfraquecimento das condições de as profissionais estudarem, analisarem e refletirem sistematicamente sobre sua *práxis* pedagógica e sobre os fatores políticos, históricos, culturais, sociais que se fundem à realidade escolar. Desse modo, a prática pedagógica reflexiva necessária é aquela que se desencadeia em movimentos simultâneos, em que o professor se volta tanto para dentro, para suas próprias práticas, quanto se volta para fora, isto é, para as condições histórico-sociais em que a escola tem se constituído.

Conclusão

> *"Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar."*
>
> *Jorge Larrosa*

Realço a relevância da escrita deste texto para mim, como professora de referência, no que se refere à distinção e à autenticação das potencialidades do trabalho docente das professoras de Educação Infantil e das ações pedagógicas intencionalmente organizadas por nós. Essas percepções sobre minha autoeducação, minha história, minhas vivências, minha musicalidade se desencadearam a partir da construção daquele memorial na disciplina Criação e Imaginação na Infância no decorrer do Curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade de Brasília. Naquele espaço-tempo situo o catalisador das rupturas, das antíteses, das revoluções, das complexas transformações qualitativas entretecidas às experiências sonoras e musicais vividas com aquelas pessoas.

Recentemente, durante uma viagem a Serra Negra - São Paulo, me reencontrei com outra música que me move e me traz emoções que transbordam. Na réplica da *Fontana di Trevi*, foi realizado um momento musical com apresentações de cantores líricos e orquestra. Em meio a muitas pessoas que assistiam às apresentações naquele início de noite, não pude conter minhas lágrimas ao escutar a *Ária Habanera* de Georges Bizet na voz da mezzo-soprano Gabriela Bueno. Lembrei-me de quando escutei essa música na voz de Elīna Garanča anos atrás e, mais uma vez, uma voz em uma música me assombrou e arrebatou. Penso que não é necessário apresentar escusas por sentir deslumbramento e chorar. Ao contrário, me incomoda a tentativa de fragmentar, de dicotomizar, de reduzir, hierarquizar e simplificar a complexidade

daquilo que nos torna humanos, nossa história, nossa cultura, nossas relações e vivências.

Vigotski (2003, p. 121) afirma que "um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente" e recomenda: "Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento." Decerto, a formação acadêmico-profissional e a autoeducação de professoras são impulsionadas a partir do meio social, das experiências e das vivências que vamos erigindo nas nossas relações uns com outros e com o mundo. Acentuo minha compreensão de que essa formação só é possível na vida, na ação, considerando a pessoa inteira, transcendendo fragmentações, cisões e hierarquizações.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

EVANGELISTA, Danielle dos Santos. **Música na Educação Infantil:** práticas musicais de quatro professoras de referência unidocentes no Distrito Federal. 197f. Dissertação (Mestrado em Arte), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. O que a Arte educa? *In:* TUNES, Elizabeth (org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação.** Brasília: UNICEUB, 2013. p. 111-124.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v.31, p. 1-14, jan./dez. 2022.

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

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica:** edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico - livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV:** Psicología infantil. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Antonio Machado Libros, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

A MÚSICA E SUAS VICISSITUDES: MEMÓRIAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Dennis Bergkamp Gomes Nascimento

Histórias de um Velho Místico

Essa história começa no olhar de um menino angustiado, que sem armas para enfrentar o terrível mundo que se apresentava à sua frente, foi catando a conta-gotas todas as pedras, truques e lógicas improváveis que surgiam em seu caminho. A ideia nesse momento era a mais simples possível, sobreviver! De algum jeito ele teria que escapar dos desdobramentos dolorosos e das forças gravitacionais que o comprimiam em seu peito ainda de carne. A dor era tanta, que ele não achava em nenhum lugar um refúgio auspicioso, uma tenda que o cobrisse do sol. Até então, o menino sempre corria para fora e se deparava com o mundo gigante à sua volta. Terrores, assombros, não existia lugar seguro. Todavia a música… sempre ouvira música! E quando ouvia, de alguma forma inexplicável, o menino se percebia em um lugar unânime, conectado a tudo, não precisava mais fugir. Nunca havia pensado nisso antes. Nunca havia sentido que algo pudesse abrandar a angústia impregnada em seu olhar pueril. Em uma das fugas do menino mundo afora, ele encontrou à sombra de uma mangueira, um velho místico de pele negra e barba branca, cabelos circulares, assentado com seus pensamentos, seu chapéu de palha e seu bornal. O seu semblante carregava uma tranquilidade que perturbava profundamente a cabeça do menino. Como ele poderia estar tranquilo no meio desses terrores? Mais de perto, o menino viu que o velho místico assobiava ao som do batuque de uma caixa de fósforo que carregava em suas mãos. A música se fez novamente! Encantado com a cena, o menino distraiu-se, e por

alguns segundos já não existia nada além do atrito dos palitos de fósforo na caixa e do assobio que vibrava, vibrava…

Travessia

O caminho que percorri até chegar na ideia de escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre vivência estético-musical tem muito a ver com essa história contada acima. A tentativa de sobreviver a períodos de crise na infância que só pude compreender quando já estava mais velho e depois de algumas sessões de psicoterapia. A criança angustiada à procura de um lugar seguro que encontra na música uma possibilidade de existir sem precisar fugir. O velho místico, meu avô Antônio Carlos, que hoje já está em outro plano, mas deixou plantado em mim desde muito cedo o desejo pela musicalidade, por tocar um instrumento e por capturar os sons ao redor para fazer música.

Desde a minha infância até a minha vida adulta tive inúmeros encontros com a música que me puseram em um estado de completa suspensão, algo como uma ruptura no tempo-espaço que transformava tudo à minha volta em um detalhe. No entanto, até chegar à universidade nunca havia me debruçado a pensar o que exatamente acontecia nesses momentos de suspensão, me ocorria que era algo espiritual, de um outro nível de entendimento que não cabia a mim decifrar.

Relacionar a música com algo espiritual sempre me pareceu um caminho muito óbvio. Nasci em um berço evangélico e minha família tinha a música como elemento indispensável para qualquer encontro que tivéssemos dentro ou fora da igreja. Me lembro de uma história curiosa que me foi contada talvez por uma professora da escola bíblica que acontecia todo domingo na igreja. Ela me disse que Lúcifer era um querubim muito importante nos céus antes de sua queda, pois ele ocupava a função de maestro dos músicos, e toda celebração, evento ou cerimônia, necessariamente contaria com a participação dele e de sua orquestra. Segundo o que me foi contado, esses acontecimentos antecederam a criação do mundo, e

veja só, a música já existia e havia elevado o próprio diabo a um lugar de destaque nos céus.

Pensar no céu repleto de anjos musicistas com seus instrumentos, produzindo verdadeiros espetáculos para o divino, era uma das imagens que inundavam e intrigavam a minha cabeça criativa nessa época. Mas para ver tudo isso eu teria que morrer, e morrer não estava nos meus planos, então a alternativa que me restava era observar com o máximo da minha atenção os músicos da igreja que eu frequentava.

Durante a adolescência, através da influência do meu avô, comecei a me arriscar na arte dos instrumentos musicais. Não queria mais ser apenas um admirador passivo do espetáculo, queria agora ser um daqueles que toma a música como parte de si, como se saísse de dentro, algo que precisa escapar ao mundo de alguma forma. E assim o fiz, consegui aprender a tocar contrabaixo, violão, bateria, passei a fazer parte do grupo musical da igreja, volta e meia também me arriscava nos louvores, enfim, o desejo pela musicalidade plantado na minha infância pelo velho místico, apresentava seus primeiros frutos.

Em paralelo às vivências tidas dentro da igreja, existiram as vivências "mundanas" - termo utilizado de forma pejorativa para se referir a toda experiência tida fora do léxico religioso evangélico. Quem me iniciou nessas vivências profanas foi meu pai, José Alexandre, que trazia em sua bagagem um vasto repertório de músicas mundanas que provocavam em meu corpo adolescente as mais diversas e surpreendentes sensações. O que dizer das músicas de Djavan, Vanessa da Mata, Milton Nascimento, Rita Lee e muitos outros artistas que coloriram a minha cabeça variada e fertilizaram o terreno da minha imaginação.

Desfrutar dessas músicas era uma missão complexa, porque eu não conseguia entender como ouvir *Samurai* do Djavan poderia ser algo errado ou pecaminoso, era tão bom. Muito menos podia aceitar que a música *Fazenda* de Milton Nascimento poderia ser algo maligno que corromperia a minha alma ao inferno. Enquanto

não entendia tudo isso, permanecia nutrindo meu apreço por essas músicas, um dos meus pecados favoritos.

A essas alturas, a música já havia consolidado seu lugar de importância na minha vida e pouco a pouco se transformava em uma necessidade que precisava ser alimentada. Instintivamente eu me dava conta de que precisaria da música como ferramenta para delinear as mais variadas experiências que a adolescência poderia me proporcionar. Todas as paixões que me atravessaram nesse tempo, sempre avassaladoras, todas elas foram regidas por um tema musical que me despertavam a lembrança imediata da idealização cuidadosamente desenhada na minha cabeça.

É curioso pensar nos desdobramentos que aconteceram na forma como eu me relacionava com o mundo, com as outras pessoas e comigo mesmo após o estabelecimento da música na minha vida. Aquela criança profundamente angustiada e amedrontada com tudo, tivera seu peito arrefecido. Não digo que nunca mais sofri com angústias ou por medo dos terrores que o meu pensamento produzia, mas ao invés de fugir na esperança de perdê-los de vista, a música me ajudou a fazer paz com esses monstros. Pude entender mais o porquê da calma do velho místico.

Bola de Meia, Bola de Gude

Durante minhas andanças, no ano de 2018 consegui chegar à Universidade Estadual do Ceará (UECE) para cursar psicologia. Na semana de integração do curso, fomos recebidos pelos veteranos com uma programação repleta de atividades, dentre elas, um momento de apresentação regido pela seguinte pergunta: por que a psicologia? Observando a tendência das respostas, entendi que um dos principais sentidos produzidos sobre a psicologia pelos meus colegas de turma tinha a ver com cuidar do outro, o que eu considerava genuíno, mas não era o que me movia naquele momento. A ideia de cuidar de alguém aparecia mais como consequência, não como um ponto de partida.

Até hoje me refaço essa pergunta e confesso que ainda não sei bem o que me motivou a escolher a psicologia como área de interesse. Sempre fui muito introspectivo, e vivia boa parte dos dias envolto em meus pensamentos, inventando meu mundinho interior onde quase tudo era previsível. Talvez na minha fantasia, ser psicólogo ampliaria a capacidade de construção desse mundo idealizado, me daria novas ferramentas para ler o mundo real e antecipar quaisquer riscos, perigos ou coisas do gênero que pudessem acontecer. Ainda eram os reflexos daquela criança que se sentia constantemente exposta a tudo querendo algum tipo de abrigo para se refugiar.

No entanto, a realidade fazia questão de frustrar, sempre que possível, essa minha fantasia infantil. Durante a minha estadia dentro da universidade não me faltaram espantos. De pessoas curiosas a ideias extravagantes, lugares inusitados, enfim, diante da infinidade de coisas que eu ainda não sabia, me surpreendia com certa frequência só de conceber o que ainda estaria por vir. A universidade é um lugar que por essência tende a provocar os olhares desavisados e as cabeças mais austeras.

Ainda na semana de integração do curso de psicologia, em um dos momentos preparados pela turma que nos recepcionou, tive um dos melhores encontros da minha vida. Me deparei com os escritos de Vigotski que, dentre outras muitas coisas, era um amante e um pesquisador das artes. Foi amor à primeira vista. Lembro de já no primeiro semestre da faculdade ter plena convicção de que a Psicologia Histórico-Cultural seria a abordagem que direcionaria os meus caminhos acadêmicos.

No segundo semestre do curso tive a cadeira de sistemas e teorias IV, a primeira voltada estritamente para a Psicologia Histórico-Cultural e obviamente a mais aguardada por mim até o momento. Nesse período, conheci a professora que foi minha orientadora no TCC, Ana Ignez, que encantava meus ouvidos e deixava minhas pernas bambas todas as vezes que trazia às aulas a beleza das palavras de Vigotski. Ela, a partir daí se tornou para

mim uma das mais importantes referências intelectuais e inspiração à prática docente.

A avaliação final dessa cadeira era a apresentação de um portfólio contendo todas as atividades que seriam realizadas durante o semestre. Porém, a professora havia colocado duas condições indispensáveis para esse produto final: a primeira condição falava sobre a necessária articulação dos conceitos trabalhados em sala com as atividades propostas; e a segunda condição, para mim a mais desafiadora, era a de compor o portfólio com elementos que nos representassem, como fotos, desenhos, textos, pinturas ou músicas.

No dia da apresentação, eu tremia como uma vara verde, estava diante da minha maior referência na Psicologia Histórico-Cultural, eu não podia falhar! Preparei um roteiro perfeito na minha cabeça, e enquanto estivesse no meu território mental estaria tudo bem. Mas o problema, como disse anteriormente, é que a realidade sempre prega suas peças. A apresentação saiu completamente diferente do que eu havia planejado, no pior dos sentidos. Só que no meio de todo o caos interno e externo que foi aquele momento, as minhas últimas palavras compuseram uma frase que eu não esqueço: "eu acho que o ser humano não cabe em si mesmo."

Com o passar do tempo, fui amadurecendo nos conceitos elaborados por Vigotski, compreendendo mais de sua teoria e articulando-a com as vivências que eu trazia na minha bagagem, algumas adormecidas e outras esperando o estalo que produziria novos sentidos às mesmas. Nesse movimento, a arte ganha uma nova posição na minha vida, agora como horizonte de possibilidades dentro dos meus estudos acadêmicos, e mergulhar nesse território tão vasto me fez perceber que muitas das coisas que me inquietavam e pareciam sem explicação sobre a potência das artes, afevetaram e inquietaram Vigotski um século antes do meu nascimento.

Foi essa comichão que me despertou uma curiosidade epistemológica de querer conhecer o que exatamente acontecia

dentro de mim quando capturado por alguma música. A ideia de ser transportado a estados de suspensão, os quais eram espirituais, inefáveis, acima de qualquer capacidade descritiva que eu tivesse, já não me satisfazia mais. A partir daí, fui me aproximando dos conceitos de *perejivanie*, catarse, vivência estética, musicalidade, emoção, tudo isso para tentar entender melhor o universo das artes como mediadoras de processos de desenvolvimento.

Foi quando descobri com Vigotski (2003) que desde as mais remotas épocas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse, isto é, como uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que nos torturam. Essa imagem me parecia muito mais encantadora. Imaginar paixões, forças subjacentes que movimentam o interior do nosso corpo, encontrando algum tipo de redenção, de libertação. Depois disso tomando o seu lugar no mundo e sendo experimentada por outras pessoas. Isso me parecia arte!

Mais à frente, entendi que a música é antes de qualquer coisa, fruto da atividade humana sobre o mundo, produto de domínio comum, nascida e desenvolvida por uma práxis criadora (Gonçalves, 2017; Pederiva; Tunes, 2013). Além disso, descobri que a musicalidade era definida como "toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos" (Gonçalves, 2017, p. 51).

A partir dessas novas descobertas, acabei me dando conta de que meu avô já havia compreendido isso sem nunca ter pisado em uma universidade. O modo como ele estava sempre rodeado de sons, como surgiam de suas frases repentes inusitados que traziam brilho às situações mais prosaicas do dia, comprovava a musicalidade pulsante no corpo-música do velho místico. Além disso, indicava que a música assumia uma função de mediadora das vivências do meu avô, pois ela dava conta daquilo que excedia a vida, produzindo conexões e novas histórias para contar (Vigotski, 2003).

Outro campo de estudos que capturou minha curiosidade no período universitário foi o da educação, muito por influência da minha mãe, Ozana Gomes, que é pedagoga. Grandes referências acadêmicas nessa área como Paulo Freire, Rubem Alves e Maria Helena Souza Patto, me fizeram desejar a construção de um outro modelo educacional possível, que contemplasse o desenvolvimento integral dos seres humanos, compreendendo sua complexidade, suas crises, e não apenas sua cognição ou sua capacidade de memorização de conteúdo.

É difícil de expressar a felicidade que eu senti quando me deparei com a Educação Estética postulada por Vigotski em sua obra *Psicologia Pedagógica*. Fiquei encantado em conhecer uma proposta educacional que tivesse como função criar nos indivíduos um canal permanente de expressão visando a eliminação de excitações não realizadas na vida. Ainda sob a perspectiva vigotskiana, esse ideal seria alcançado quando a educação estética fosse considerada um fim em si mesma, não só um meio para alcançar resultados pedagógicos alheios à estética.

Foi dessa grande trama que surgiu a proposta de pesquisa do meu TCC, que tinha como objetivo analisar como a vivência estético-musical dentro do contexto escolar, pode influenciar no desenvolvimento emocional das crianças que vivenciam a crise dos sete anos. Essa proposta, antes de mais nada, era um aceno àquela criança angustiada que tentava sobreviver com as armas que tinha ao mundo que a rodeava. Era a materialização do lugar possível onde aquela criança e o jovem adulto que ali se constituía, pudessem se encontrar e assim caminhar de mãos dadas.

Eu Caçador de Mim

Entender como a música, bem como o desenvolvimento da musicalidade existente em cada um de nós, poderia repercutir no modo como as crianças enfrentam seus períodos críticos, aprendem a reconhecer e nomear suas emoções, se tornou meu Sul no decorrer do meu último ano na universidade.

Diante desse desafio, estruturei três eixos temáticos que deram base às discussões elaboradas no percurso do trabalho: a relação entre a crise dos sete anos e o desenvolvimento no período escolar; a vivência estética possibilitada pela dialética presente nas produções artísticas; e os atravessamentos entre música e emoção dentro da educação estética vigotskiana. Cada um desses três eixos tocava em marcas muito sensíveis da minha história de vida.

A começar pela compreensão trazida por Vigotski (2006) de que o desenvolvimento é pautado por crises, momentos de inadequação, em que conflitos internos e externos acabam assumindo um lugar de destaque na formação subjetiva do ser humano, demandando por reorganizações psíquicas que trariam uma nova complexidade à personalidade do indivíduo.

Nesse sentido, a escolha da crise dos sete anos se deu por conta de alguns desdobramentos específicos que acompanham a nova dinâmica trazida por esse período, a saber: a diferenciação entre o aspecto interior e exterior da personalidade da criança; a distinção de emoções; e a atribuição de significados às próprias vivências infantis (Elkonin, 1987; Vigotski, 2006). Pesquisar sobre os desdobramentos desse período crítico e o contexto escolar me ajudou a demarcar alguns episódios da minha vida que comprovaram a vivência dessa crise.

O segundo eixo, destinado ao entendimento do processo chamado de vivência estética, trouxe ao trabalho a necessidade de considerar a arte como uma das funções vitais da sociedade, a técnica social do sentimento, que está em permanente relação com outros campos da vida humana e com o seu processo de condicionamento histórico concreto (Vigotski, 1999).

De acordo com Vigotski (2003), os efeitos da arte no psiquismo humano acontecem à medida em que a produção artística é captada pelos órgãos que compõem a percepção sensorial. Esse contato inicial impulsiona uma intensa atividade psíquica de elaboração, fazendo com que posteriormente, aos signos da obra de arte, sejam vinculadas vivências ocorridas em momentos diversos na trajetória de desenvolvimento dos indivíduos. Após esse processo de

articulação entre o conteúdo artístico e as vivências subjetivas, se deflagra um movimento dialético que implicará em uma luta interna que terá como destino resoluto a catarse.

No terceiro eixo do trabalho, pude me aprofundar no entendimento de como a música, esse produto da práxis criadora da humanidade, se relaciona intrinsecamente com a função psicológica superior emoção, visto que os elementos presentes na estrutura musical têm uma íntima afinidade com os conteúdos emocionais, funcionando como fios condutores ou canais que evocam expressão legítima das emoções (Gonçalves, 2017; Pederiva, 2020).

Outro aspecto ressaltado nesse eixo foi a apresentação da educação estética proposta por Vigotski em comparação com a educação estética que é costumeiramente desenvolvida nas escolas a partir das orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para a formulação das práticas pedagógicas no Brasil.

A partir das análises realizadas e das discussões propostas no decorrer do trabalho, pude encontrar a compreensão que de alguma forma sempre me esteve latente, a de que musicalidade exerce uma função constituinte no ser humano desde os períodos mais remotos do seu desenvolvimento.

Fui descobrindo que cada período do desenvolvimento humano possui um ritmo próprio, com sua cadência, com sua dinâmica, momentos de tensão e de alívio. Esse ritmo singular ganha contornos ainda mais específicos a partir do momento em que são consideradas as vivências de cada indivíduo (interior). No entanto, o mundo, as relações sociais (exterior), também possuem seus ritmos próprios, que por vezes, atravessam o compasso subjetivo, causando sérios episódios de disritmia (crise) e forçando o músico (criança) a produzir uma nova musicalidade (reorganização psíquica/catarse) (Nascimento, 2023).

Nesse sentido, os períodos críticos do desenvolvimento compõem uma nova musicalidade, fruto do embate de forças opostas, de uma poética que é também musical, delineada na

constante relação entre elementos que produzem tensão e que, de forma dialética, anseiam pelo alívio.

A crise desloca o indivíduo a um estado de desequilíbrio que o impulsiona à procura de novas formas de ser e estar no mundo. Por esse motivo, a implementação de estratégias pedagógicas que utilizem a música como recurso mediador de vivências surge como possibilidade de enfrentamento à crise, bem como instrumento que complexifica as emoções, dando-as um caráter estético.

Diante dos infinitos atributos destinados à arte, eu me maravilhava por poder entender que todas aquelas sensações que me atravessavam quando eu era capturado por alguma música, faziam juz à íntima capacidade que esta tinha de enformar e simbolizar aquilo que não havia encontrado espaço para ser representado psiquicamente.

Entendi que por meio da vivência estético-musical, os conteúdos emocionais internos são convocados a movimentar-se. Esse chamamento feito pela música conduz o psiquismo a um processo de elaboração e de reorganização que articula e integra vivências, emoções, destinando-as à expressão.

É precisamente nesse ponto que as particularidades da crise dos sete anos podem encontrar alívio, pois na medida que, genuinamente, se vivencia musicalmente as emoções, torna-se possível distingui-las, nomeá-las e atribuí-las de sentido.

Da mesma forma, fui constatando que a nova dinâmica psíquica trazida pela vivência estético-musical pode ampliar o repertório simbólico das crianças, tendo em vista que a música condensa em sua estrutura elementos que estão vinculados a um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Portanto, mergulhar nessa arte é experimentar esteticamente o contato com a alteridade e com toda sorte de aprendizados alcançados nesse encontro.

Por meio desse processo de enriquecimento simbólico produzido pela experiência com a música, são antecipados conteúdos emocionais que de outra forma poderiam nunca ter surgido como necessidade ao indivíduo. Diante disso, compreendi

que a ampliação do repertório simbólico, a antecipação de conteúdos emocionais e o surgimento de novas necessidades, podem figurar como fios condutores para o livre exercício do potencial criativo dessas crianças.

A pesquisa também foi me mostrando o abismo existente entre a dimensão teórica e prática relacionadas tanto à perspectiva vigotskiana da educação estética quanto à perspectiva apresentada pela BNCC. Na teoria, existe um alinhamento entre esses dois referenciais. Ambos concebem a importância da educação estética, compreendendo-a como o conjunto de experiências educativas intencionalmente organizadas no campo das artes em espaços educativos, que propiciam vivências da dimensão afetiva de modo colaborativo, relacional, voltado para a descoberta dos materiais, formas e conteúdos (Brasil, 2017; Pederiva et al., 2022; Vigotski, 2003).

Entretanto, ao que pese à dimensão prática da educação estética dentro do contexto escolar, a literatura denuncia uma discrepância nos objetivos aos quais são estipuladas as atividades artísticas. Desse modo, o que geralmente se produz no contexto educacional é um distanciamento da educação estética como experiência autêntica do humano na sua relação com a cultura (Pederiva et al., 2022).

A partir disso, entram em vigor práticas pedagógicas que burocratizam as artes, reduzindo-as a padrões tecnicistas e disciplinares que findam por cindir a produção artística da experiência cotidiana, aumentando assim o abismo institucional que intencionalmente aparta razão de emoção.

Ao final do trabalho, percebi que o campo de estudo que relaciona a música com o desenvolvimento humano ainda guardava um universo de descobertas, composições de inúmeras outras musicalidades que dariam conta de outras disritmias causadas pela dialética da vida.

Percorrer esse caminho durante a realização do meu TCC, me deu condições para finalmente produzir uma catarse que conduzisse à expressão as memórias, os afetos, as vivências, que se

relacionavam com os temas da pesquisa, e que estavam dispersas dentro de mim. Encontrei nessa trajetória, seres geppeanos[1] que pulsavam bons afetos e me ajudaram a achar um lugar em que se fala a língua das artes e do amor.

Enfim, o aceno àquela criança angustiada se transformou em um caloroso abraço e eu pude criar uma nova canção sobre as memórias que contam a minha história. E sim, a frase cuspida no fim da apresentação do portfólio se confirmou, de fato percebi que o ser humano não cabe em si mesmo. Aqui agradeço a emoção, que conduz à ação emocionalmente inspirada. Agradeço a poética da vida, que me proporcionou lindos encontros. E principalmente, agradeço a música, que já me salvou tantas e tantas vezes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, [2017].

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. I25-142.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. Brasília, 2017, 277 p.

PEDERIVA, P. L. M. A arte da música e a consciência da particulariadade das emoções: análises psicológicas da atividade musical à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Brasília v. 2 n. 1, p. 1-14, 2020.

[1] Faço referência aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), em especial à Patrícia Pederiva, que desde sempre me acolheram com muito respeito e carinho.

PEDERIVA, P; OLIVEIRA, D; MIRANDA, J. V; PEDERIVA, M. Os signos artísticos e a educação estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116929, 2022.

PEDERIVA, P. L. M; TUNES, E. **Da atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. Prismas, Curitiba, 2013.

NASCIMENTO, D. B. G. **A vivência estético-musical como recurso transformador dos conteúdos emocionais de crianças durante a crise dos sete anos** [recurso eletrônico] / Dennis Bergkamp Gomes Nascimento. - 2023. 49 f.

VYGOTSKY, L. S, 1896-1934. **Psicologia da arte** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY**. Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

UMA COMPOSIÇÃO FEITA DE VIVÊNCIA, HUMANIDADE E AMOR

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Primeiras notas



Fonte: Imagem criada com auxílio do Chatgp

"E eu desejo amar
Todos que eu cruzar
Pelo meu caminho
Como sou feliz
Eu quero ver feliz
Quem andar comigo
Vem…"
(*Brincar de Viver*- Guilherme Arantes)

Eu não poderia começar este texto sem essa epígrafe que tanto reflete a minha experiência acadêmica como pesquisadora e como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas - GEPPE. O convite para participar do livro de comemoração dos 15 anos de sua constituição me levou às memórias do início da minha trajetória acadêmica dentro da Universidade de Brasília, instituição em que concluí meu mestrado e doutorado, em educação, focado na musicalidade da pessoa surda.

Revisitar memórias é reviver, com maturidade, os desafios que a escrita de uma dissertação e tese exigem, porém, é lembrar com alegria e leveza dos muitos momentos compartilhados naquele espaço que transbordava humanidade quando pensamos na frieza

de um contexto muitas vezes engessado pelas normas institucionais.

À época já sabia que vivia algo diferente dentro deste grupo enquanto organismo estruturado para o estudo acadêmico e hoje tenho a plena convicção de que minha postura enquanto pesquisadora foi também forjada pelos inúmeros compartilhar de ideias, de contrapontos, de desafios teóricos, de discordâncias e de vivências tão únicas que perpassaram minha jornada naquele tempo e que hoje fazem parte de quem eu sou.

Hoje, ao revisitar minha trajetória, percebo que há um conceito que atravessou todo meu caminho: o conceito de vivência segundo os estudos de Lev Semionovitch Vigotski. Um conceito que, mais do que teórico, tornou-se uma lente para compreender a minha própria formação. Assim, este artigo é atravessado pelas minhas vivências na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Alguns acordes

Vou começar esta parte trazendo alguns trechos da minha dissertação e tese como movimento da minha vida no percurso que me levou à educação, ao estudo da musicalidade da pessoa surda e consequentemente à universidade e ao encontro com o GEPPE.

Minha relação com a musicalidade, embora não definida como hoje a concebo, isto é, como comportamento humano relativo ao universo sonoro (Pederiva e Tunes, 2013) é anterior e entrelaçada às experiências que vivi como ser humano enquanto filha, irmã, sobrinha, neta, estudante, amiga, enfim, nas relações que estabeleci com todos ao meu redor e esta percepção foi possível ao escrever o início da minha dissertação.

Foi assim que tudo começou: venho de uma família de quatro irmãos e uma mãe. Morávamos em um pequeno apartamento de dois quartos com 55 m². Sim, dormíamos os quatro juntinhos. Coisa que só quem viveu este calor humano entende e aprecia tanto. Talvez, até devido ao pouco espaço, tudo nosso era feito

conjuntamente. Crescemos, como diz minha mãe, "grudados um ao outro", entre brincadeiras e contratempos.

Com pouco espaço para brincar, as possibilidades de exercer a criação mandava e tomava conta de todos os nossos dias. Adorávamos cantar e conversar na língua do "i", do "o", e das outras vogais, brincadeira esta em que substituíamos todas as vogais das palavras pelo i, por exemplo, ao falar "eu quero comer" falávamos "ii, quiri quimir". Era extremamente divertido. Sempre tinha algo novo.

Por falar em novidade, não sei quando e nem como, meu irmão Gustavo, o caçula e único homem, chegou à nossa casa com um papel cheio de desenhos de mãozinhas, ora fechadas, ora mais abertas, e, embaixo de cada desenho, tinha as letras do alfabeto. Nesta época, eu deveria ter 11 anos. Era uma experiência encantadora! Passamos horas olhando aquele papel tentando entender cada desenho das mãos. Os quatro aprenderam aqueles símbolos e gestos e, por muito tempo, quando queríamos falar alguma coisa que minha mãe não devesse descobrir, usávamos nossas mãos. Este foi meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

À época, pensava que, além das letras que eles desenhavam usando as mãos, todos os demais gestos que os surdos faziam para se comunicar fossem um tipo de mímica convencionada por eles. Hoje sei que não se trata de mímica, mas Libras, a língua deles.

Como já mencionado, a atividade musical se fez presente em nossas vidas. Não apenas gostávamos de cantar nas línguas das vogais, mas também de cantar diversos tipos de música, de ouvir, de imitar, de cantarolar, de assobiar, de batucar e até de brincar de sermos instrumentos com nossas vozes.

Minha mãe sempre mantinha o aparelho de som ligado, fosse sintonizado em alguma rádio, com o toca–fitas, à época, ou mesmo com os LPs na vitrola. Tive uma infância com muita música. Quando ia para a casa do meu pai também tinha música. Ele nos acordava com música. Durante muito tempo, ele nos telefonava, esperava-nos pronunciar o "alô", e logo colocava uma música.

Tínhamos que descobrir, ora o nome cantor, ora o nome da música. Uma brincadeira muito prazerosa!

Certa vez, na casa da minha avó, eu peguei uns papéis com muitos acordes, e tentei tocar, no violão do meu tio, aqueles mesmos acordes. Ele estava aprendendo esse instrumento na igreja. Pouco tempo depois, na minha igreja, começou também uma turma de ensino de violão. Nos inscrevemos eu e minhas irmãs. Na época, não tinha turma para o meu irmão devido à idade. Aprendi o "basicão do basicão", como dizem em alguns contextos do cotidiano, isto é, aprendi alguns ritmos e acordes.

Comecei a ouvir minha vizinha treinando e tocando flauta doce e depois transversal. Gostava do som! Comecei a aula juntamente com minha irmã. Não tinha muita paciência nem disciplina para me aprimorar em meio a tantas notas musicais, e claves de Sol. Fiquei só na flauta doce mesmo. Esta foi mais uma experiência de música que vivi.

O tempo passou, a brincadeira com meu pai continuou, as músicas com minha mãe também, e, até hoje, eu e meus irmãos usamos o alfabeto em Libras para brincar e "tirar sarro" de nossa mãe. Durante todo meu percurso de vida, na escola, ou no prédio onde morei, ou na igreja, ou entre os amigos, só conheci diretamente duas crianças rotuladas como deficientes. Uma na escola e outra da condução escolar. Não me recordo do convívio com pessoas surdas. Talvez, algum adulto mais idoso que usasse aqueles aparelhos de audição, mas não especificamente alguém surdo.

Chegou a hora da graduação. Escolhi o curso de Pedagogia. Cursei uma matéria chamada "Educação Especial". Nossa! Foi muito interessante aprender sobre as diversas "deficiências". Sobre como lidar com uma criança que fosse diagnosticada com X ou Y problema. Hoje vejo a situação com outros olhos. Como a sociedade necessita de um rótulo para as pessoas!

Entretanto, a formação em pedagogia não me preparou para enxergar com outros olhos as crianças que chegariam para mim já com um rótulo de deficiência ou com o rótulo de transtornos.

Descobri que, muito mais que uma graduação – um "canudo em mãos" –, a prática pedagógica se realizaria diariamente, na busca pelo aprendizado, pelo desenvolvimento profissional, pelo conhecimento, pelo anseio de me sentir completa naquilo que faço e a que me propus: fazer a diferença no meu dia a dia, e, sob a perspectiva profissional, na vida daqueles que passassem por mim.

Muito me perguntei como e o que fazer se eu recebesse alguma criança "especial" em minha turma. Somando a outras inquietações, comecei a estudar Libras. Relembrei-me da minha infância e daquele papel cheio de desenho de mãozinhas. Já existia em mim o anseio por me sentir completa, de me sentir capaz na comunicação com meu semelhante. Pensando a situação dentro do meu país, dentro da minha cultura, e aqui, não reflito ainda na questão da cultura ouvinte e cultura surda, não conseguia conceber a ideia de não conversar com um surdo. Me incomodava e, ainda incomoda, o fato de não me sentir parte do universo deles.

Durante o curso de Libras, conheci um jovem que estava no 6º ano do ensino regular. Sua classe possuía mais um estudante surdo e ambos eram acompanhados pelo intérprete. Minha pergunta é: ele se sentia inserido? E a resposta é negativa. As pessoas não conhecem sua língua, portanto não se comunicam com eles e, por isso, eles são marginalizados dentro de uma educação que se diz inclusiva. Neste momento específico, uso aqui o termo inclusão com base, ainda, na terminologia utilizada nas minhas aulas de educação especial, ou seja, uma inclusão permeada de preconceitos e limites.

Cursar Libras na APADA – Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos – me possibilita, hoje, novas aprendizagens, me clareia os olhos para questões que não são tratadas na comunidade ouvinte. Espantei-me ao constatar que a comunidade surda brasileira não tem a possibilidade de assistir a um filme brasileiro no cinema porque não há legendas. Jamais percebi esta situação que considero extremamente grave! Como não se indignar? Que sociedade é esta que não se preocupa com todas as pessoas que nela vivem?

Conheci um membro do Surdodum – banda musical de percussão formada por surdos e ouvintes, que tem como objetivo maior a integração musical para a comunidade surda – e, entre uma conversa e outra, ele me contou que, entediado em uma festa, um balão caiu em sua mão e aquilo foi "a glória", pois, com a vibração sentida, ele percebeu a música, a sentiu e teve vontade de dançar e de se divertir. Por meio dessa nova vivência, a festa tomou outro sentido.

Cabe aqui ressaltar que a palavra vivência, trazida ao longo deste trabalho, e de tamanha importância em nosso fenômeno, faz referência a palavra *perejivanie* que Vigotski usava para designar "a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento" (PRESTES, 2012, p. 129), ou seja, é a menor unidade da relação pessoa – meio e é desta menor unidade de relação que falamos quando mencionamos a palavra vivência. [...].

No presente artigo trazemos nossas vivências e esta foi a primeira parte do que me moveu em direção ao estudo no mestrado. No texto da dissertação lembro-me perfeitamente das reuniões, das leituras e das discussões em grupo que me proporcionaram não somente o acesso à teoria, mas a compreensão, na prática, do que ela era.

Com o repertório adquirido no mestrado, iniciei o doutorado e agora trago um pouco do que escrevi como andamento do que foi vivido na dissertação: Findo o processo da dissertação, retorno à sala de aula, lugar em que algumas situações ocorreram e nos levaram a querer dar continuidade, por meio da tese, ao estudo da musicalidade das pessoas surdas. Vamos aos fatos.

Voltei para sala de aula, no ano de 2017, agora, como intérprete educacional, IE. Qual o meu papel, então, em sala de aula? "O professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o IE é responsável por transformar a informação de uma para outra língua" (SANTOS, 2014, p. 30). Esse é um papel claro para os intérpretes educacionais, mas há aspectos que extrapolam este fazer. Porém, podemos

começar com ele para entendermos a prática deste profissional que, em muitos momentos, acaba sendo confundido com o professor do estudante surdo devido, também, a relação direta e diária que mantêm.

Vale ressaltar que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9.394/96, a educação escolar é dividida em dois estágios, educação básica e superior, sendo a primeira, dividida em três etapas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nas unidades escolares regulares em que há a oferta da modalidade de educação especial tem-se o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. No caso dos estudantes surdos, quando em escolas regulares inclusivas, ficam em classes denominadas bilíngues mediadas, pelas presenças do professor e do intérprete educacional.

Um adendo antes de continuarmos. Embora ao longo deste trabalho incluamos a surdez no desenvolvimento humano com impedimento orgânico, usando a Teoria Histórico-Cultural, sabemos da discussão sobre considerá-la deficiência ou diferença, e concordamos com o pensamento de que deve ser vista a partir da "diferença linguística, em função da necessidade de se respeitar uma comunidade que se expressa e se desenvolve por outra via que não a oral" (SILVA, 2002, p. 36). Porém, a título de compreensão do leitor do motivo de trazermos a obra da Defectologia de Vigotski, sempre que falarmos sobre a pessoa surda, ela será vista, em todos os seus direitos, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, por isso, abordada, também, nos aspectos da pessoa com deficiência.

Dentre as modalidades de ensino constantes na LDB, as pessoas surdas obtiveram uma conquista no ano de 2021, resultado de anos de debates e lutas, por meio da Lei nº 14. 191 de 3 de agosto de 2021, que dispôs sobre a modalidade de educação bilíngue dos surdos, a saber:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (PLANALTO, 2021).

No meu caso específico, atuo em uma classe bilíngue mediada, o que significa que é composta por estudantes não surdos e por uma estudante surda, sendo eu, sua intérprete educacional. Interpreto as aulas ministradas pela professora regente em língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Assim como a maioria das crianças surdas, ela está em fase de desenvolvimento, aquisição e apropriação da Libras e da língua portuguesa, sendo este um aspecto de grande desafio no processo de ensino, visto que a linguagem (sistema de signos) é um instrumento cultural de suma importância para o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2021).

Mesmo tendo conhecido a estudante no ambiente externo à escola, haja vista a pesquisa de mestrado, ao me tornar sua intérprete educacional, no quarto ano, do ensino fundamental, a relação não foi a mais cordial, pois ela era muito apegada a intérprete anterior. A relação que se estabelece entre o intérprete educacional e o estudante surdo não é uma mera formalidade da educação inclusiva, mas uma relação humana permeada por seus afetos, assim, passamos basicamente o primeiro trimestre de 2018 em busca de um bom encontro para nossa relação, como diria Spinoza (2013).

Findo este momento, chegamos à festividade da escola do meio do ano: a festa junina. Ter em mente o conhecimento adquirido na dissertação de mestrado, sobre os modos pelos quais as pessoas surdas vivenciam sua musicalidade, contribuiu para que eu proporcionasse o maior número de experiências possíveis durante, e ao longo da festividade, para a estudante surda que estava comigo.

Sabemos que nas escolas este é um período em que a música é o motor de tudo e para tudo, tornando-se desde o objeto de estudo para os conteúdos de língua portuguesa e de situações matemáticas, até os próprios passos para as apresentações das danças. Enfim, a música é usada para e em muitas vertentes, mas muito pouco para o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

Foi então, durante os ensaios para a festa junina, do ano de 2018, envolvendo atividades musicais das quais eu sabia que a estudante surda poderia e deveria participar, que começamos a pensar e organizar processos educativos para o desenvolvimento de sua musicalidade. [...].

E assim, a tese foi se desenvolvendo. A pandemia da Covid-19 pegou todos desprevenidos e foi sofrido fazer um doutorado neste cenário de isolamento. Saímos da realidade do convívio social, para o isolamento. Isso impactou drasticamente inúmeros momentos de escrita, de estudo e de vida.

Os encontros com o grupo passaram a ser realizados via meeting. Não havia abraços, não havia troca de calor humano. A música ficou estranha. Parecia algo fúnebre. Houve um período de descompasso. Sobrevivemos e a tese foi concluída demonstrando que é possível organizarmos espaços sociais para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda.

A composição: o que permanece

Ao chegar aos acordes finais desta escrita, percebo que revisitar minha trajetória foi muito mais do que recordar acontecimentos. Foi reencontrar pessoas, afetos, aprendizagens e vivências que, ao longo dos anos, compuseram a melodia da minha formação humana, profissional e acadêmica.

As pesquisas sobre "Os modos de vivenciar a musicalidade da pessoa surda" (dissertação) e "A musicalidade da criança surda: educação e desenvolvimento" (tese) não surgiram apenas de uma inquietação teórica. Elas foram sendo compostas lentamente pelas experiências da infância, pelas brincadeiras com meus irmãos, pelo

encantamento diante da Libras, pelas músicas que preenchiam os espaços da minha casa, pelas relações construídas com estudantes surdos e, principalmente, pelos encontros que me transformaram ao longo do caminho.

É certo que o conhecimento não se constrói apenas nos livros. Ele nasce também das relações humanas, das escutas sensíveis, dos diálogos, dos contrapontos, dos desafios e das experiências compartilhadas. Aprendi que o trabalho acadêmico carrega marcas daqueles que caminham juntos e que este percurso é mais leve quando compartilhado.

Recordar que a composição final vai muito além de textos produzidos e participações em congressos é evidenciar que uma trajetória acadêmica pode envolver conquistas de títulos, porém há algo maior que permanece: os encontros, os afetos. Permanecem as conversas que ampliaram horizontes, os debates que provocaram novos olhares, os acolhimentos recebidos nos momentos difíceis e a certeza de que a pesquisa pode ser, antes de tudo, um espaço de humanidade.

Continuar acreditando na educação, na inclusão e na potência do desenvolvimento humano só é possível a partir da lente de que ciência também pode ser feita com sensibilidade, compromisso e afeto.

Pensar em uma composição final talvez seja precipitado. Novas notas podem sempre ser escritas por meio da minha atuação profissional, nos encontros que estabeleço, com os estudantes que convivo, nas pesquisas que poderão surgir e nos desafios que permanecem, provocando reflexões e ações.

Assim, concluo este artigo dizendo que nos constituímos pelas vivências que nos transformam e pelas pessoas que escolhem caminhar ao nosso lado. Essas marcas, invisíveis aos olhos, mas profundamente presentes em nossa história, continuam ecoando muito depois que a música parece terminar.

Referências

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Sou surdo e gosto de música: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico –cultural.** 1. Ed.–Curitiba: Appris, 2018.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda.** 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/31160

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **A musicalidade da criança surda: educação e desenvolvimento.** 2022. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/handle/10482/45517

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicologica**. Curitiba. Ed. Prismas. 2013.

PLANALTO, Ministério da Educação. Lei nº 14. 191 de 3 de Agosto de 2021. Educação bilíngue de surdos. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações.** Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185148/SANTOS%20Lara%20Ferreira%202014%20%28Tese%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. 3ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3ª ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PARA QUE A VIDA SE FAÇA PLENA E INTEIRA: A MUSICALIDADE COMO ATIVIDADE HUMANA NAS INFÂNCIAS

Andréia Pereira de Araújo

E tudo isso aos olhos de uma criança…
(Emicida)

Introdução

"Lugar de fala", expressão muito utilizada nos tempos atuais em diversas discussões, em que é tomada aqui para dar início a escrita que se propõe esse texto…

O lugar de fala é de alguém que possui formação em Pedagogia, que atua com crianças da Educação Infantil desde o século passado, mais precisamente, desde o ano de 1995 e que nunca teve uma formação específica em educação musical. Uma pessoa que iniciou sua formação com o antigo Magistério, de 1991 a 1993 e fez a graduação de 2001 a 2003. Tanto no Curso Normal quanto na Pedagogia não teve contato com disciplinas que discutissem o desenvolvimento da musicalidade nas infâncias. Tal experiência se deu, apenas, nos anos de 2010 e 2011, quando fez o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na Universidade de Brasília e teve a oportunidade de conhecer a professora doutora Patrícia Pederiva, Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, uma história que completa quinze anos...

Com essa breve explanação, vale esclarecer que o lugar de fala é de uma profissional da educação que trabalha com as infâncias e que não possui formação específica em música, assim como tantas outras professoras pedagogas e professores pedagogos, mas que foi desafiada a contribuir com o desenvolvimento da musicalidade de bebês e de crianças, a partir do surgimento de duas legislações, a

primeira, Lei n. 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica e a segunda, Lei n. 13.278/2016, que especifica que o componente curricular de Arte deve abarcar, obrigatoriamente, as artes visuais, dança, música e teatro, mantendo a música como obrigatória, mas agora, inserida em um escopo mais amplo das artes. É importante mencionar que na Educação Infantil não há componente curricular e, sim, campos de experiências, em que o currículo das infâncias é organizado no sentido de trazer a necessidade do desenvolvimento da educação estética por meio da Arte, o que inclui a música.

Outro ponto importante a elucidar é sobre o desenvolvimento da musicalidade nas e das infâncias, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular expõem a necessidade de oportunizar o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, ou seja, trata-se de um direito e como tal, precisa ser respeitado. Quando trazemos essa discussão, não significa que os bebês e as crianças precisam aprender canto ou tocar um instrumento específico na primeira etapa da Educação Básica. Não é sobre isso que estamos tratando, mas sim, sobre o direito à vivência musical de uma forma mais ampla. Nesse sentido, esse texto busca dialogar sobre a possibilidade do trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido pela professora pedagoga ou pelo professor pedagogo na Educação Infantil, independentemente de terem uma formação específica em música, pois o objetivo é oportunizar experiências musicais e o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Menino, mundo, mundo, menino

Além do imperativo de sentir a impossibilidade de trabalhar com atividades musicais por não ter uma formação específica em música, evidencia-se em muitos contextos, ainda e novamente, o discurso de que a musicalidade está ancorada no "dom" e no "talento" inato, que a música é uma atividade para alguns poucos escolhidos ao acaso, assim como já denunciou Pederiva (2009). Em

contraponto a essa percepção, esse texto considera a integralidade dos bebês e das crianças como seres humanos que são, o que inclui o desenvolvimento da musicalidade. Contribuindo, Martinez (2017) defende que "o comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob a ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê". Nesse sentido, a pesquisadora nos convida a refletir sobre os bebês e as crianças, percebendo-os como seres de possibilidades e como tal, capazes de se desenvolver musicalmente, mas é por meio da ação da cultura que esse desenvolvimento ocorre de forma plena e, portanto, é primordial a atuação docente da professora pedagoga e do professor pedagogo.

É preciso considerar o ser criança, enxergando para além da condição biológica, pois bebês e crianças são seres que se constituem na cultura e a escola das infâncias é um dos contextos sociais capazes de promover experiências musicais, considerando as singularidades e particularidades em meio a totalidade implicada no processo. Portanto, são as relações sociais, em meio às experiências e atividades culturais, que irão criar as condições para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês e das crianças.

Os bebês e as crianças já dão indícios de seu envolvimento com o universo sonoro-musical: o choro, o balbucio, o sorriso, o olhar atento que expressa a escuta atenta ao acompanhar os sons existentes, o toque, o movimento, as ações e as reações infantis, todo o corpo pode ser vivenciado como uma expressão de uma orquestra notável. Portanto, bebês e crianças são seres musicais e, assim sendo, têm o direito de viver a musicalidade própria da sua condição humana e cultural para que ela seja vivida de forma plena e inteira. E esse texto vem no sentido de trazer apontamentos para a possibilidade do trabalho educativo-musical de professoras pedagogas e professores pedagogos, mesmo que não possuam formação musical específica. Mas, como isso pode ser feito? A seguir, encontram-se alguns caminhos, que são compartilhados não no sentido de serem vistos como regras a serem seguidas, mas como possibilidades…

A voz ecoa

São muitas as circunstâncias que existem no contexto da escola das infâncias que envolvem sonoridades. Sons mais diversos possíveis que se originam das mais variadas formas e que constitui o cotidiano dos bebês e das crianças. Muitas vezes, boa parte desse universo sonoro nos passa despercebido. Não damos a devida importância e nos foge do campo de percepção sonora. Nesse sentido, para realizar um trabalho educativo-musical é preciso estar atento e sensível a todas as possibilidades que possam surgir.

A própria voz da professora ou professor pode ser um campo variado de trabalho educativo-musical, seja por meio de conversas, histórias ou cantos. E, assim, contribuir com o desenvolvimento da escuta atenta dos bebês e das crianças, pois eles não estão indiferentes ao contexto sonoro-musical. Eles revelam que estão alertas. Demonstram que percebem os sons por meio do movimento do olhar. Não somente o movimento do olhar, mas também, o movimento de todo o corpo, que testemunha a relação dos bebês e das crianças com o mundo sonoro-musical. A curiosidade é despertada e a partir disso, a investigação sonora pode ser iniciada, pois a voz humana pode variar melodia, ritmo, altura, intensidade e duração. Professora ou professor pode brincar com a voz, seja em meio às conversas, contando uma história e realizando a sonoplastia dos personagens, cenários e situações ou cantando para os bebês e as crianças.

O uso da voz é essencial para promover experiências sonoro-musicais e está associado à primeira atividade guia que orienta o desenvolvimento infantil. Leontiev (2004) elucida que em cada período da vida dos bebês e das crianças seu desenvolvimento é marcado por um certo tipo de relação com o mundo circundante. Essa relação se dá por meio das atividades guia. A atividade guia é aquela que conduz as principais mudanças nos processos psíquicos dos bebês e das crianças e as particularidades psicológicas num dado estágio do seu desenvolvimento. “Essas transformações qualitativas, no entanto, não decorrem de um processo biológico,

natural, mas da própria atividade da criança. Em cada período do desenvolvimento há uma atividade que guia esse processo gerando neoformações" (Teixeira, 2014, p. 856). Elkonin (2012) ratifica e esclarece que a atividade guia compreende um forte sentido para o desenvolvimento do ser humano, isso não significa que os bebês e as crianças não realizam outras atividades simultaneamente. O autor esclarece que o contato emocional direto com os adultos e outras crianças compõem a primeira atividade guia dos bebês, o que contribui para seu desenvolvimento em meio às relações sociais. Essa relação é atravessada pelo caráter colaborativo e emocional. Portanto, o uso da voz humana, que no primeiro momento pode não fazer sentido para os bebês, vai sendo internalizado por meio do contato emocional direto, que se dá na relação com os adultos e outras crianças, além de promover experiências sonoro-musicais.

Pino (2005, p. 217) esclarece que quanto mais acostumados os bebês estão com uma determinada voz, mais facilmente eles a identifica em meio a outros sons e o movimento do olhar é um desses indicativos, pois eles fixam o olhar para acompanhar o som da voz sendo emitida e, também, reagem por meio de todo o corpo. Em relação à voz humana, é preciso organizar o ambiente social sonoro, que se constitui no ambiente educativo-musical, no sentido de conduzir a escuta dos bebês com conversas permeadas por sons vocais que se repetem e variações vocais. Nesse sentido, a conversa é uma prática social e pode se constituir em uma prática educativo-musical.

É importante organizar o espaço social educativo-musical para o trabalho com a voz, pode-se realizar brincadeiras para adivinhar de quem é a voz - da professora ou de alguma criança -, ou apontar onde a voz está sendo emitida, ou brincar com altura (grave e agudo), duração (lento e rápido) e intensidade (forte e fraco), além da melodia e ritmo, entre outras vivências. Assim, aos poucos, os bebês e as crianças começam a perceber as variações rítmicas e melódicas que constitui o universo sonoro-musical, internalizando essas experiências. E logo, poderão imitar as vocalizações, elaborando seu próprio comportamento musical.

Não é que esse mundo é grande mesmo?

Ainda sobre a escuta atenta, bebês e crianças podem começar a realizar um movimento de busca das impressões auditivas que conseguem captar de seu contexto social, de procura ativa da fonte sonora dessas impressões, na intenção de localizar os sons, identificar os sons, imitar essas sonoridades, além de realizar uma pesquisa sonora por meio do próprio corpo e do uso de diferentes objetos, com a intenção de reproduzir os sons captados da forma mais aproximada possível. Trata-se de um exercício de escuta atenta do meio social do qual fazem parte. O mundo sonoro-musical é um emaranhado de sons, que em um primeiro momento, podem ser incompreensíveis, mas na prática da escuta atenta, pode-se aprimorar a atenção para a identificação de cada som isolado e do trabalho sonoro-musical do que foi captado, aguçando a curiosidade, a pesquisa, a exploração e expressão sonoro-musical.

Muitos são os sons existentes… os bebês e as crianças podem ser provocados a desenvolver a escuta atenta, a captar os sons, a percebê-los e imitá-los, como por exemplo, ao escutar o barulho de um carro, pode-se questionar: que barulho é esse? Como é esse som? Como podemos imitá-lo? Os bebês e as crianças podem usar o próprio corpo como fonte sonora para o ato criador, no caso, sons vocais para imitar o som de carro. Trata-se de um ato criador porque os bebês e as crianças não somente imitam o que viram e ouviram, mas aos poucos, elas elaboram seu próprio comportamento musical, dando vazão ao processo de imaginação e criação. Esse processo criativo não surge do nada, mas sim, é permeado por toda uma história social que os bebês e as crianças experienciam logo que entram em contato com o mundo da cultura, em que estão presentes a percepção e compreensão desse contexto, em meio às experiências compartilhadas e internalizadas (Vigotski, 2009).

Estamos discutindo sobre o exercício da escuta atenta e como o cotidiano dos bebês e das crianças pode ser intencionalmente organizado no sentido de contribuir para o desenvolvimento desse

comportamento musical. Agora, percebemos que, por meio da escuta, é possível desenvolver a experimentação das sonoridades existentes no/do ambiente social e, assim, desenvolver a percepção das diversas paisagens sonoras existentes. Paisagem sonora é um termo cunhado por Murray Schafer, que escreveu o livro "O ouvido pensante" e desenvolveu uma pesquisa acerca do ambiente sonoro, ou seja, as sonoridades existentes no contexto natural e cultural, bem como suas características, significados e modificações sofridas ao longo da história. "Um dos propósitos [...] é dirigir os ouvidos [...] para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto" (Schafer, 2011, p. 111). O convite é para o exercício da escuta em todos os lugares e de todos os modos, pois "a mais vital composição musical de nosso tempo está sendo executada no palco do mundo" (Schafer, 2011, p. 175).

O trabalho de Murray Schafer, entre outras coisas, se converte em um convite ao exercício da escuta atenta, para a percepção dos sons do mundo: os sons naturais e os criados pelo ser humano sob a ação da cultura; sons do campo e da cidade. Todos os sons existentes, pois estamos envolvidos por uma variedade de ruídos e sons e, muito desse universo sonoro-musical, que constitui o mundo da música e da vivência da musicalidade, nos passa despercebido, se perde em meio às inúmeras atividades que realizamos cotidianamente.

Como descrito anteriormente, os bebês e as crianças ao realizarem sons vocais imitando o som de um carro, por exemplo, não faz do nada, mas sim, esse ato de imitação e esse ato criador, surge do processo de escuta atenta, percepção musical e internalização das diversas paisagens sonoras que compõem o acervo de suas experiências sonoro-musicais. Os sons que os bebês e as crianças produzem fazem parte da realidade concreta vivida por elas. São dessas experiências que elas retiram materiais para realizar suas criações sonoro-musicais.

Em relação a paisagem sonora e o trabalho que pode ser realizado com esse repertório de sons e ruídos que constituem o ambiente sonoro-musical cultural, Schafer (2011) trata da organização dessas sonoridades na tentativa de traduzir um determinado contexto sem expressar palavras, mas apenas se utilizando de vocalizações. Para dar um exemplo, imagine um filme sem sonoplastia. O sonoplasta trabalha com os sons e ruídos nos filmes para provocar a imaginação sobre o que está para acontecer nas cenas que se seguem e, provocar, também, sensações e sentimentos, já que a música e o cinema se constituem em arte e, portanto, são ferramentas das emoções. Vigotski (2009) explica o movimento dialético suscitado pela arte, pois a imaginação provocada pela arte desperta sentimentos e, esses despertam imaginações, o que o autor denomina de "lei da realidade emocional da imaginação" (Vigotski, 2009, p. 28). E esclarece, "é essa a lei psicológica que pode nos explicar porque as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós" (Vigotski, 2009, p. 28). Esse trabalho de escuta atenta, curiosidade, exploração sonora, experimentação sonora, imaginação e criação sonoro-musical, também pode ser trabalhado com os bebês e as crianças em meio a contação de histórias, algo que iremos explicar mais a frente.

Portanto, a escuta atenta e a percepção sonora, nos mais diferentes contextos, se constituem em experiências sonoro-musicais que vão compondo o repertório sonoro-musical dos bebês e das crianças. A partir da escuta atenta e da percepção sonora, eles começam a realizar imitações e criações do que viram e ouviram, do que perceberam e internalizaram de seu meio circundante.

A melodia dela, no coração, tema

As canções, por ser um instrumento cultural, também podem contribuir para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês e das crianças. Ao longo da história cultural, foram criados modos de vivenciar a musicalidade, e as canções são um deles. Cantar é uma

experiência musical que contribui para a vivência da musicalidade dos bebês, mesmo estes ainda não tendo o pleno domínio sobre o seu aparato vocal, sobre o uso da fala e, consequentemente, não entoando canções, em um sentido estrito e totalizante do termo. Apesar de eles não conseguirem cantar, nesse sentido estrito, emitem sons que, de uma forma ou de outra, expressam aspectos melódicos e rítmicos.

Os bebês e as crianças estão envolvidos em um contexto em que as músicas fazem parte da realidade concreta, o que contribui para que experiências musicais sejam vivenciadas e passem a fazer parte de suas vidas, pois elas ouvem com toda sua experiência anterior. É importante que os bebês e as crianças estejam experienciando esses momentos musicais, que possam ter condições de perceber, experimentar, expressar, imaginar e criar, a partir das sonoridades que existem a sua volta. Essas experiências musicais partem do contexto social em que elas estão inseridas, são externas e, posteriormente, são internalizadas pelos bebês e pelas crianças, por isso, é importante ampliar o repertório musical delas, compartilhando músicas de outros grupos sociais, de outras culturas e de outros tempos históricos.

Em meio ao trabalho com as canções, pode-se dançar, cirandar ou brincar de roda, entre outras, pois são mais algumas das possibilidades de vivenciar a musicalidade. Sentir a dança, o corpo, o movimento, a música, a melodia, o ritmo, a pulsação, a vibração. Sentir no momento real a vivência ancestral da roda, pois a dança circular é permeada pelas histórias e memórias dos diferentes e mais diversos povos. "Havemos de nos lembrar, ainda, que a vivência em roda é milenar e todos os povos possuem suas tradições em círculo, nem sempre registradas pelas vias da escrita" (Leite e Ehlers, 2017, p. 17). Nas brincadeiras de roda, possibilita-se o encontro, o olhar, o sentir e o estar junto em movimento circular. "Quando o ser humano encontra outros seres humanos e, naquele momento, todos formam um único corpo em sintonia. O ritmo é um, a voz é uma, mas as reações são várias" (Leite e Ehlers, 2017, p. 14). Esse é mais um exemplo das inúmeras experiências que os

bebês e as crianças podem experimentar no contexto social das escolas das infâncias, por meio do trabalho educativo-musical promovido pelas professoras pedagogas e pelos professores pedagogos.

Cantar, dançar e brincar de roda. Imitar práticas socialmente constituídas, imaginar, criar e, assim, vivenciar sua musicalidade por meio da vivência corporal. Ouvir, sentir a música e expressar-se musicalmente por meio da voz e da movimentação do corpo, por meio da dança e da brincadeira de roda. Por meio da observação dos movimentos realizados pelo corpo do outro e, também, por meio das próprias experiências corporais-musicais.

É certo, é coração, é causa, é danação, é sonho, é ilusão

A contação de histórias é um momento riquíssimo em que é possível realizar sonorizações. Ao contar uma história para os bebês e as crianças pode-se ir além da narrativa, realizando sonorizações para imitar sons da natureza, animais, vozes diferentes, entre outras possibilidades. Trazendo o contexto do Distrito Federal, pode-se contar histórias que trazem suas particularidades e, assim, dependendo da história, é possível sonorizar o barulho do cerrado pegando fogo, o som dos animais, o som das águas, das cachoeiras, entre outras possibilidades. E, também, convidar as crianças a tentarem expressar essas sonorizações, delas explorarem outras possibilidades sonoras para os personagens, contextos e situações, tanto com o próprio corpo ou com alguns objetos.

Contos, fábulas, poesias, entre outros gêneros literários podem ser compartilhados com os bebês e as crianças, das mais diversas formas e momentos. Como dito anteriormente, a contação de histórias pode auxiliar no processo de desenvolvimento da musicalidade dos bebês e das crianças, proporcionando mecanismos para o processo de imaginação e criação sonoro-musical, por meio da imitação das sonoridades captadas da realidade concreta e na tentativa de expressá-las.

As professoras pedagogas e professores pedagogos podem contar histórias, fazer sonorização e, também, pode combinar com canções, ampliando ainda mais as experiências sonoro-musicais dos bebês e das crianças. Pode-se cantar canções já existentes ou despertar nelas a possibilidade de criação musical para os personagens, lugares ou contextos. Como, por exemplo, que música as crianças poderiam imaginar e criar para a Chapeuzinho Vermelho ou Lobo Mal? Ou podem fazer uma pesquisa e descobrir se já existem músicas para esses personagens e colocar para as crianças ouvirem, cantarem e dançarem, ou acompanhando a música com percussão corporal ou acompanhando o ritmo com uso de alguns objetos, que não precisam, necessariamente, ser instrumentos musicais, mas qualquer objeto que possa emitir sons e promover a exploração e experimentação sonoro-musical.

Sobre os bebês, especificamente, mesmo ainda não podendo participar de todas essas atividades, eles podem ouvir as histórias com suas sonorizações e, também, as canções. Podem desenvolver a escuta atenta, a percepção sonora e algumas experimentações corporais, como batida de mão, acompanhando o ritmo da música. Amorim (2017) discorre sobre essas possibilidades:

> O campo da expressão é o campo da ação, chamamos a atenção para o desenvolvimento do gesto musical que é guiado pela atividade. Percebemos o desenvolvimento das formas que o gesto musical vai assumindo nesse processo, dos balbucios, das expressões faciais e expressões motoras, de movimentos do tronco, dos membros superiores e inferiores [...]. Ou seja, o desenvolvimento é guiado pela atividade. Os bebês têm uma musicalidade e ela é expressa pelo gesto quando organizado (Amorim, 2017, p. 126).

Os bebês, por meio de sua ação corporal, expressam sua musicalidade com todo seu corpo, com suas expressões faciais e expressões motoras, o corpo se movimenta a partir da sonoridade das histórias e ao som das músicas. Aqui, as batidas de palmas compreendem o gesto musical, pois além de acompanhar o ritmo da música ou alguma situação da história contada, pode despertar vibrações e sonoridades em seu movimento corporal-musical. Os

movimentos corporais são conduzidos pela atividade musical promovida pelas professoras e professores, pelo canto, pelas diferentes sonoridades que podem ser produzidas e compartilhadas e, também, pela música. O corpo, em toda sua inteireza, evidencia a musicalidade que se desenvolve em meio às atividades musicais vivenciadas pelos bebês.

Portanto, a partir das atividades musicais diversas e do processo de internalização das experiências vividas, os bebês e as crianças começam a perceber o universo sonoro-musical a sua volta, a desenvolver sua curiosidade, percepção, experimentação e expressão sonoro-musical, possibilitando uma nova formulação do mundo sonoro vivenciado, permitindo processos de imaginação, criação e de organização da própria musicalidade, sendo o próprio corpo uma fonte sonora para o ato criador, além do uso de diferentes objetos.

Essas são apenas algumas possibilidades de trabalho sonoro-musical que pode contribuir para o desenvolvimento da musicalidade dos bebês e das crianças no contexto da escola das infâncias, sem que as professoras pedagogas e professores pedagogos tenham formação específica em música, mas que tenham o compromisso com o desenvolvimento integral dos bebês e crianças com os quais se envolvem no cotidiano do trabalho educativo. Essas são algumas das atividades sonoro-musical que a pesquisadora Martinez (2017) compartilhou em sua tese de doutorado, intitulada, "Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês", que fez parte da história de quinze anos do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, conduzido pela professora doutora Patrícia Pederiva.

Conclusão

Esse texto traz as marcas dos Encontros, com letra maiúscula para destacar sua importância. Encontro da autora, que é uma pedagoga não formada em música, com o seu próprio processo de descoberta da possibilidade do trabalho musical com os bebês e as

crianças. Encontro com a professora doutora Patrícia Pederiva, que se tornou muito mais que orientadora das e nas pesquisas que germinou dessa relação. Encontro com Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, que se tornou o constructo teórico relacionando bebês, crianças, musicalidade e vivência cultural. Encontro com os bebês e as crianças e suas musicalidades, assim como, o Encontro com a própria musicalidade e com sua criança interior. Nesse processo, a criança interior da autora guia o leitor, convidando-o a observar a complexidade da temática, no sentido de provocar reflexões sobre as possibilidades humanas, desde a mais tenra infância. Encontros que deram origem a esse texto, que traz sínteses estruturadas pelo crivo do pensamento dialético, onde teoria e prática se encontram de maneira indivisível. Encontros vivenciados ao longo de quinze anos ao fazer parte do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas.

Desses Encontros, germinou o entendimento compartilhado nesse texto, que a musicalidade é toda possibilidade que o ser humano possui de vivenciar o universo sonoro, percebendo, experimentando, expressando, imaginando, criando e organizando os sons possíveis de serem captados, produzidos e manipulados, sons do próprio corpo, da natureza, do meio social e cultural. Nesse sentido, musicalidade é um comportamento humano, é uma atividade humana que se constitui nas práticas sociais de colaboração e união entre os indivíduos-sociais. A musicalidade, portanto, é uma possibilidade para todos os seres humanos e, que pode ser desenvolvida na cultura por meio de práticas educativas que se dão na vida, nos mais variados contextos, entre eles, a escola das infâncias, dando destaque ao trabalho educativo-musical que pode ser promovido pela professora pedagoga e o professor pedagogo com os bebês e as crianças. Esse texto traz à lume a ideia primordial de que os bebês e as crianças são seres musicais e, assim, evoca-se o direito inalienável de viver a musicalidade própria da sua condição humana e cultural para que ela se faça plena e inteira.

Referências

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. Batuca Bebê: **A educação do gesto musical.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.769,** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em: 30 de março de 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.278,** de 02 de maio de 2016. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, 20016. Disponível em: https://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm . Acesso em: 30 de março de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes- educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 30 de março de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 30 de março de 2026.

ELKONIN, Daniil Borissovitc. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

EMICIDA. **Aos olhos de uma criança.** Trilha sonora do filme O menino e o mundo. Brasil. 2013.

LEITE, Cristina Aparecida; EHLERS, Francinéia Alves. A ciranda e o professor: Um aflorar dos sentidos. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins Pederiva; DE PAULA, Tatiane Ribeiro Morais; NASCIMENTO, Daniela Lobato (orgs). **O ato estético: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural.** Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 13-22.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2009.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855-878, set./dez. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

A MÚSICA À FLOR DA PELE: VIVÊNCIAS, MEMORIAL E EDUCAÇÃO DO GESTO MUSICAL NO BATUCA BEBÊ

Carla Patrícia Carvalho de Amorim

A música que habita em mim

Minha pesquisa começou com sons de casa. Começou no piano da sala, no violão do meu pai, no acordeão vermelho da minha mãe, nas cantigas que atravessavam as refeições, nas cirandas aprendidas em família, nos discos infantis espalhados pela memória. Quando escrevi o Batuca Bebê, percebi que a pergunta sobre o gesto musical dos bebês já vinha sendo preparada muito antes da universidade: ela estava no modo como a música foi entrando em mim pela escuta, pelo corpo, pelo afeto e pela convivência.

Ao retornar à dissertação *Batuca Bebê: a educação do gesto musical*, no contexto de uma obra dedicada às vivências investigativas na Teoria Histórico-Cultural, volto também aos sons que atravessaram minha própria constituição. A música, em minha história, não apareceu primeiro como objeto de estudo, mas como ambiente de vida: casa, família, piano, violão, acordeão, vozes, discos, cirandas, brincadeiras, louvores, histórias infantis, roda, corpo, escuta e afeto. No memorial que abre a dissertação, escrevi que minha infância era lembrada como "uma casa cheia de músicas, sons, brincadeiras, cirandas, risadas, piano, violão" (Amorim, 2017, p. 19). Ao reencontrar essa memória, percebo que ela não era apenas lembrança de infância; era uma primeira forma de compreender a musicalidade como relação, como presença e como vida compartilhada.

A música não chegou a mim primeiro como técnica. Chegou como vivência. Chegou no movimento das minhas irmãs ao piano, na voz do meu pai ao violão, no acordeão vermelho da minha mãe,

nas cantigas ensinadas em família, no som repetitivo da máquina de lavar que eu gostava de ouvir e reproduzir com a voz, nos discos infantis, nos cultos domésticos, nas cirandas e brincadeiras. A musicalidade foi se formando em mim como um modo de estar no mundo e de me relacionar com as pessoas.

Neste capítulo, sigo esse fio para compreender como minhas vivências musicais, pedagógicas e maternas constituíram o caminho investigativo da dissertação Batuca Bebê: a educação do gesto musical, evidenciando o memorial acadêmico como guia afetivo-metodológico do fazer científico na Teoria Histórico-Cultural. A partir dessa trajetória, busco demonstrar como a música corporal, a organização do espaço educativo musical e as relações sociais possibilitaram investigar o desenvolvimento do gesto musical dos bebês como expressão inicial da musicalidade humana.

O texto que apresento aqui nasce desse retorno cuidadoso. Interessa-me olhar para as experiências que sustentaram a pesquisa e compreender como a infância musical, a docência na educação infantil, o encontro com a percussão corporal, a maternidade, o Batucadeiros, as mães pesquisadoras e os bebês foram compondo um caminho de investigação. Um caminho feito de perguntas, afetos, gestos, corpo, som e vida.

O memorial, nesse percurso, não antecede a pesquisa como simples lembrança. Ele reúne as vivências que foram dando forma afetiva à pergunta e revelando os caminhos que me conduziram ao Batuca Bebê. Mostra que o problema científico não apareceu fora da minha vida, mas dentro dela, nas relações sociais que me constituíram. Pela Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que ninguém se desenvolve sozinho, nem pensa a partir do vazio. Somos constituídos historicamente, nas relações com os outros, com a cultura, com os afetos e com as atividades de que participamos.

Dessa forma, escrever o memorial foi, portanto, escutar novamente as cenas que me formaram. A menina que acompanhava as irmãs ao piano, a criança que cantava as músicas

dos discos, a filha que se emocionava com o pai tocando violão, a aluna que escolheu a flauta, a jovem que convivia com bebês da família e da igreja, a professora que fazia rodas com crianças pequenas, a mãe que percebeu a força da música na relação com seus filhos, a pesquisadora que se encantou com os gestos dos bebês: todas essas experiências estavam presentes no Batuca Bebê.

A própria formulação da pesquisa já indicava esse ponto de partida: "Ao propor essa pesquisa, parto da minha vivência musical, juntamente, com minha experiência, enquanto pedagoga, para desenvolver esse estudo" (Amorim, 2017, p. 25). Essa afirmação revela o lugar de onde o Batuca Bebê começou a se mover. A pergunta não surgiu distante da minha história; nasceu de uma vida atravessada pela música, pela infância, pela docência e pela maternidade. A teoria não veio para apagar essas marcas, mas para me ajudar a compreendê-las em sua dimensão histórica, social e educativa.

O memorial, portanto, não foi apenas memória escrita. Foi reencontro. Ao revisitá-lo, percebi que o Batuca Bebê vinha sendo tecido muito antes da pesquisa: nos sons da casa, nas cantigas da infância, nas rodas com as crianças, nas experiências da maternidade e na atenção delicada aos primeiros gestos dos bebês. Essas vivências não estavam separadas; formavam um mesmo caminho. Foi nesse entrelaçamento que a pergunta sobre o gesto musical começou a ganhar corpo.

Das rodas da infância às rodas da escola

A música da minha infância não era separada da vida. Cantávamos em casa, nas refeições, nos cultos domésticos, nas brincadeiras. Minha mãe ensinava cantigas de roda; minhas irmãs tocavam piano; meu pai cantava e tocava violão; ouvíamos discos, dançávamos, brincávamos. Havia uma musicalidade cotidiana, encarnada, afetiva, familiar.

Mais tarde, quando me tornei professora de crianças pequenas, essas memórias encontraram o espaço da escola. Nas

"rodinhas", sentávamos no chão, de pernas cruzadas, em círculo, para conversar, ouvir histórias, partilhar novidades, cantar, dançar, pular, fazer cirandas. Eu queria que a música fosse vivida de maneira real, com corpo inteiro, com escuta, improviso, criação, movimento, coletividade.

Naquele tempo, observava algumas aulas de música que se prendiam muito a aspectos técnicos, deixando de lado a escuta atenta, a experiência sonora, os improvisos, as composições, as canções, o corpo e o fazer musical. Essa inquietação nasceu nas vivências da sala de aula. Antes de ser elaboração teórica, foi incômodo vivido. Eu via as crianças e sentia que a música podia ser mais. Podia ser encontro. Podia ser corpo. Podia ser criação.

O encontro com Ricardo Amorim e com a percussão corporal ampliou essa percepção. Quando comecei a experimentar os sons do corpo com crianças de três e quatro anos, algo se acendeu. As crianças amaram. Todos os dias, na roda, cantávamos, dançávamos e batucávamos no corpo as músicas escolhidas por elas. E elas levavam esse batuque para casa. Os pais perguntavam, queriam aprender, queriam participar. A música saía da escola e entrava nas famílias.

Ao reler essa experiência, percebo que ali já estava uma compreensão fundamental da Teoria Histórico-Cultural: a musicalidade se desenvolve nas relações sociais. A criança não apenas recebe música. Ela participa, imita, cria, compartilha, leva para outros contextos, transforma o vivido em nova vivência.

Batucadeiros, Batuca Bebê e o eco das primeiras experiências

No ano de 2001, eu e Ricardo iniciamos o trabalho que viria a se tornar o Batucadeiros, no Recanto das Emas. A proposta inicial era ensinar instrumentos, mas encontramos uma realidade de poucos recursos. A música corporal tornou-se caminho. O corpo, que poderia parecer apenas alternativa diante da falta, revelou-se fonte potente de musicalidade.

Alguns anos depois, realizamos uma experiência com crianças de zero a cinco anos acompanhadas de seus responsáveis. Chamamos esse trabalho de Batuca Bebê. Usávamos canções infantis; Ricardo tocava violão; eu tocava flauta; cantávamos, dançávamos e batucávamos livremente pelo espaço. A experiência durou apenas quatro meses, mas ficou ecoando. Escrevi na dissertação que ficaram em nossas memórias "os sorrisos, as imagens, as sonoridades das músicas" que embalaram aqueles momentos (Amorim, 2017, p. 23).

Esse eco foi importante. Há vivências que terminam no tempo cronológico, mas continuam trabalhando dentro de nós. O Batuca Bebê, ainda como experiência inicial, permaneceu como desejo, como pergunta adormecida, como imagem viva. Havia ali algo que precisava ser retomado, compreendido, investigado.

Essa retomada só foi possível porque, ao longo da minha trajetória, a música corporal foi se revelando não apenas como prática musical, mas como forma de relação. No corpo, a música ganhava pele, gesto, olhar, toque, voz e presença. Com os bebês, isso se tornava ainda mais profundo, pois antes de qualquer palavra organizada, havia corpo. Antes da fala, havia olhar, movimento, choro, sorriso, respiração, mãos, pés, pele. Havia vida expressando-se.

A maternidade como lugar de pergunta

Minha maternidade ocupa lugar muito especial na gênese dessa pesquisa. Na gestação de Manuela, vivi um período de repouso absoluto, marcado por medo, solidão e contrações. Nesse tempo, ouvi muitas vezes as suítes de Bach para violoncelo. Quando as contrações vinham, eu ligava o CD e um ambiente de segurança, paz e aconchego se instaurava. A música me envolvia e parecia envolver também minha filha.

Depois que Manuela nasceu, ainda na primeira semana em casa, ela chorava muito. Eu tentei de tudo. Nada a acalmava. Então liguei o som. Ao ouvir as primeiras notas daquele mesmo CD que

havíamos escutado durante a gestação, ela suspirou forte, o choro foi silenciado e o quarto ficou cheio de paz. Na dissertação, narrei que meus olhos se derramaram em lágrimas ao perceber o poder da música sobre aquele ser tão pequeno, tão frágil e tão dependente (Amorim, 2017).

Essa cena me acompanha até hoje. Não a compreendo apenas como lembrança bonita de mãe. Ela me ensinou algo. A música não estava ali como simples estímulo sonoro. Ela era memória, vínculo, presença, ambiente afetivo. Ela aproximava mãe e bebê. Ela organizava o espaço sensível da relação.

Mais tarde, observando Ricardinho nas rodas de percussão corporal do Batucadeiros, vivi outra experiência marcante. Ainda pequeno, ele observava os gestos, as sonoridades, a música que se formava na roda e, aos poucos, buscava seu lugar, participando com seu próprio corpo. Essas cenas com meus filhos abriram novas perguntas: o que os bebês percebem? Como expressam musicalidade? Como o corpo participa desse processo? Como as relações sociais organizam as primeiras manifestações musicais?

A maternidade, então, não foi um dado externo à pesquisa. Foi lugar de pergunta. Foi vivência que me levou a investigar, com mais profundidade, a potência musical dos bebês.

O bebê entre o ventre, o corpo e a cultura

Ao iniciar a pesquisa, foi necessário olhar para o bebê desde o ventre. Não para reduzi-lo ao biológico, mas para compreendê-lo em sua totalidade. Na dissertação, escrevi que não há como estudar a base biológica separada do bebê cultural, pois eles caminham juntos (Amorim, 2017). Essa compreensão foi fundamental.

O bebê não nasce primeiro biológico para depois tornar-se cultural. Desde o início, sua vida se constitui em relações. O corpo que se forma no ventre já está imerso em uma história materna, familiar, social e cultural. O ambiente intrauterino não é vazio de mundo. Há sons, movimentos, ritmos, estados emocionais, vozes, toques, relações.

Por isso, a pesquisa propôs uma viagem investigatória da música como atividade humana, tendo o bebê e suas possíveis manifestações musicais vivenciadas por seus próprios corpos como foco principal. Busquei um mergulho em suas expressões, percepções, manipulações, criações e trocas sociais, entendendo seu corpo como uma totalidade (Amorim, 2017).

Esse mergulho envolveu duas ideias que considero muito bonitas e profundas: o toque na pele e o toque com intencionalidade musical. O toque no próprio corpo é caminho de descoberta de si na relação com o outro. O toque com intencionalidade musical é caminho para a expressão musical a partir das possibilidades sonoras do próprio corpo. Entre um e outro, o bebê vai se descortinando.

Organização do Espaço Educativo Musical: preparar o lugar da vivência

No Batuca Bebê, não bastava reunir bebês e cantar canções. Era necessário organizar um espaço educativo musical. Esse espaço não era apenas físico. Era um ambiente de relações, gestos, sons, afetos, movimentos, olhares, pausas, canções e possibilidades.

A Organização do Espaço Educativo Musical foi pensada para que o bebê pudesse viver a música corporal em relação com sua mãe, seu pai, seus familiares, a pesquisadora e os demais participantes. A música corporal desenvolvida coletivamente foi ponto de partida para a ação educativa, compreendida como parte da música enquanto atividade e prática cultural (Amorim, 2017).

Em nossos encontros, o solfejo corporal foi um pilar educativo-musical que permeou as ações. Cantávamos e percutíamos no corpo simultaneamente. As sílabas, os gestos e os sons corporais criavam uma unidade entre palavra, movimento e música. Como aparece na dissertação, esses conceitos estiveram presentes "em todos os encontros, em cada roda, em cada atividade, em cada canção, em cada gesto, enfim, em cada vivência musical compartilhada coletivamente" (Amorim, 2017, p. 96-97).

Essa expressão — vivência musical compartilhada coletivamente — sintetiza muito do que buscamos. O bebê não estava isolado. Ele vivia a música em relação. As mães observavam, cantavam, embalavam, tocavam, interpretavam, respondiam. Os gestos dos bebês emergiam nesse tecido de relações.

Mães pesquisadoras: olhares que alcançam o invisível

Uma das decisões metodológicas mais importantes da pesquisa foi trazer as mães e familiares como pesquisadores. Isso nos permitiu chegar a lugares que talvez fossem inacessíveis a uma pesquisadora externa: o bebê na rede com sua mãe, no banho, no carrinho, mamando, sendo embalado, cantando com a família, repetindo gestos em casa.

Nesse contexto, o protagonismo das mães trouxe olhares que revelaram "instantes maravilhosos de indescritível beleza" e, ao mesmo tempo, agregaram conteúdos importantes à investigação (Amorim, 2017, p. 139). Esse olhar materno não foi tratado como menor por ser afetivo. Ao contrário, ele foi compreendido como condição para acessar lampejos do desenvolvimento dos bebês.

As mães pesquisadoras observaram movimentos, repetições, vocalizações, brincadeiras, gestos que apareciam fora dos encontros. Elas nos ajudaram a perceber que aquilo que era vivido no espaço educativo musical continuava em casa, no banho, na rede, no colo, no cotidiano.

Esse caminho metodológico é profundamente coerente com a Teoria Histórico-Cultural. Se o bebê se desenvolve nas relações sociais, não poderíamos estudar seus gestos musicais desconsiderando aqueles que participam intimamente dessas relações. As mães não eram acompanhantes da pesquisa. Eram parte constitutiva dela.

Garatujas do gesto musical

Aos poucos, os bebês começaram a nos mostrar caminhos. Palmas, batidas na barriga, no peito, na boca, movimentos de mãos, vocalizações, olhares, pausas, sorrisos, imitações. Pequenos acontecimentos que, a um olhar apressado, poderiam parecer simples movimentos, mas que, no contexto da vivência musical compartilhada, revelavam muito mais.

Foi nesse processo que emergiu a ideia das garatujas do gesto musical. Assim como a criança pequena começa a desenhar antes de dominar a escrita gráfica, os bebês começam a experimentar musicalmente o corpo antes de organizar gestos musicais mais estáveis. Essas garatujas não são erros, nem movimentos sem importância. São germens de musicalidade. São primeiras inscrições do corpo no fazer musical.

Dessa forma, ao analisar uma cena em que a mãe pergunta ao bebê se ele está cantando, se vai bater palma, se quer cantar, foi possível perceber como o adulto participa da constituição do gesto. As perguntas e respostas maternas interpretam os movimentos do bebê como participação musical. É nesse encontro que o gesto começa a ganhar sentido.

O gesto musical, então, nasce na relação. Não é apenas movimento motor. É movimento que passa a vibrar musicalmente no corpo, no olhar do outro, na interpretação social, na atividade compartilhada. Por isso, compreendi o gesto musical como uma das primeiras e mais importantes linhas do desenvolvimento da musicalidade.

Tum, tum, tá: quando a palavra encontra o gesto

Um dos momentos mais bonitos da pesquisa foi perceber que os bebês levavam para outros contextos aquilo que viviam nos encontros. Em um relato, Pedro, durante o banho, deitou-se na banheira, começou a cantar "tum, tum, tá" e a bater na barriguinha.

A cena revelou a internalização da vivência musical do Batuca Bebê.

Ali, o solfejo corporal aparecia unido ao gesto. As palavras TUM e TÁ já não eram apenas sons vazios. Elas indicavam ações de batucar no próprio corpo. Na dissertação, analisei esse processo a partir de Vigotski, compreendendo que, quando as palavras começam a indicar a ação de batucar, revelam-se como fenômeno do pensamento (Amorim, 2017).

Essa cena é pequena e imensa ao mesmo tempo. Pequena porque acontece no banho de um bebê. Imensa porque nos permite ver a palavra encontrando o gesto, o corpo encontrando o pensamento, a vivência coletiva reaparecendo no cotidiano familiar. O bebê não apenas repetia. Ele se apropriava da experiência, transformando-a em expressão própria.

Caminhos dos afetos e das expressões

No percurso da análise, dois caminhos se abriram com força: o caminho dos afetos e o caminho das expressões. Eles são constitutivos das relações. A mãe, o colo, o toque, a voz, o olhar, a presença, a roda: tudo isso participa da organização do espaço educativo musical.

A figura materna emergiu no estudo como materialização da importância do afeto, como elo entre mãe e filho (Amorim, 2017). Por meio desse elo, os gestos dos bebês puderam ser percebidos, interpretados e acompanhados. O afeto abriu caminho para a análise.

O caminho das expressões, por sua vez, revelou a potência dos bebês. Eles imitavam, criavam, respondiam, exploravam, expressavam-se. Os batuques no corpo, as palmas, as batidas na boca, no peito, na barriga, os sons vocais e os movimentos eram manifestações de uma musicalidade em desenvolvimento.

A cada encontro, a pergunta crescia: do que os bebês são capazes?

Do que os bebês são capazes?

Ao final da dissertação, retomei a frase atribuída a Spinoza: ninguém sabe do que o corpo é capaz. E, a partir do estudo, afirmei: ninguém sabe do que os bebês são capazes (Amorim, 2017, p. 141).

Essa afirmação continua sendo, para mim, uma síntese poderosa. Muitas vezes olhamos para os bebês a partir da falta: ainda não falam, ainda não andam, ainda não compreendem, ainda não fazem. O Batuca Bebê nos convidou a olhar a partir da potência. Os bebês percebem, expressam, imitam, criam, sentem, comunicam, participam. Eles são seres de possibilidades.

Educar o gesto musical dos bebês revelou a potência de uma abordagem educativa que descortina o bebê em sua grandeza de possibilidades para o desenvolvimento (Amorim, 2017). Ao nascer, o bebê chega ao mundo com aparato biológico para desenvolver-se nas relações sociais. Ao mergulhar no processo educativo do Batuca Bebê, vimos uma explosão de manifestações da musicalidade com base no desenvolvimento do gesto musical.

A metáfora do jogo de bilhar ajudou-me a compreender esse movimento: quando o gesto musical começa a se desenvolver, ele surge como o taco que impulsiona o desenvolvimento da musicalidade (Amorim, 2017). Hoje, ao retomar essa imagem, compreendo ainda mais sua força. O gesto musical não é detalhe. É impulso. É linha inaugural. É via de acesso à ontogênese da musicalidade humana.

O cuidado como modo de conhecer

Ao voltar ao Batuca Bebê, percebo que a pesquisa também precisou aprender o tempo dos bebês. Com eles, nada se revela pela pressa. Foi necessário sensibilizar o olhar para o desenvolvimento, educar a escuta para os pequenos sinais e permitir que o corpo adulto diminuísse sua ansiedade diante da delicadeza do que estava acontecendo. Uma mão que procura a barriga, um olhar que acompanha a canção, uma pausa antes da palma, uma sílaba que

retorna no banho: tudo isso poderia passar despercebido se olhássemos apenas para grandes respostas. O cuidado, nesse sentido, não foi apenas atitude ética; foi modo de conhecer. Foi pela delicadeza do olhar que os gestos musicais dos bebês puderam aparecer em sua potência.

As mães pesquisadoras nos ensinaram muito sobre esse tempo delicado. No processo, foram sensibilizando o olhar para o desenvolvimento dos bebês. Aprenderam a perceber o que, muitas vezes, só a convivência permite alcançar: um gesto que nasce, uma vocalização que retorna, uma brincadeira do encontro que reaparece em casa, no banho, na rede ou no colo. Esse saber, tecido no cuidado cotidiano, não diminuía a pesquisa; alargava sua escuta. Pela delicadeza do olhar materno, chegávamos mais perto das vivências dos bebês e víamos, nos pequenos sinais, o gesto musical começando a se constituir.

Na Teoria Histórico-Cultural, olhar para o desenvolvimento exige compreender a situação social em que ele se produz. No Batuca Bebê, essa situação era feita de colo, pele, voz, música, presença, espera e interpretação. O gesto musical não se deixava capturar como dado isolado. Ele pedia contexto, relação, história. Pedia que a pesquisadora se aproximasse com rigor, mas também com delicadeza, porque ali, no corpo pequeno do bebê, a musicalidade humana começava a mostrar seus primeiros caminhos.

Considerações finais

Retomar o Batuca Bebê pela via das vivências investigativas permitiu compreender que a dissertação nasceu de uma história. Uma história feita de música em família, docência com crianças pequenas, percussão corporal, maternidade, bebês, mães pesquisadoras, rodas, afetos e gestos.

O memorial acadêmico, nesse percurso, não aparece como relato lateral. Ele revela a gênese afetiva e histórica do problema científico. Mostra que a pergunta sobre o gesto musical dos bebês

foi sendo gestada nas relações vividas, nos encontros com crianças, nas experiências maternas, nos batuques do corpo e na inquietação pedagógica diante da música como atividade humana.

A pesquisa revelou que é possível uma educação musical para bebês a partir da educação de seus gestos musicais, tendo a música corporal como atividade-guia. Revelou também que os bebês, em meio às relações sociais, expressam musicalidade, imitam, criam, respondem e se apropriam de vivências musicais compartilhadas.

Ao voltar ao Batuca Bebê pela via das vivências e do memorial, reconheço que a pesquisa foi sendo tecida por dentro da vida. Os sons da infância, as rodas com as crianças, a maternidade, os encontros com os bebês e o olhar das mães pesquisadoras não permaneceram como lembranças à margem do trabalho científico. Como vivências, foram se tornando caminhos de aproximação, formas de escuta e modos de compreender o desenvolvimento do gesto musical. O memorial, ao reunir esses fios, não apenas recordou uma trajetória; ajudou a revelar como essas experiências foram ganhando sentido na constituição da pesquisa. A Teoria Histórico-Cultural não apagou essa delicadeza; ofereceu sustentação para compreendê-la em sua dimensão histórica, social e educativa.

A música que habitava em mim encontrou, nos bebês, uma nova pergunta. E os bebês, com seus corpos pequenos e imensos, seus olhares, suas palmas, seus tum, tum, tá, suas garatujas musicais, nos ensinaram que a musicalidade humana começa muito antes do que imaginamos. Começa na concepção. Começa no corpo. Começa no outro. Começa na relação. Começa na vida.

Referências

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca Bebê: a educação do gesto musical.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas I: el significado histórico de la crisis de la psicología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV: psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

A RODA NÃO PODE PARAR: VIVÊNCIAS, PERCUSSÃO CORPORAL E FAZER CIENTÍFICO NO BATUCADEIROS

Roberto Ricardo Santos de Amorim

Corpo sonoro, alma musical

A primeira imagem que me vem, quando volto ao nascimento do Batucadeiros, não é a de uma sala equipada para uma aula de música. É a de uma bateria quebrada, um violão sem cordas e um grupo de jovens esperando que alguma coisa acontecesse. Ali, diante daquela falta concreta, a pergunta apareceu com o peso da vida real: como fazer música quando quase nada parece disponível? A resposta não veio escrita em um plano de aula. Veio no corpo. Veio na palma, no peito, no pé, na voz, na roda.

Escrever sobre essa experiência, no campo da Teoria Histórico-Cultural, é voltar ao lugar onde a música deixou de ser apenas conteúdo e se revelou atividade humana partilhada. A dissertação Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal nasceu desse chão: da convivência com meninas e meninos do Recanto das Emas, da escassez transformada em criação, da insistência de que a música pertence a todos.

No memorial que abre a dissertação, a música aparece entranhada em minha história. Nasci em Brasília, quinto filho de uma família vinda do Norte e do Nordeste para a nova capital. Minhas primeiras memórias musicais foram atravessadas pelas canções dos meus pais, dos meus irmãos mais velhos e de minha avó. Essas vivências, como escrevi na dissertação, "marcaram, moldaram" e foram pontes para novos horizontes sonoros e estéticos (Amorim, 2016, p. 16). A música, para mim, foi chegando como quem abre caminho: primeiro pelas vozes da família, depois pelo violão escondido no armário, mais tarde pelos mestres, pelas

rodas, pelos encontros e, enfim, pelo corpo coletivo das meninas e meninos batucadeiros.

Aos quatorze anos, um violão chegou à nossa casa. Era de minha irmã e ficava guardado no armário, a sete chaves. Mas o encantamento, quando é grande, encontra frestas. Eu abria o armário com um grampo, pegava o violão escondido e, baixinho, para não ser descoberto, tentava descobrir seus mistérios. "Aprendi os primeiros acordes observando e investigando as anotações de minha irmã" (Amorim, 2016, p. 16). Hoje, ao retomar essa memória, percebo que ali já havia uma pequena semente metodológica: observar, experimentar, escutar, tentar, errar, repetir, criar.

A pergunta que organiza este capítulo é esta: de que modo minhas vivências musicais, educativas e comunitárias constituíram o caminho investigativo da dissertação Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal? Ao respondê-la, evidencio o memorial acadêmico como guia afetivo-metodológico do fazer científico na Teoria Histórico-Cultural e mostro como a percussão corporal, as Rodas de Batuques e Conversas e a organização coletiva do espaço educativo-musical permitiram investigar a música como atividade humana possível a todos.

O percurso aqui apresentado procura escutar a raiz da dissertação: aprender música pela observação, encontrar mestres, descobrir a percussão corporal, seguir para a periferia quando muitos caminhavam para o centro, encontrar jovens sem instrumentos e, ainda assim, fazer música. Essas vivências foram se transformando em pergunta científica, método e análise.

Em nossa caminhada acadêmica, muitas vezes somos convidados a escrever como se a pesquisa começasse somente no problema, no método, nos objetivos e no referencial teórico. A Teoria Histórico-Cultural, porém, nos obriga a olhar para a história concreta da pergunta. Isso implica em entender que toda investigação é impregnada de relações sociais, afetos, desejos, necessidade e motivos.

Nesse sentido, o memorial surge como estrada de pertencimento. Ele mostra que o pesquisador chega ao seu objeto

carregado de vida, marcas, sons, encontros e inquietações. No caso do Batucadeiros, essa chegada não foi de fora para dentro. Eu já estava implicado naquela roda antes mesmo de transformá-la em pesquisa.

No meu percurso, a música apareceu primeiro como apropriação ativa. Quando eu, ainda adolescente, pegava o violão escondido e não esperava autorização para começar. Aprendia com o que tinha, como podia, movido por desejo e curiosidade. Depois vieram as rodas na escola, as canções, os festivais, as primeiras composições. Veio também Mestre Barbosa, que me ensinou sem que eu pudesse pagar. Veio Ian Guest, com quem aprendi harmonia, arranjo, solfejo e, sobretudo, "o amor pelo ensino e que a música pertence a todos" (Amorim, 2016, p. 16).

Essa ideia — a música pertence a todos — atravessa o Batucadeiros como uma espécie de sopro fundador. Se a música pertence a todos, ela não pode estar presa aos que têm instrumentos, aos que pagam aulas, aos que dominam códigos técnicos ou aos que foram autorizados pela escola a serem chamados de "musicais". Se a música pertence a todos, precisamos criar caminhos para que todos possam vivê-la.

Mais tarde, as vivências com a rítmica, com Gramani, com Indioney Rodrigues e com a oficina de percussão corporal de Fernando Barba, do Barbatuques, em 1999, abriram outro horizonte: o corpo. O corpo como fonte sonora. O corpo como território de criação. O corpo como lugar onde a música pode nascer antes mesmo de qualquer instrumento externo. O impacto desse encontro permaneceu. Como escrevi na dissertação, aquele encantamento me projetou para novos horizontes (Amorim, 2016). Ele me acompanhou até o Recanto das Emas.

Quando a ausência começou a batucar

Em outubro de 2001, eu e Patrícia Amorim chegamos ao Recanto das Emas para iniciar uma prática educativo-musical com jovens da comunidade. A ideia inicial era ensinar instrumentos

convencionais, como violão, bateria, teclado e baixo. Mas a realidade não nos entregou esse cenário. Entregou-nos uma bateria quebrada, um violão sem cordas e a necessidade de inventar um caminho.

Aquela cena poderia ter encerrado a experiência antes mesmo de começar. Sem instrumentos, como fazer educação musical? Sem recursos financeiros, como criar um grupo? Sem estrutura, como produzir música coletivamente? Essas perguntas não eram apenas pedagógicas. Eram históricas, sociais, concretas. Estavam diante de nós em forma de ausência.

Na dissertação, essa questão aparece de modo direto: "como fazer música coletivamente sem recursos financeiros?" (Amorim, 2016, p. 89). A resposta não veio pronta. Ela foi sendo batucada. Se não havia instrumento, havia corpo. Se não havia bateria, havia palma. Se não havia violão com cordas, havia voz. Se não havia estrutura, havia roda. Se não havia dinheiro, havia desejo, presença, comunidade e esperança.

Foi assim que a percussão corporal, que a princípio era uma alternativa, tornou-se o eixo da ação educativa. Como escrevi, "o uso da percussão corporal, que, a priori, era uma alternativa, revelou-se o eixo central da ação educativa" (Amorim, 2016, p. 19). Hoje, ao retomar essa formulação, percebo que ali estava uma síntese muito forte: a falta não nos paralisou; ela nos obrigou a escutar o que ainda existia. E o que existia era o corpo vivo das meninas e meninos, capaz de produzir som, gesto, ritmo, presença e criação.

A percussão corporal, nesse sentido, não foi uma solução pobre para um contexto pobre. Foi uma resposta criadora diante de uma situação-limite. O corpo que parecia ser o último recurso revelou-se o primeiro território da musicalidade. O Batucadeiros nasceu dessa virada: transformar ausência em possibilidade, silêncio imposto em corpo sonoro, carência material em criação coletiva.

Corpo não é coisa: é fonte de vida musical

Uma das perguntas que atravessam a dissertação é aparentemente simples: quando fazemos percussão corporal, o corpo se torna um instrumento? Essa pergunta é importante porque revela uma disputa de sentido. Se chamamos o corpo de instrumento, podemos, sem perceber, aproximá-lo de um objeto, de uma ferramenta, de algo que se usa. Mas o corpo não é uma coisa que possuímos. O corpo somos nós em nossa existência concreta.

Por isso, a dissertação acolhe a distinção proposta por Consorte: ao produzir música a partir do corpo, "estamos produzindo música a partir de nós mesmos" (Consorte, 2013 apud Amorim, 2016, p. 31). Essa compreensão muda tudo. O corpo deixa de ser utensílio e passa a ser fonte. Fonte sonora, fonte criativa, fonte expressiva, fonte histórica.

Na perspectiva histórico-cultural, esse ponto é decisivo. O corpo que batuca não é corpo natural isolado. É corpo social. Corpo que carrega cultura, memória, trabalho, afetos, marcas, possibilidades. Corpo que aprende com outros corpos. Corpo que se organiza em roda. Corpo que escuta, responde, imita, cria e se transforma na atividade.

No Batucadeiros, voz, palmas, estalos, batidas no peito, batidas dos pés, movimentos, respirações, deslocamentos e olhares foram se tornando matéria musical. Mas não apenas matéria sonora. Tornaram-se também matéria educativa. Ao batucar, as meninas e meninos aprendiam a escutar, esperar, propor, liderar, seguir, sustentar o grupo, cuidar do outro, criar junto. O corpo sonoro educava a presença.

Reencontrar as raízes crianceiras

Ao longo da pesquisa, investiguei também a descorporalização produzida em muitos processos civilizatórios e escolarizados. Em vários espaços, o corpo é tratado como algo a ser

controlado, contido, silenciado. A criança aprende cedo que, para "prestar atenção", muitas vezes precisa parar o corpo. A escola, em determinados momentos, parece desconfiar do movimento, do riso, do som, da brincadeira.

A percussão corporal nos levou em outra direção. Ao observar adultos em seus primeiros contatos com essa prática, percebi que o que me vinha era uma espécie de "criançamento" (Amorim, 2016). Algo se acendia. O corpo endurecido voltava a brincar. A palma virava música. O pé virava pulso. A voz virava ritmo. A roda devolvia às pessoas uma alegria antiga, talvez esquecida.

No Batucadeiros, essa potência crianceira não significava falta de seriedade. Pelo contrário. A brincadeira era coisa séria. A roda exigia escuta. O jogo exigia atenção. A criação exigia presença. O corpo em movimento não era dispersão; era caminho de concentração, relação e consciência.

Reencontrar as raízes crianceiras, portanto, não é voltar a uma infância idealizada. É recuperar uma dimensão humana que a vida social muitas vezes vai soterrando: a capacidade de criar com o corpo, de aprender em comunidade, de transformar som em encontro e encontro em música.

Carrossel metodológico: a pesquisa precisava girar

Quando chegou o momento de escrever sobre a metodologia, não fazia sentido vestir o Batucadeiros com uma roupa metodológica que não fosse dele. A pesquisa não poderia ser um molde colocado por cima da vida do grupo. Ela precisava nascer do modo como o próprio Batucadeiros existia: em roda, em movimento, em escuta, em improvisação, em diálogo.

Por isso nasceu o Carrossel Metodológico. A metáfora veio de uma atividade de improvisação musical realizada no grupo. Na roda, duas crianças ou adolescentes assumem lideranças, lançam ideias sonoras, conduzem grupos, escutam respostas, transformam caminhos, alternam propostas. Às vezes, surge unidade. Outras

vezes, caos. Depois, nova organização. Tudo se move, sobe, desce, gira, como carrossel.

Essa metáfora não foi enfeite. Foi princípio. O caminho metodológico, portanto, era um caminho que se fazia caminhando. Precisávamos de princípios que nos orientassem, mas também de liberdade para acolher o inesperado. A pesquisa deveria ser fiel ao fenômeno investigado. Se o Batucadeiros era vivo, dialógico e coletivo, a pesquisa também precisava ser.

Foi assim que as Rodas de Batuques e Conversas se tornaram o principal instrumento metodológico. A dissertação as define como "síntese de um processo investigativo a partir de uma ação dialógica e colaborativa sobre a percussão corporal no Batucadeiros" (Amorim, 2016, p. 66). Nelas, batucávamos e conversávamos. Fazíamos música e pensávamos sobre ela. Assistíamos a registros, retomávamos memórias, formulávamos perguntas, ríamos, chorávamos, discordávamos, lembrávamos.

Não se tratava de pesquisar sobre as meninas e meninos. Tratava-se de pesquisar com eles. A batuta, como na roda musical, precisava circular.

Quando as crianças nos conduziram

Logo no início das Rodas de Batuques e Conversas, fomos surpreendidos pelas perguntas das próprias crianças e adolescentes. Elas perguntaram: "Quem fez o Batucadeiros? Por que fizeram o Batucadeiros? Como surgiu? [...] Com que objetivo foi construído o Batucadeiros? Por que a gente batuca?" (Amorim, 2016, p. 88). Essas perguntas mudaram o caminho.

Quando as crianças perguntam sobre a origem do grupo, elas não estão apenas colaborando com uma pesquisa. Estão tomando a própria história nas mãos. Estão dizendo: queremos saber de onde viemos; queremos entender por que estamos aqui; queremos compreender o sentido disso que fazemos com o corpo.

Assim, fomos "encharcados de vida", pois isso é especialidade das crianças: banhar-nos de encantamento (Amorim, 2016). Essa

imagem permanece verdadeira. As crianças nos tiraram do olhar acostumado. Elas nos conduziram a um mergulho em memórias, risos e lágrimas. Muitas vezes, ao organizar o material coletado, nos pegamos novamente sorrindo e chorando.

Esse é um ponto importante para pensar o fazer científico a partir das vivências no Batucadeiros. As meninas e meninos não trouxeram apenas informações para a pesquisa; trouxeram vida em estado bruto: perguntas, lembranças, risos, silêncios, contradições, afetos e modos próprios de compreender a história do grupo. Mas essa vida, para se tornar conhecimento científico, precisava ser olhada com rigor, organizada teoricamente e compreendida em sua dimensão histórico-cultural.

Sem teoria, os fatos permanecem mudos. Mas, sem vida, a teoria também corre o risco de ficar seca. A pesquisa precisou das duas coisas: da intensidade das rodas, dos batuques e das conversas, e do esforço teórico para compreender o que ali se produzia como processo educativo-musical. Foi nesse encontro entre vida vivida e pensamento organizado que o Batucadeiros pôde ser compreendido não apenas como uma prática bonita, mas como uma experiência educativa, coletiva e historicamente situada.

Amor, diálogo, colaboração, humildade, fé e esperança

Da escuta das meninas e meninos, dos desenhos, das perguntas e das Rodas de Conversas e Batuques, emergiram pilares do Espaço Educativo do Batucadeiros: amor, diálogo, colaboração, humildade, fé e esperança. Esses pilares não foram inventados de fora para dentro. Eles apareceram como sínteses da vida coletiva.

Quando pedimos que definissem educação no Batucadeiros com uma palavra, surgiram: "sentimento, união, organização, respeito, alegria, amor, liberdade, família e música" (Amorim, 2016, p. 97). Essas palavras revelam que, para os participantes, educação não era apenas transmissão de conteúdo. Era relação. Era pertencimento. Era cuidado. Era liberdade. Era música vivida como família ampliada.

O amor, aqui, emerge como fundamento de uma prática que reconhece o outro como alguém capaz de crescer, criar e participar. O diálogo não é apenas conversa; é modo de organizar a vida comum. A colaboração e a humildade lembram que ninguém batuca sozinho no Batucadeiros. Mesmo quando alguém lidera, depende do grupo. Mesmo quando alguém cria, precisa ser acolhido, ampliado, respondido.

A fé e a esperança, por sua vez, não aparecem como fuga da realidade. Elas aparecem como força para atravessá-la. Em um contexto marcado por pobreza, violência, evasão escolar e tantas formas de negação, esperar é também agir. É plantar árvores sabendo que talvez só mais tarde elas darão sombra. É continuar batucando quando a história parece dizer que não vale a pena.

Experimentação, criação, apreciação, expressão e fluxo

Ao lado do Espaço Educativo, a dissertação identifica os pilares do Espaço Musical: experimentação, criação, apreciação, expressão, fluxo e solfejo corporal. Esses pilares revelam que a educação musical no Batucadeiros não era organizada como repetição mecânica de padrões. Ela envolvia pesquisa sonora, escuta, criação, análise, comunicação e movimento.

Experimentávamos sons do corpo: palmas, pés, peito, boca, estalos, voz, respiração, deslocamentos. Criávamos padrões, jogos, peças, sequências, performances. Apreciávamos o que havíamos produzido, muitas vezes por meio de registros em áudio e vídeo. Expressávamos musicalmente aquilo que se organizava no grupo. E tudo isso precisava de fluxo: uma continuidade viva entre uma atividade e outra, entre uma pessoa e outra, entre uma ideia e sua transformação.

Na síntese final da dissertação, esses pilares aparecem como dimensões de um processo educativo musical em sua totalidade, em um fluxo de atividades que visa ao enraizamento da prática à vida real (Amorim, 2016). Essa expressão é preciosa: enraizamento da prática à vida real. A música não era uma bolha separada da

existência. Ela estava enraizada nas histórias, nos corpos, nas dificuldades e nos sonhos das meninas e meninos.

As atividades — túnel sonoro, cirandas, rachinha, começa no fim, vôlei sonoro, flecha, carrossel, sequência minimal, supergêmeos e criação de peças — eram modos de organizar musicalmente a vida do grupo. Brincava-se, mas também se aprendia. Criava-se, mas também se organizava. Batucava-se, mas também se pensava.

Celebração: quando o corpo reconhece a comunhão

Há um momento em que a música deixa de ser apenas processo e torna-se celebração. No Batucadeiros, a celebração não é um detalhe final, mas síntese afetiva do caminho. A dissertação afirma que ela "brota da consciência de uma realização musical em comunhão" e "sintetiza todo o processo educativo musical vivenciado entre as meninas e meninos batucadeiros" (Amorim, 2016, p. 154).

Celebrar, nesse sentido, não é apenas comemorar. É reconhecer que algo foi feito junto. É sentir que o corpo individual participou de um corpo coletivo. É perceber que uma música nasceu da presença de todos. É experimentar alegria, orgulho, pertencimento e comunhão.

Talvez por isso, quando perguntávamos o que sentiam ao batucar, apareciam palavras como alegria, amor, liberdade, orgulho, realização, felicidade, união, paz e compaixão (Amorim, 2016). Essas palavras não são periféricas. Elas revelam os sentidos da atividade. Mostram que, para aqueles corpos, batucar era também existir de outro modo.

Enquanto escrevíamos...

Uma das seções mais verdadeiras da dissertação é aquela intitulada "Enquanto escrevíamos...". Nela, o tempo da escrita não aparece como pausa da vida. Enquanto escrevíamos, a vida

continuava. O Batucadeiros continuava. As meninas e meninos continuavam crescendo, escolhendo, caindo, levantando, sumindo, voltando, batucando.

Durante aqueles dois anos, um menino batucadeiro entrou na UnB em Física; uma menina, em Geografia; outra, em Comunicação; outro, em Artes Cênicas. Uma adolescente teve um bebê. Três crianças, filhas de uma batucadeira da primeira geração, chegaram querendo batucar. Um menino tornou-se primeiro violino em uma orquestra jovem. Outro tornou-se pai aos dezesseis anos. Um jovem ficou noivo, e meninas e meninos montaram uma pequena banda para uma cerimônia regada por músicas românticas e hinos de louvor. Um menino foi preso. Outro também. Um jovem reapareceu depois de doze anos, sobrevivente de ferimentos de bala, dizendo que se lembrava todos os dias de seus tempos no Batucadeiros. Outro se tornou aviãozinho do tráfico. Outros concluíram o ensino médio (Amorim, 2016).

Essa seção é forte porque não romantiza a experiência. O Batucadeiros não é apresentado como uma história lisa, sem dor. Há universidade, casamento, nascimento, música, viagem, apresentação e esperança. Mas há também prisão, tráfico, bala, adolescência interrompida, pobreza e vulnerabilidade. A vida real não cabe em narrativa triunfalista. Ela é contraditória. É paisagem com sol e sombra.

Enquanto escrevíamos, o Batucadeiros também seguia batucando pela cidade: no CCBB, em escolas públicas, órgãos do governo, empresas, creches, igrejas e na Universidade de Brasília. Giselle, a menina que encontramos há quinze anos e que queria tocar violão, tornou-se professora comunitária. André, o menino tímido, tornou-se professor no Batucadeiros e assumiu uma turma de percussão corporal no Departamento de Música da UnB. Alceu, o menino travesso, tornou-se administrador do Instituto Batucar e mobilizou a comunidade para transformar a praça da quadra. No último dia dessa ação, fizemos uma linda ciranda (Amorim, 2016).

Essa seção mostra que o campo não parou para a dissertação ser escrita. O texto foi produzido enquanto a roda girava. Enquanto

analisávamos, a vida continuava ensinando. Enquanto organizávamos conceitos, as crianças cresciam. Enquanto escrevíamos ciência, o Batucadeiros seguia sendo história.

Por isso, "Enquanto escrevíamos..." é mais do que um registro de acontecimentos paralelos. É uma declaração metodológica e existencial: não pesquisamos uma fotografia imóvel, mas uma paisagem em movimento.

A roda não pode parar

A imagem da paisagem me acompanha como síntese viva do Batucadeiros: "Prefiro a paisagem à fotografia. A fotografia é um instantâneo, ela é cristalizada. Ela cristaliza a ideia da paisagem. A paisagem não. A paisagem é dinâmica" (Amorim, 2016, p. 164).

A fotografia congela. A paisagem envolve. A fotografia distancia. A paisagem nos afeta. A fotografia captura um instante. A paisagem se move, muda de luz, de vento, de gente, de som. O Batucadeiros é paisagem. Não pode ser compreendido apenas por números, prêmios, apresentações ou descrições metodológicas. Ele precisa ser compreendido como vida em movimento.

A roda expressa essa paisagem. Na roda, todos se veem. Na roda, a liderança circula. Na roda, a música é de todos. Na roda, o corpo individual encontra o corpo coletivo. Na roda, a criança que chegou tímida pode, um dia, conduzir. Na roda, o som de um encontra resposta no som do outro.

Por isso, a roda não pode parar. Não como frase de efeito, mas como compromisso histórico. A roda não pode parar porque ainda há meninas e meninos precisando descobrir que seus corpos podem produzir beleza. A roda não pode parar porque a música pertence a todos. A roda não pode parar porque, enquanto houver corpo, relação, desejo, criação e esperança, ainda haverá possibilidade de batucar a vida.

Considerações finais

A dissertação *Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal* oferece uma contribuição importante para pensar a educação musical na perspectiva histórico-cultural. Ao investigar o processo educativo-musical por meio da percussão corporal no projeto Batucadeiros, ela afirma que a música é atividade humana possível de ser vivenciada por todos e que o corpo pode ser compreendido como fonte sonora, criativa e expressiva.

Neste capítulo, buscamos mostrar que essa investigação não nasceu separada da vida. Ela foi constituída em uma trama de vivências musicais, educativas e comunitárias: a infância musical, os mestres, o encontro com a percussão corporal, a chegada ao Recanto das Emas, a falta de instrumentos, a criação coletiva do Batucadeiros, as rodas, os batuques, as conversas e o compromisso com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, compreendo que o Batucadeiros não chegou à escrita como lembrança distante. Ele chegou batucando. Veio com as vozes das meninas e meninos, com as perguntas feitas em roda, com a falta de instrumentos, com os risos, os silêncios, os desencontros, as conquistas e as dores do caminho. Assim, o memorial não foi um apêndice da pesquisa. Foi o lugar onde essa travessia pôde ser reconhecida: a vida do grupo abrindo perguntas, a roda ensinando o método, o batuque pedindo análise.

A percussão corporal, nascida ali como resposta à falta de instrumentos, tornou-se caminho educativo, prática estética, experiência comunitária e objeto científico. O corpo que parecia ser o último recurso revelou-se o primeiro território da musicalidade. O Batucadeiros, nascido de uma situação-limite, demonstrou que a música pode emergir onde há corpo, relação, desejo, criação e esperança.

Assim, este capítulo testemunha uma forma de fazer ciência que não apaga o pesquisador, não silencia os participantes e não separa o corpo do pensamento. Pelo contrário, afirma que pesquisar, educar e fazer música podem ser movimentos de uma

mesma roda histórico-cultural. Uma roda em que o corpo batuca, a palavra circula, a memória se organiza e a ciência se faz com vida.

Referências

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CONSORTE, Pedro Leme. **Por relações mais porosas: repensando formas de trabalhar com a percussão corporal, a partir da teoria corpomídia**. 2014. 68 f. Monografia — Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Departamento de Linguagens do Corpo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** Curitiba: Prismas, 2013. 182 páginas

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

CURRÍCULO DOS(AS) AUTORES(AS)

Alessandra Possebon *é* professora de Sociologia e Filosofia no Colégio Estadual Pedro Ludovico Teixeira (São João da Aliança-GO). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Pós-graduada em Mídia, Informação e Cultura (CELACC-ECA/USP). Graduada em Jornalismo pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) e em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Estudante de Pedagogia (Pedagogia pela Liberdade – UNIBF).
E-mail: alessandrapossebon2022@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5969505245986717

Amanda Aliende da Matta é professora do Departamento de Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação da Universidade de Barcelona (UB). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GREDI-UB, Espanha) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq, Brasil).
E-mail: amanda.aliende.matta@ub.edu
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1014463638305914

Andréia Pereira de Araújo é professora pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade de Brasília-UnB. Professora de Educação Básica e de Formação Continuada de professoras e professores na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEDF. Professora na Pós-graduação em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural no Instituto Saber. Integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB. Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural com ênfase na Educação Infantil, bebês, crianças,

infâncias, brincadeiras, arte nas infâncias e educação musical nas infâncias.
E-mail: andreiap.araujo.4@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0239839493499639

Antonio Sagrado Lovato é doutor em Educação e Sociedade pela Universitat de Barcelona (UB), em cotutela com a Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Teoria e História da Educação da UB e pesquisador associado do Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS, UB, Espanha) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq, Brasil). Entre outros, codirigiu o documentário Quando sinto que já sei (2014) e idealizou e liderou o projeto Educação de Alma Brasileira. Pesquisa as relações entre educação e tecnologias digitais e entre artes visuais e educação.
E-mail: alovato@ub.edu
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3462965123953145

Carla Patrícia Carvalho de Amorim é pedagoga e mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Pesquisadora da educação musical na perspectiva histórico-cultural, desenvolve estudos e práticas sobre música corporal, infância, gesto musical e processos educativos com bebês, crianças e professores.
E-mail: patriciaamorim722@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8404312716446569

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira é professora adjunta da área de artes do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (MTC/FE/UnB). Licenciada em Pedagogia e em Artes Visuais. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE/UnB), com dissertação e tese na área da Educação Musical Histórico-Cultural.
E-mail: daiane.aao@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4039821448385654

Danielle dos Santos Evangelista possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e é mestre em Artes/Ensino de Artes pela Universidade de Brasília (UnB). É professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com experiência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, doutoranda na UnB, pesquisa sobre educação, infâncias e musicalidade à luz da Teoria Histórico-Cultural.
E-mail: danyevangelista@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5048777677578839

Dennis Bergkamp Gomes Nascimento é graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Graduado em Psicologia Clínica Histórico-Cultural pela FaCiencia. Durante seus processos formativos obteve experiência nas áreas da Psicologia Clínica, Psicologia Escolar/Educacional e na Atenção Psicossocial. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq, Brasil).
E-mail: psi.dennisbergkamp@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6702325865238416

Douglas Bento Bezerra é doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela mesma instituição (2024), graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2010), em Geografia pela UnB (2014) e em Pedagogia (Faveni, 2016). É especialista em Estudos Clássicos pela UnB (2013) e em Geografia, Meio Ambiente e História (2016). Desenvolve pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, com ênfase nas relações entre educação, arte, cinema e meio ambiente. Atua como professor da Educação Básica desde 2009. Atualmente, é professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com atuação no Núcleo de Educação Ambiental. Atua desde 2018 como autor, elaborador e editor de conteúdo de materiais didáticos de Geografia para a Educação Básica, com ampla experiência em projetos relacionados

ao PNLD. Já escreveu coleções completas e contribuiu com mais de 50 capítulos publicados por editoras nacionais, especialmente destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
E-mail: dgbento@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3885660200751351

Elisângela Moreira Peraci é uma cientista marcada por travessias. Desde muito jovem gosta de observar as pessoas, escutar silêncios, habitar às margens das vivências alheias. Não temeu as águas desconhecidas, ao contrário, fez delas caminho. Mergulhou fundo e deixou que os afetos a atravessassem, que deixassem marcas e que inscrevessem memória no conhecer. Desse encontro reiterado com o Outro nasceu não apenas curiosidade, mas também paixão por compreender o ser humano em sua espessura viva. Tornou-se psicóloga clínica. Cruzou fronteiras, conheceu outros países, morou em um par deles, atravessou e foi atravessada por rios de muitos lugares. Deixando-se atravessar por idiomas, culturas e modos de existir. Cada travessia tornava seu olhar mais poroso, mais atento ao que geralmente se escapa e ao que vibra e ressoa nas entrelinhas da experiência e da vida vivida. Foi assim que a Educação apareceu, não como desvio, mas como reencontro. Um amor à primeira vista, o reconhecimento latente da unidade possível entre psicologia e educação, entre desenvolver-se e aprender com afetos. Por isso, fez mestrado e agora cursa o doutorado em Educação e acredita que o entrelaçamento destes dois rios científicos, o da psicologia e da educação, transformem-se em águas purificadas, não por se tornarem límpidas, mas por se tornarem mais densas de vida, carregadas de experiências, sentidos e abertas ao movimento.
E-mail: elismope@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6222394570390060

Iano Martinez Fazio possui mestrado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB), licenciatura e bacharel em História também pela UnB e, é formado na Escola de Música de Brasília em Baixo Elétrico e Teoria Musical. Atua como músico, ator, compositor e escritor há mais de 15 anos. Desenvolveu um curso de Música em Performance e leciona para crianças desde 2021. É fundador da banda ETNO, da banda HEAT e é integrante da Agrupação Teatral Amacaca (ATA), desenvolvendo pesquisas e práticas em arte e educação.
E-mail: ianofazio@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1491344815491741

Iara Txai Pimentel de Souza é doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2020), com pós-graduação em Educação Infantil segundo a Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber. Graduada em Música, licenciatura. Mestre em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora temporária da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Com vasta experiência na área de trabalho educacional, atua principalmente nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, arte, educação e educação estética.
E-mail: iaratxai@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5600414505698997

João Marcelo Intini é engenheiro agrônomo e funcionário da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, mestre em agricultura familiar e desenvolvimento sustentável pela Universidade do Pará. Atualmente coordena o programa global da FAO para sistemas alimentares urbanos a nível de América Latina e Caribe.
E-mail: joao.intini@fao.org
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3004683445423855

Júlia Brito Fagundes é doutoranda no programa de pós-graduação em Educação (PPGE/FE-UnB). Educadora no Quintal Brincante Casa da Mãe Joana. Mestre em Artes Cênicas (CEN-IdA-UnB), Especialista em Educação do Campo (FUP-UnB), Especialista em Diversidade e Cidadania (FE-UnB), Bacharel e licenciada em Artes Cênicas (CEN-UnB).
E-mail: jufagundess@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6877384110758164

Leandro José de Carvalho professorie efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Graduação em Pedagogia pela UnB. Co-fundador da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/CNPQ). Membro da Associação Brasileira de Homotranscultura (ABETH). Pesquisador nas áreas de Educação, Teoria Histórico-Cultural, Direitos Humanos, Infâncias e Transgeneridade.
E-mail: 999.leandro@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7519572900605453

Lígia Carvalho Libâneo é graduada em psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), mestre e doutora pelo Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) - Psicologia/UnB. Atua como psicóloga escolar na Universidade de Brasília. É especialista em Arte Educação: cultura brasileira e linguagens artísticas contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/CNPq/UnB). Tem como interesses de pesquisa a educação estética, a psicologia escolar, o desenvolvimento humano, a formação de professores e de psicólogos escolares, a psicologia da arte e da criação, a clínica da atividade e a clínica histórico-cultural.
E-mail: ligiaclibaneo@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5206614100455874

Maria Aparecida Camarano Monteiro é graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora pela Universidade de Brasília - UnB, professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do DF e do Ministério da Educação-MEC como Técnica em assuntos Educacionais integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE -CNPq) da Faculdade de Educação da UnB realizando pesquisas relacionadas a crianças, infâncias, Educação Infantil e crianças em situação de risco e vulnerabilidade social. Membro do Comitê Gestor do Fórum de Educação Infantil do DF/ MIEIB.
E-mail: aparecida.cida@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1837526657340557

Marta Martins Pederiva é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (PGEDA/UFPA). Mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena. Licenciada em Educação Artística (Música) pela Universidade de Brasília (UNB) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Atualmente, atua como professora no programa de Pós-graduação EAD em Educação Especial e Inclusiva do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), além de professora de música temporária na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO).
E-mail: marta.pederiva@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5849170956925347

Murilo Silva Rezende é Graduado e Mestre em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com pesquisa sobre musicalidade, Teoria Histórico-Cultural e práticas musicais em contextos não formais. Integrante do GEPPE, atua na interface entre educação musical, etnografia e abordagem histórico-cultural, tendo como referências centrais de pesquisa a Folia de Reis do Palmital - Iguatama/MG e a Banda Corporação Musical Nossa Senhora do Carmo - Arcos/MG. Atualmente, atua como

coordenador pedagógico do núcleo de educação à distância do CEUB/DF e como especialista socioeducativo/músico no GDF/DF.
E-mail: drmurilorezende@outlook.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5691301449541910

Patrícia Lima Martins Pederiva é professora titular da Faculdade de Educação e do PPGE da Universidade de Brasília, estudiosa e pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski.
E-mail: pat.pederiva@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6354485124876296

Roberto Ricardo Santos de Amorim é mestre em Educação pela Universidade de Brasília, músico, pesquisador da Teoria Histórico-Cultural, idealizador do Projeto Batucadeiros e presidente do Instituto Batucar. Atua com educação musical, percussão corporal, formação de professores e práticas educativas comunitárias.
E-mail: ricardoamorimbatucar@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6286136108658970

Samantha Lodi-Corrêa é professora e pesquisadora na UNESP campus Presidente Prudente, junto ao Departamento de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Doutora em Educação (Unicamp) na área da História da Educação; licenciada em História (Unifran) e Bacharel em Comunicação Social (Unesp).
E-mail: samantha.lodi@unesp.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2412651380425591

Sheyla Gomes de Almeida é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UNB/FE/PPGE (2022 e 2017). Bacharel em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão - UNISULMA (2009). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA (2019); Professora Substituta na Faculdade de Educação - FE/UNB (2024 a 2026). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas

Educativas (GEPPE/UNB/CNPQ), tendo como principais objetos de pesquisa: 1. Educação transformadora; 2. Mudanças de paradigmas na educação; 3. Educação e Sociedade; 4. Processos e relações educativas voltadas à integralidade humana. Especialista em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2012). Consultora Técnica para Organismo Internacional no âmbito de Programas, Projetos e Políticas Públicas Sociais e para a Agricultura Familiar. Professora em temáticas do âmbito do Serviço Social. Consultoria, Assessoria Técnica e Educadora Popular em Cooperativismo e Associativismo Popular e Economia Solidária.
E-mail: sheylagomesa@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4480166790663013

Tatiane Ribeiro Morais de Paula possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Gerente na Gerência de Atendimentos Pedagógicos das Deficiências Sensoriais e Surdez, Deficiência Auditiva/Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação da SEEDF. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de surdos, Teoria histórico-cultural, educação inclusiva, musicalidade e deficiência.
E-mail: tatiane.rmp@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2537297220072037

Viviane Vieira Alves de Melo é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestra em Psicologia e Educação pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Doutora em Educação no PPGE/Universidade de Brasília (UnB). Professora e orientadora educacional da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).
E-mail: vieira.vm@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9943858828306274

El grupo de Estudios e Investigación en Prácticas Educativas (GEPPE) de la Universidad de Brasilia destaca por su esfuerzo por profundizar en los principios de la teoría Histórico-Cultural basados en Spinoza. De este modo, no solo logra una lectura particularmente potente para comprender la educación estética vygotskiana, sino que también propone el desarrollo de la libertad y la autonomía como eje de los procesos de escolarización en nuestra sociedad.

Maria Paulina Castro Torres
Universidad de Chile (U Chile)

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3285-0