

Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil

Rita Buzzi Rausch^{1*} e Luciane Maria Schlindwein²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Rua Paulo Malschitzki, 10, 89219-710, Joinville, Santa Catarina, Brasil.

²Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Autor para correspondência.
E-mail: ritabuzziarausch@gmail.com

RESUMO. Esta investigação analisa pesquisas que discutem o desenvolvimento estético de professores na perspectiva vigotskiana no Brasil. Realizamos uma revisão sistemática das pesquisas que investigam a formação estética de professores, buscando apreender quais são os principais conceitos da teoria vigotskiana que fundamentam as pesquisas selecionadas. Foram analisadas as produções publicadas no período de 2008 a 2020, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no IBICT. O corpus de análise constituiu-se de nove teses e 24 dissertações. Os conceitos-chave mais encontrados foram: atividade criadora/criação; imaginação; arte; educação estética; experiência; vivência; reação estética; emoções; catarse; sentimentos; sentidos e fantasia. A maioria das pesquisas se utiliza de vários conceitos simultaneamente, em decorrência da intensa relação entre eles. Entretanto, poucos foram os trabalhos que aprofundaram a estética em si, bem como o ápice desse processo - a catarse. Poucos também foram os trabalhos que relacionaram os conceitos de arte e estética às ideias basilares de Vigotski como consciência, cultura, pensamento e linguagem. Entendemos que, por meio da revisão sistemática realizada, podemos oferecer elementos para compreender os principais conceitos de Vigotski articulados em pesquisas sobre formação estética de professores, fortalecendo certa identidade investigativa nesse campo e destacando algumas de suas fragilidades. Outra contribuição volta-se à valorização da dimensão sensível e criativa do professor no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: formação de professores; desenvolvimento estético docente; educação estética; Vigotski.

Vigotski and the aesthetic teacher formation: dialogues with scientific production in Brazil

ABSTRACT. This investigation analyzes researches that discuss the aesthetic development of teachers from the Vygotskian perspective in Brazil. We carried out a systematic review of the researches that investigate the aesthetic formation of teachers, in an attempt to apprehend which are the main concepts of the Vygotskian theory that underlie the selected researches. We analyzed studies published from 2008 to 2020 in the CAPES Bank of Theses and Dissertations and in IBICT. The corpus of analysis consisted of nine theses and 24 dissertations. The most found key concepts were creative activity/creation; imagination; art; aesthetic education; experience; experience; aesthetic reaction; emotions; catharsis; feelings; senses and fantasy. Most research uses several concepts simultaneously, due to the intense relationship between them. However, few researches deepened the aesthetic itself, as well as the apex of this process - catharsis. Few studies also related the concepts of art and aesthetics to Vygotski's basic ideas, such as consciousness, culture, thought and language. We understand that, through the systematic review carried out, we can offer elements to understand Vygotski's main concepts articulated in research on aesthetic teacher training, strengthening a certain investigative identity in this field and highlighting some of its weaknesses. Another contribution is aimed at valuing the sensitive and creative dimension of the teacher in professional teacher development.

Keywords: teacher formation; aesthetic teacher development; aesthetic education; Vygotski.

Vigotski y la formación estética de profesores: diálogos con la producción científica en Brasil

RESUMEN. Esta investigación analiza investigaciones que discuten el desarrollo estético de los docentes desde la perspectiva vygotskiana en Brasil. Realizamos una revisión sistemática de las investigaciones que investigan la formación estética de los docentes, buscando apreender cuáles son los principales conceptos

de la teoría vygotkiana que sustentan las investigaciones seleccionadas. Las producciones publicadas de 2008 a 2020 fueron analizadas en el Banco de Tesis y Disertaciones CAPES y en IBICT. El corpus de análisis estuvo compuesto por nueve tesis y 24 disertaciones. Los conceptos clave más encontrados fueron: actividad / creación creativa; imaginación; Arte; educación estética; experiencia; experiencia; reacción estética; emociones; catarsis; sentimientos; sentidos y fantasía. La mayoría de las investigaciones utilizan varios conceptos simultáneamente, debido a la intensa relación entre ellos. Sin embargo, pocas fueron las obras que profundizaron la estética en sí, así como la cúspide de este proceso: la catarsis. También hubo pocas obras que relacionaran los conceptos de arte y estética con las ideas básicas de Vygotski como conciencia, cultura, pensamiento y lenguaje. Entendemos que, a través de la revisión sistemática realizada, podemos ofrecer elementos para comprender los principales conceptos de Vygotski articulados en la investigación sobre la formación docente estética, fortaleciendo una cierta identidad investigadora en este campo y destacando algunas de sus debilidades. Otro aporte está dirigido a valorar la dimensión sensible y creativa del docente en el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: formación docente; desarrollo docente estético; educación estética; Vygotski.

Received on October 30, 2021.

Accepted on February 3, 2022.

Introdução

A dimensão pessoal e sensível do professor vem sendo problematizada em programas e processos de formação de professores. O desenvolvimento da dimensão pessoal, em tais formações, possibilita a escuta sensível dos professores sobre a ação educativa. Para Nóvoa (1992, p. 7), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Para o autor, ao entrelaçar a dimensão pessoal à dimensão profissional, é necessário o entendimento do processo de profissionalização dos docentes e da história da profissão, para então construir um processo identitário, com a apropriação do sentido de sua história pessoal e profissional por meio da autorreflexão.

A partir de estudos realizados por Schlindwein (2010), Pino (2006) e Zanella et al. (2006), a questão da constituição da subjetividade docente passa a ser compreendida em uma perspectiva histórico-cultural, apoiada, sobretudo, nos aportes teóricos e metodológicos desenvolvidos por Lev S. Vygotski. É a partir da perspectiva histórico-cultural que defendemos que a formação do professor ocorre de forma integral, que supera a formação técnica e profissional, agregando os aspectos sensíveis da constituição humana.

Ao tratar do que está sendo entendido aqui por ‘sentido estético’, pressuponho que se trata de um ‘sentido’ que tem que ser constituído no indivíduo humano porque, embora esteja prenunciado na biogenética humana, ele não acontece nem pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra da hereditariedade. Ele, como tudo o que é especificamente humano, tem que ser objeto de formação, daí a sua relação com a educação (Pino, 2006, p. 60, grifo do autor).

Nessa mesma direção, Zanella et al. (2006, p. 14) destaca que: “[...] trabalhar na perspectiva da educação estética de professores e professoras é, portanto, trabalhar para uma nova sensibilidade através da ressignificação dos sentidos e da história de vida, o que permite criar novas formas de projetar-se para o futuro e objetivar-se no mundo”.

Schlindwein (2010, p. 45) esclarece, ainda, que

Não se trata de romantizar a ação pedagógica, mas de considerar os meios sensíveis de forma tal que se possa dinamizar tanto a ação pedagógica do professor, quanto a sua capacidade de analisar a própria ação. Neste contexto, o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber voltam-se para o estranhamento adotando posturas inquiridoras, questionadoras, inconformistas e ou transformadoras, posturas em que o sentimento, aliado às circunstâncias, guiem seu comportamento.

Dessa forma, compreendemos o ser humano como uma soma, um ser que se constitui de modo integral. Para Vygotski (2001, p. 301), “[...] o trabalho educativo do professor deve estar vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida”. Para o autor, a natureza da educação precisaria ser redimensionada em seus princípios básicos, no sentido de que as crianças pudessem vivenciar situações. Em outras palavras, que as vivências estéticas pudessem fazer parte do cotidiano escolar, uma vez que, “[...] quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (Vygotski, 2001, p. 300). Para Vygotski, portanto, a vivência estética se constituiria na atividade pedagógica fundante na escola.

Neste sentido, podemos dizer, claramente, que a vivência estética é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que, necessariamente, pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta. O componente da percepção sensorial dá forma e a tarefa realizada pelos olhos e ouvidos constituem apenas o momento inicial da vivência estética. “[...] Essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética” (Vygotski, 2001, p. 229).

O materialismo histórico e dialético fundamenta a compreensão da constituição do ser humano, que se humaniza nas e pelas relações sociais, culturais e históricas, por entender que os sentidos humanos se transformam em possibilidades de acesso ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, a formação pela via da vivência estética mobiliza, no professor, o olhar sensível à compreensão de que é capaz de criar o novo, de problematizar ações estabelecidas como normais por meio da reflexão crítica. Ao mesmo tempo, ao potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela vivência estética, a humanidade mantém sua experiência histórica, pois, como afere Vygotski (1999, p. 315), “[...] a arte é o social em nós”. Nesse viés, pensar a educação estética na perspectiva histórico-cultural é perceber dialeticamente a constituição histórica da humanidade presente em cada um de nós.

Entendemos que a consciência não é constituída somente da razão, mas, também, do pensamento, sentimento, sensação e intuição. É principalmente nestas formas da consciência que a educação estética tem um papel fundamental. Vygotski (2004), ao afirmar que o desenvolvimento humano é mobilizado não somente pela lógica formal, mas pela sensibilidade, remete-nos a entender que as experiências vivenciadas pelos professores, em momentos de formação, necessitam passar por situações estéticas, por mostrarem-se potencializadoras de reflexividade.

Partindo dessas premissas, as perguntas que nortearam essa investigação foram: a teoria vigotskiana vem apoiando as pesquisas sobre formação estética de professores no Brasil? Quais são os principais conceitos-chave da teoria vigotskiana que embasam tais pesquisas? Desta forma, o objetivo geral da investigação é problematizar os conceitos-chave da teoria vigotskiana presentes nas pesquisas que investigaram a formação estética do professor no Brasil. Como objetivos específicos elencamos: mapear as pesquisas que investigaram a formação estética do professor no Brasil e que se alicerçaram teoricamente na perspectiva vigotskiana; delimitar os conceitos-chave da teoria de Vigotski presentes nas pesquisas selecionadas; analisar criticamente os conceitos-chave presentes nas pesquisas selecionadas relacionando-os às ideias basilares de Vigotski.

O desenvolvimento profissional docente requer uma articulação entre a razão e a emoção, entre conhecimentos profissionais e pessoais do professor. Essa pesquisa pretende contribuir com essa articulação, lançando um olhar às pesquisas que investigaram o desenvolvimento estético docente na perspectiva histórico-cultural no Brasil.

Formação estética do professor em Vigotski

Vigotski passou a ser um autor conhecido na educação brasileira a partir do final de 1980. Suas ideias vêm alicerçando propostas político-pedagógicas e curriculares no país. Em Santa Catarina, desde 1989. Essas propostas apoiam-se, sobretudo, nas traduções e livros editados no final do século XX e início do século XXI.

Há que se considerar que os primeiros e principais trabalhos do Vigotski influenciadores de propostas educacionais no Brasil foram *A Formação Social da Mente* (1984); *Pensamento e Linguagem* (1987) e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem escrito em parceria com Leontiev e Luria* (Vygotsky, Leontiev, & Luria, 1998). São estudos relevantes que ressaltam, sobretudo, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo-se a ‘zona de desenvolvimento próximo’ (ZDP), mediação, formação de conceitos. São obras que expressam as contribuições do autor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, sem dúvida, é parte interessante e relevante da obra do autor. Entretanto, os estudos sobre arte, imaginação e criação ampliaram tanto a compreensão da obra do autor quanto a importância e pertinência de seus estudos no campo educacional brasileiro. As obras *Psicologia da Arte* (1999), *Psicologia pedagógica* (2001), *Imaginação e criação na Infância* (2009); *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (2018) permitiram compreender a importância atribuída pelo autor à arte na formação humana.

A partir de 2010, novos textos de Vigotski foram traduzidos, alguns, diretamente do Russo. Destacamos os trabalhos de Toassa (2009), Magiolino (2010), Wedekin (2015) e Marques (2015), estudos

que não só ampliaram as contribuições de Vigotski, como possibilitaram compreender seus posicionamentos sobre o papel do professor, da escola e das artes na constituição do homem. Os escritos de Vigotski traduzidos recentemente deixam claro seu interesse pela literatura e teatro. Ele foi professor de estética em Gomel, quando seu trabalho esteve “[...] dirigido à educação, à crítica literária e teatral e à organização da produção teatral da cidade” (Wedekin & Zanella, 2016, p. 2), e contribuiu significativamente com a ressignificação do ensino de arte, criação de novas escolas e mudanças curriculares. Também lecionou estética para trabalhadores culturais rurais. Foi por meio de sua atuação docente que Vigotski aprofundou suas ideias acerca do ensino da arte, publicadas principalmente na obra *Psicologia Pedagógica*, em que abre um capítulo para discutir essa temática. É importante destacar que Vigotski foi influenciado por vários artistas russos de vanguarda, dentre os quais destacavam-se Kandinsky; Malevitch e Rodchenko, bem como pela literatura de Shakespeare, ao qual se debruçou criticamente sobre a obra Hamlet.

Pensar a formação estética na teoria histórico-cultural é olhar sensivelmente para o processo de humanização, que sofre a ação da cultura no ser humano e, assim, cria-se a potência de modificar o entorno. Entende-se que a ampliação e diversificação das experiências pode possibilitar o desenvolvimento de um pensamento mais imaginativo. Para Vygotski (2003, p. 239), “[...] a vivência estética promove um estado sensível para as ações posteriores e nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. E a tarefa mais importante da educação estética é inserir as reações estéticas na própria vida”.

Segundo Vygotski (1999), a natureza da arte implica sempre algo que transforma. Dessa maneira, toda dor, alegria, horror, contemplados na arte, representam algo a mais daquilo que está contido nela. Nesse sentido, a estética inserida na formação de professores pode ser considerada como experiência necessária para o desenvolvimento da percepção, da atitude crítica, da atividade criadora e da postura sensível do professor. Para Vygotski (2001, p. 316) a estética “[...] introduz a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis”.

O desenvolvimento cultural e biológico é compreendido no processo de desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. É nesse contexto que a atividade humana se caracteriza pela reprodução ou pela repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas. E, também, pela plasticidade do cérebro humano, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. Nesse sentido, a reprodução ou repetição implica sempre e, necessariamente, transformação: “Quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela” (Vygotski, 2003, p. 232).

É falando das relações com/no meio Vigotski destaca a perezhivanie, isto é, a experiência sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo (Smolka, 2006, p.107).

Na formação estética dos professores, visualizamos algumas ressignificações, como: mobilidade de sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber de forma sensível. Desse modo, um trabalho formativo educacional que privilegie a educação estética pode desenvolver, nos professores, o estranhamento, a hesitação, não somente atreladas a obras de arte, mas em construções de algo novo diante da realidade, de forma a ativar a consciência criadora, pois para Vigotski (2010, p. 65), é o professor o principal “[...] organizador do espaço social educativo [...]”, cabendo ao próprio educando educar-se.

O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência (Vigotski, 2010, p. 63).

Para Vigotski, quanto mais rica e variada for a experiência acumulada do professor, ou seja, quanto mais acesso à produção cultural humana e oportunidades de reflexão dessa realidade social, maior será sua capacidade criadora e mais elevado será seu nível de consciência:

[la] actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación (Vigotski, 2012, p. 17).

Tal afirmação afere a necessidade de possibilitar aos professores vivências estéticas, já que, por meio delas, o professor poderá ampliar a sua imaginação e criatividade, tornando-se mais crítico e reflexivo. Pensar em uma educação que se preocupe com a dimensão estética na formação de professores implica, portanto, mobilizar nos processos formativos a compreensão da necessidade de uma formação integral do professor, que ultrapasse o caráter tecnicista, utilitarista e pedagógico, responsável comumente pelo engessamento nos processos de formação. É reconhecer, sobretudo, que a dimensão pessoal se faz inerente à dimensão profissional, pois ambas são indissociáveis.

Método de pesquisa

A investigação realizada apresenta características da abordagem qualitativa e se constituiu a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, do tipo revisão sistemática. Esse tipo de pesquisa busca analisar produções científicas que vêm sendo desenvolvidas pelos pesquisadores em diferentes campos do conhecimento. Quem se utiliza desse método, busca, por meio de um processo meta-analítico, apreciar criticamente o conhecimento produzido, incidindo sobre a qualidade da produção analisada, permitindo repensá-la.

Os estudos de revisão se propõem a organizar, esclarecer, resumir e analisar criticamente os trabalhos existentes em uma área do conhecimento (Vosgerau & Romanowski, 2014). Esse processo favorece a análise crítica da produção científica dessa área, indicando fragilidades e potencialidades.

Mapeamos as produções publicadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES e no IBICT, no período de 2008 a 2020. Utilizamos três descritores de busca simultaneamente: Formação de professores AND estética AND Vigotski OR Vygotsky. Para uma maior aproximação quanto aos estudos de interesse, utilizamos os termos booleanos 'AND e OR'. Após o mapeamento do *corpus* de estudo, procedemos à interpretação crítico-reflexiva dos dados, analisando-os por meio dos conceitos-chave de Vigotski presentes nas pesquisas.

Nessa busca, encontramos trabalhos que não envolviam as três dimensões conjuntamente. Alguns investigam a formação de professores sustentando-se em Vigotski, mas não diretamente à dimensão estética, outros analisaram a estética em Vigotski, mas não atrelada à formação de professores. Assim, após leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos, excluimos os que não envolviam diretamente o estudo do desenvolvimento estético docente a partir da teoria vigotskiana. Dessa forma, ao final, o *corpus* de análise constituiu-se de 33 trabalhos acadêmicos: 24 dissertações e nove teses, em sua maioria, na área da educação, conforme Tabelas 1 e 2.

Ao todo, localizamos 24 dissertações que abarcavam as obras de Vigotski. Apresentamos, na Tabela 2, as nove teses localizadas na busca realizada.

Nesses trabalhos, selecionamos todas as referências feitas às obras de Vigotski ao longo do texto e constatamos que as suas principais obras utilizadas nas pesquisas analisadas foram *Psicologia da Arte* (1999); *Psicologia pedagógica* (2003) e *Imaginação e criação na infância* (2009). Organizamos todas as citações diretas e indiretas de Vigotski utilizadas nas pesquisas em conceitos-chave. Os conceitos-chave mais presentes nas pesquisas em análise, em forma decrescente, foram os seguintes: Criação; Imaginação; Arte; Educação Estética/Reação Estética; Experiência/Vivência; Emoções; Catarse; Sentimentos; Sentidos; Fantasia; Moral; Percepção; Memória; Afeto; Brincadeira; Drama; Cultura; Consciência; Desenvolvimento; Linguagem; Mediação; Significado e Aprendizagem.

A partir desse rol de conceitos-chave, agregamo-los em blocos, conforme a Figura 1, a seguir, que conversam entre si, pois compreendemos que todos esses conceitos estão intimamente imbricados, sendo difícil apresentar um sem relacioná-lo a outro. Nesse sentido, essa organização foi definida com o intuito de contribuir com uma análise mais integrada e dialética dos dados, meramente para os fins dessa pesquisa.

Diante de tal organização, apresentamos os dados, articulando os principais conceitos-chave aos três blocos de análise: Arte e Estética; Vivências e Emoções e Pensamento e Linguagem. Em um movimento de elaboração hipertextual, capturamos excertos que expressam a presença dos conceitos de Vigotski nas pesquisas analisadas.

Tabela 1. Dissertações analisadas.

Título	Autor (a)	ID	Ano	IES	Area
A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações	Pricilla C. Trierweiler	D1	2008	UFSC	Edu.
Concepções fundamentadoras no ensino de Arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski	Áurea C.M	D2	2008	UNESP	Edu.
"Educação estética" – Investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras	Maria L. P. Soares	D3	2008	UNIVALI	Edu.
A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács	Vitor Marcel Schühli	D4	2011	UFPR	Psi.
Crônicas pedagógicas: revivescências, arte e educação	José F. Q. S, da Silva	D5	2012	UEL	Edu.
Vygotski, Machado de Assis e a Psicologia da Arte: do objeto, do método e das contribuições para a humanização do homem	Tatiane Superti	D6	2013	UEM	Psi.
Ensino de arte: desafios e possibilidades no contexto da alfabetização	Clauderice de O. F. Souza	D7	2013	UMSP	Edu.
A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil	Vinicius Stein	D8	2014	UEM	Edu.
Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte no contexto da educação infantil do município de Serra/ES : um estudo de caso	Samira da C. Sten	D9	2014	UFES	Edu.
A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski	Mariana de C. Assumpção	D10	2014	UNESP	Edu.
Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte	Dulcemar da P. da Penha	D11	2014	UFES	Edu
Meu, teu, nossos olhares docentes sobre o museu de arte: o salão de arte como espaço de mediação e saberes	Clara A. Schley	D12	2015	UNIVALI	Edu.
A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski	Santiago D. H. P. Ramos	D13	2015	UFES	Edu.
Contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à formação continuada de professores da educação infantil	Ana P. de O. Iten	D14	2015	FURB	Edu.
A dimensão afetiva-cognitiva da arte na educação: uma experiência de mediação artística na formação estética de estudantes de Pedagogia	Nara T. G. Oliveira	D15	2016	UFC	Psi.
Produção de sentidos e experiência estética na educação infantil	Fernanda F. de Oliveira	D16	2017	UMP	Edu.
Rodas de Brincar: uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF	Cristina A. Leite	D17	2017	UNB	Artes cênicas
Projeto Teatro de Bonecos "Mamulengo"/ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: trajetórias e ressonâncias entre 1978 e 2016.	Clarinda C. R. de Souza	D18	2017	Mackenzie	Edu.
Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte	Raquel R. Capucci	D19	2017	UNB	DH e Saúde
O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar	Silvana G. Peres	D20	2017	UNB	DH e Saúde
O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na educação infantil	Alisson da S. Souza	D21	2018	UEFS	Edu.
Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte	Andréia Haudt da Silva	D22	2019	UFP	Edu.
Experiências estéticas musicais: um leimotiv para o desenvolvimento profissional docente?	Garbareth Edianne de Mattos	D23	2019	FURB	Edu.
Do tilintar da caixinha de música, ao ressoar do drama como ação pedagógica: relação entre a ação dramática e o brincar	Olivia Milleo	D24	2020	UFSC	Edu.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Tabela 2. Teses analisadas.

Titulo	Autor (a)	ID	Ano	IES	Area
Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú	Priscila de S. Chisté	T1	2013	UFES	Edu.
i.Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza: uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural.	Alexandre A. Giffoni Júnior	T2	2014	PUC - GOIAS	Humanas
ii.Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação	Luciana Haddad Ferreira	T3	2014	UNICAMP	Edu.
Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola	Rosilene de F. K. da Silveira	T4	2016	UFSC	Edu.
ii.Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música	Augusto C. A. B. Gonçalves	T5	2017	UNB	Edu.
Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo -estética contextualizada na prática de educadoras infantis	Alexandre S. da Costa	T6	2017	UFC	Edu.
O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural	Jocicleia Souza Printes	T7	2018	UFAM	Edu.
Mediações da leitura literária no primeiro ano do ensino fundamental: o olhar dos professores	Leuda Evangelista de Oliveira	T8	2019	UFJF	Edu.
O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário	Ana Maria Moraes Scheffer	T9	2019	UFJF	Edu.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

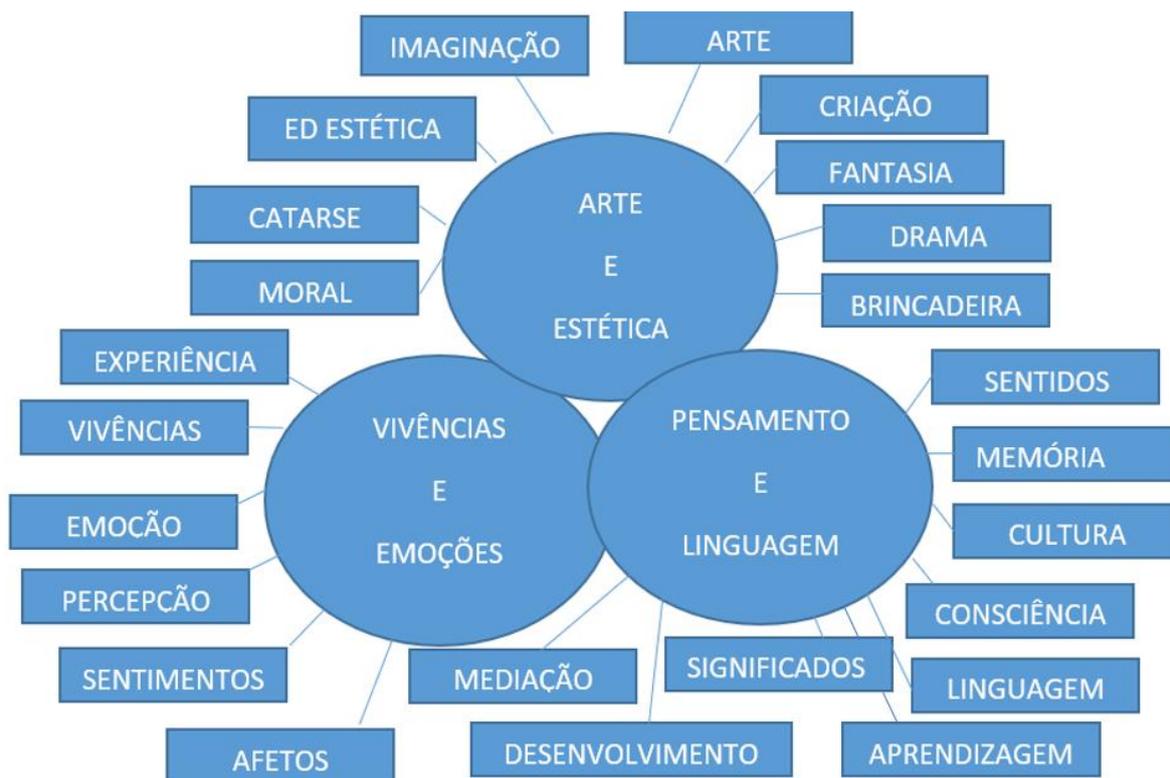


Figura 1. Organização dos conceitos-chave em blocos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Análise dos dados

Arte e estética

Na teoria vigotskiana, pensar em desenvolvimento estético docente significa atrelar esse processo à criação e imaginação e considerar a potência da arte para a constituição humanizadora do homem. Para Vygotski (2001), a Arte é a principal forma de expressão da ação criadora e de fruição humana. De acordo com

ele, por meio da Arte, relacionamo-nos uns com os outros e com a realidade, em uma relação dialética em que experimentamos sensivelmente outros modos de compreensão do que nos cerca. Para Andrade e Smolka (2009, p. 253):

[...] o caráter da novidade, da criação do sempre novo, ganha destaque e é a própria condição da vida das pessoas, instaurando a provisoriedade e a 'história de fragmentos' como a caracterização da continuidade da vida. E é da materialidade de cada momento desse processo que se funda a dinâmica sempre renovada da existência, das produções materiais e simbólicas nas/das relações humanas.

Tais ideias de Vigotski se fizeram presentes na maioria das pesquisas analisadas. Encontramos, na D6, a ideia de Vygotski (1999, p. 315) de que “[...] a arte é o social em nós [...]”, ou seja, a arte é o reflexo do social que pode chegar até nós e nela estão presentes as conquistas históricas e sociais, que podem passar de geração a geração. Tomando a arte como objetivação, que traz na sua estrutura as funções psicológicas contidas na atividade que a gerou, tipicamente humanas, Vigotski enfatiza a humanidade contida na obra artística. As pesquisas D6, D10, D14, D23 e T5 reforçam a ideia que a “[...] arte está para a vida como o vinho está para a uva” (Vygotski et al., 1998, p. 307) e que “[...] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (Vygotski et al., 1998, p. 308). Dessa forma, para Vygotski (2010, p. 340), “[...] a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida”. A D4 se apoiou na ideia de Vygotski (2001), quando destaca que a arte tem um efeito intenso, porque ela apresenta uma condensação da realidade, colocando o indivíduo em relação com mais fenômenos vitais do que se depararia de forma individual. A vivência artística seria capaz de romper o equilíbrio interno e modificar a vontade num sentido novo, pois já no sentimento há um embrião de vontade. Logo, a arte, embora definida como técnica social do sentimento, não influencia somente ele, mas também a vontade. A T5 destacou a necessidade de ver o feio em toda a sua força para, posteriormente, colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar, com o herói da tragédia, todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna, que se conclui na catarse, conforme apresenta Vigotski (2010).

Praticamente todas as pesquisas analisadas relacionam criação à imaginação e à arte. Conforme destaca a T5, para Vygotski (1999), é a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. A capacidade de criar e de reelaborar que tem o cérebro humano é denominada de imaginação e ela se constrói a partir de elementos da realidade e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural do sujeito. “A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vygotski, 2009, p. 14).

Nas análises, encontramos, também, ideias atreladas à fantasia e drama em Vygotski, dentre as quais destacamos a D1, D2, D3, D5, D8, D9, D13, D16, D21, D23 e a T1, T2, T6. A T1 traz, com evidência, a ideia de que “[...] o desejo não satisfeito é o estímulo que incentiva a fantasia. Em nossas fantasias se cumprem os desejos, se corrige a insatisfatória realidade” (Vygotski, 1996, p. 221). A D9 apresenta que Vygotski (2003, 2009) nos assegura que são as necessidades, os dramas, as tensões que possibilitam o ato criador e, ao discorrer sobre os suplícios da criação, aponta-nos o potencial criador que há no trabalho humano; “[...] por isso, o trabalho, particularmente em suas formas superiores e técnicas, sempre implica a mais grandiosa escola de experiência social” (Vygotski, 2003, p. 189).

A brincadeira foi foco de análise das pesquisas D9, D11, D15, D16, D22, D24 T2 e T6. A T2 reforçou que, para Vygotski et al. (1998), o brincar é essencial na formação da criança que, nesse movimento, se apropria das características humanas, antecipando os desejos, sublimando outros. Na brincadeira, a criança se desenvolve plenamente, cria regras, conduz seu desejo, sua emoção, sua ação, sua moral, sua linguagem e seu pensamento. D22 destacou que, para Vygotski (2010), a criança se desenvolve por meio da atividade do brinquedo, tudo passa a existir nele e este se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Para D24, é na brincadeira que a criança aprende a ver o mundo, atribuindo-lhe significados.

Em poucos trabalhos encontramos a ideia de catarse, de Vygotski.

Como ideia-síntese da função da arte, o autor empresta de Aristóteles [...] o termo catarse, atribuindo-lhe o seu próprio sentido: na reação estética, as emoções desagradáveis são submetidas a certa descarga nervosa, à destruição e à transformação em seu contrário [...]. A primeira mudança importante promovida pela catarse é a conversão da energia negativa em positiva (Toassa, 2009, p. 95).

Somente nas dissertações D3, D4, D6, D10, D13, D23, D24 e na tese T5 observamos referência a este conceito vigotskiano. A D14 mencionou que o objetivo final da arte é a catarse, esse processo dialético e de superação que faz ressoar no corpo novas marcas, humanizando os nossos sentidos. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 345), “[...] a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”. D23 afere que a arte produz inquietação no contato com o corpo, nos conecta com o mundo, seu estilo e forma seguem para um caminho de superação e, com isso, podemos transformar em algo novo. Para isso, o corpo entra no processo que Vigotski define como catarse, uma autocombustão e transformação das emoções, operando um curto-circuito de efeito moral e físico. O dispêndio de energia que ocorre com a catarse é tão grande que acaba por criar uma atitude sensível para ações posteriores, permitindo falar da catarse como organizadora do comportamento.

A educação estética se fez presente em vários trabalhos. Destacamos a D2, D3, D4, D8, D11, D15, D17, D21, D23, D24 e a T1 e a T3. Na T3 encontramos que educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. “A sublimação faz, em formas socialmente úteis, o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas” (Vygotski, 2001, p. 338-339). A crítica feita por Vigotski acerca da educação estética para obter fins meramente pedagógicos foi evidenciada por D23, pois, para Vygotski (2001), é necessário valorizar o sentido sério e profundo da vivência estética, sem considerá-la um meio para obter resultados pedagógicos, que são alheios à estética. Vigotski também tece uma crítica acerca da estética atrelada à moral, apontada por D2, D4, D8, D9, D21 e D22. Conforme menciona D8, com base nisto, as bibliotecas infantis eram formadas por textos com exemplos morais para serem seguidos pelas crianças e a Literatura Infantil apresentava-se como “[...] um brilhante exemplo de falta de gosto, de alteração profunda do estilo artístico e da mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil” (Vygotski, 2003, p. 226), expressa por “[...] poesias de absurdos e disparates [...]” e com um “[...] néscio sentimentalismo” (Vygotski, 2003, p. 226).

Portanto, arte e estética são temas que norteiam praticamente todos os estudos e pesquisas de Vigotski, desde as suas primeiras produções no âmbito da literatura até os seus últimos registros que envolveram o pensamento e a palavra. Mas foi no livro *Psicologia Pedagógica* (2001), escrito por Vigotski entre 1921 e 1924 (Blanck, 2003), que ele ressaltava seu interesse pela pedagogia e escreve especialmente aos professores. O capítulo dez dessa obra, intitulado ‘A educação estética’, retrata um pouco das atividades que desenvolveu como professor de disciplinas no campo das Artes. O estudioso faz uma crítica à maneira como a estética era geralmente trabalhada na educação, na sua maioria subordinada a cumprir funções alheias, principalmente a “[...] educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral” (Vygotski, 2001, p. 324). Nesse capítulo, Vigotski defende uma educação estética voltada à criação artística, especialmente as reflexões voltadas à criação literária, musical e ao desenho infantil. Seus estudos relacionados ao Teatro aparecem mais tarde, na obra *Imaginação e criação na infância*, publicada na Rússia, em 1930.

Essas ideias de Vigotski permearam os estudos teóricos e analíticos das pesquisas analisadas, conforme excertos retirados dos próprios trabalhos e apresentados anteriormente, embora, percebamos que conceitos-centrais, como o caso da estética em si e da catarse, estiveram pouco presentes nas reflexões empreendidas pelos pesquisadores.

Vivências e emoções

Na teoria histórico-cultural, conforme destaca Toassa (2009, p. 28), “[...] toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição”. Portanto, não podemos meramente deduzir as vivências dos atos da pessoa, pois a relação interna da consciência com o meio depende da perspectiva da própria pessoa.

Os conceitos de vivência e ou experiências e suas relações com outros conceitos estiveram muito presentes nas pesquisas analisadas. Ora eles aparecem como sinônimos nas pesquisas, ora como processos distintos, um decorrente do outro conforme aponta a D1. A referida pesquisa destaca que, para Vygotski (1996, 2003), as vivências ocorrem sempre na relação com o meio de forma imediata, como feitos concretos, mais ou menos tangíveis e, portanto, são irrepetíveis e únicas. O conjunto dessas vivências, ao longo de toda uma trajetória, converte-se no acervo da experiência. Sentido esse que não pode ser confundido com a mera somatória das vivências, pois esse processo abarca a dinâmica complexa, as idas e vindas, as tensões, constâncias e

distâncias do vivido. A dissertação destaca, ainda, que precisamos primar a potencialização de nossas vivências, para que tenhamos um rico acervo de experiências a serem compartilhadas na relação com o outro. A vivência (*perezhivanie*), para Vigotski, faz-se na formação da personalidade, naquilo que se repete várias vezes, que entrelaça sentimento e emoção nos modos socialmente constitutivos frente ao mundo. T9 alude que a vivência nos dá a dimensão da vida em um processo que nos transforma. Está ligada, acima de tudo, à individualidade, mas sem excluir a coletividade, o que marca a autoria do indivíduo nesse processo, contribuindo para um processo de humanização. A experiência constitui-se daquilo que nos impacta, compreende-se e significa. Conforme Toassa (2009, p. 61):

O conceito de vivência (*pereživânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento.

Nessa direção, a T3 aborda criticamente o sentido da palavra experiência em Vigotski e destaca que ela é compreendida como o que ocorre em determinada situação, ou contexto, que exige a percepção e a corporeidade, culminando na apreensão sensível da realidade, que possibilita a mudança, o questionamento e a reflexão. Usando o termo russo *pereživânie*, Vigotski (2010) define esse tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, nem é mera emoção, pois integra vários aspectos da vida psíquica (Toassa & Souza, 2010). Muito embora a tradução mais adequada da palavra russa seja vivência (Prestes, 2010), a T3 compreende que o sentido dado ao termo, na língua portuguesa, assemelha-se mais ao que os pesquisadores do campo da Educação e da Arte chamam de experiência. Aponta, ainda, que o termo vivência parece dissonante da compreensão já difundida na língua portuguesa ou espanhola para tal palavra, especialmente por estar frequentemente associada a acontecimentos mecânicos e vazios de sentido, que se contrapõem às experiências.

Falar em vivência em Vigotski, sem relacioná-la aos sentimentos e emoções é um equívoco. A T5 deixa isso claro quando destaca que o educador, para Vigotski (2010), precisa conquistar o sentimento do educando. A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível ‘secamento do coração’. Reforça o autor que a emoção não é um agente menor do que o pensamento e salienta que o trabalho do pedagogo necessita consistir não só em fazer com que os estudantes pensem e assimilem geografia, mas também a sintam, por exemplo. Portanto, as reações emocionais devem constituir a base do processo educativo. A D11 também trouxe a ideia de Vigotski (2010), destacando que nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos, teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. É fundamental que, sempre que quisermos comunicar algo a algum estudante, busquemos atingir o seu sentimento.

Diferenciando a vivência estética de outras vivências, a T5 afirma que, para Vigotski (2010, p. 342), a vivência estética “[...] cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”. Nesta direção, a T1 salienta que há um equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam (Vygotski, 2004). A D16, nesta direção, traz a ideia de que, de acordo com Vygotski (2001, p. 333), “[...] o principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa”. É essa atividade específica, vinculada aos sentimentos estéticos, que constitui a vivência estética. Essa apreensão sensorial passa pela percepção do ser humano. Conforme aponta a T3, Vygotski (1991) também enfatiza a importância da percepção para o desenvolvimento humano. O pesquisador define percepção como a significação tipicamente humana da apreensão sensorial: tudo aquilo que somos capazes de identificar a partir dos sentidos é, então, perceptível.

Pensamento e linguagem

Os conceitos de pensamento e linguagem, atrelados aos conceitos de consciência e cultura em Vigotski, são os mais difundidos no Brasil, devido às obras que inicialmente foram traduzidas e circularam no país.

Esses conceitos são a base, a essência, de todos os demais conceitos aprofundados pelo autor. Essa relação com os conceitos basilares de Vigotski não esteve muito presente nas pesquisas analisadas. Porém, algumas se preocuparam em fazer tal relação. Entre elas, destacamos a D1, que deixa clara a ideia de que Vigotski (2001) compreende o sujeito não como produto dos fenômenos internos, tampouco como reflexo do meio, mas que o sujeito se constitui na relação com o outro, em sua incessante interação com um contexto social e cultural. A T3 destaca que a cultura ocupa posição determinante na teoria vigotskiana. Reafirmando suas concepções no materialismo dialético, Vigotski (1995) apresenta tal compreensão definindo-a como o produto do trabalho humano, considerando que a constituição da cultura se dá no ato intencional de transformação da natureza e de produção de sistemas simbólicos, num movimento histórico de formação. São as marcas da humanidade, impressas nos objetos produzidos, nos signos criados, no modo de entender e de se relacionar que caracterizam a cultura. Nessa perspectiva, para Vigotski (1995), a consciência humana é o resultado de atividade psicológica complexa, que se forma durante a história social do sujeito, na qual a linguagem se desenvolve. Rejeitando a noção de consciência ligada à teoria psicanalítica, o pesquisador refere-se, ao utilizar tal concepção, à capacidade de refletir sobre o mundo exterior, formular intenções e planejar ações. A consciência é concepção determinante para o entendimento do que é próprio da humanidade: não é algo dado a partir do interior do sujeito, de um modo transcendental. É um entendimento de si, da própria condição e das interações culturais às quais está inserido que emerge das relações historicamente vinculadas à constituição do signo.

A T3 salienta, ainda, que Vigotski (2001) enfatiza que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente. Neste momento, a mediação, o entorno e as experiências culturais se mostram potencialmente formativas e constituirão novas referências para o desenvolvimento. Esse processo se efetiva, primeiramente, na esfera interpessoal para, depois, tornar-se uma atividade intrapessoal. A aprendizagem, nessa direção, refere-se aos processos de apropriação de saberes culturais e sociais, produzidos pela experiência dos indivíduos em seus contextos, que geram mudança no desenvolvimento. Deste modo, quanto mais experiências vividas e processos reflexivos instaurados, maior a possibilidade de apropriação dos conhecimentos socialmente construídos. O aprendizado se dá nas situações de interação, quando nos colocamos em contextos que favorecem a ampliação da compreensão que temos de nosso trabalho, nossos papéis sociais e da dimensão humanizadora de nossas ações.

Especificamente sobre os conceitos de pensamento e linguagem, a T3 destaca que, para Vigotski, a constituição do pensamento humano se dá por elaborações simbólicas que o indivíduo produz socialmente e que são internalizadas por meio dos mecanismos mediadores. Pensar, então, não se restringe à atividade funcional do cérebro humano, pois compreende as relações que o sujeito estabelece e os recursos que utiliza para estruturar sua ação nos referidos contextos. Neste sentido, não basta entender como o cérebro funciona se não for considerado, *a priori*, quem é o sujeito que pensa por meio desta estrutura orgânica. Ainda, a linguagem, tal como entendida por Vigotski (2001), não é apenas a expressão do pensamento, é também o elemento que o constitui. Existe, portanto, uma relação fundamental entre pensamento e palavra, de modo que esta possibilita a formação do pensamento, tornando-o mais capaz de compreender o mundo e produzir novos signos, que, por sua vez, exprimem suas necessidades e desejos, interferindo na cultura e nos contextos vividos. Deste modo, podemos afirmar que na teoria Histórico-Cultural é a palavra que constitui o pensamento e está intimamente ligada a ele. Não é anterior nem posterior ao pensar, acontecendo processos de construção sincrônicos entre o desenvolvimento dos signos e das ideias. A T9 também compreende que um dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural é a de que o conhecimento é construído historicamente nas interações humanas, por meio da linguagem. T8 indica que, para Vigotski (2007), todo objeto de conhecimento é cultural e está presente nas relações sociais por mediação de símbolos e signos, ou seja, pela palavra. D6 também aponta que, para Vigotski (2009, p. 486),

[...] a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Considerações finais

A realização dessa pesquisa nos fez aprofundar alguns conceitos da teoria de Vigotski que envolvem a dimensão estética humana. Dentre algumas lições deste percurso, destacamos:

a) compreendemos que fica difícil multifacetar os conceitos de Vigotski, pois todos têm uma forte relação e são interdependentes, coerentes com o percurso histórico e dialético de seu pensamento. A definição de um conceito remete a outro. O que consideramos fundamental é que os princípios teóricos precisam estar sempre presentes.

b) As pesquisas aqui analisadas valem-se de conceitos como: criação, imaginação, arte, educação estética, experiências e vivências. E ao trazer esses conceitos, destacam a potência da Arte no desenvolvimento do ser humano. Encontramos poucos trabalhos que discutissem adensadamente a estética e a catarse com profundidade

c) Poucas pesquisas relacionaram os conceitos de arte e estética aos conceitos basilares de Vigotski, como consciência, cultura, pensamento e linguagem. Essa relação é fundamental, no nosso entender, para uma compreensão mais coerente com os postulados do autor.

d) As obras recém publicadas de Vigotski, especialmente no campo da estética, ainda não estão amplamente presentes nos estudos aqui analisados.

e) Educar esteticamente é criar movimentos que permitam extravasar emoções e sentimentos, como, por exemplo, fantasia, drama, brincadeira, literatura, visita a museus, leitura de imagens etc.

f) A Educação Estética requer um processo formativo norteado por vivências que produzem sentido, pela apreciação crítica e criativa da realidade, visando à sensibilização dos professores. Propor uma formação integral aos professores passa, necessariamente, ao seu desenvolvimento estético também na formação docente.

Entendemos que as dimensões do sensível e do artístico precisam fazer parte das propostas educacionais, em busca da constituição de um ser humano mais sensível. O desenvolvimento da sensibilidade, a partir de vivências estéticas, poderia fazer parte dos processos formativos. Nosso desejo é que por meio da sensibilidade e da percepção estética, os docentes se deixam afetar pelos acontecimentos da sala de aula, problematizem sua prática e busquem enxergar seu cotidiano com estranheza, agindo e criando o novo, em uma perspectiva humanizadora.

Referências

- Andrade, J. J., & Smolka, A. L. B. (2009). A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. *Ciência & Educação*, 15(2), 245-268. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000200002>.
- Blanck, G. (2003). Prefácio. In L. S. Vigotski, *Psicologia pedagógica* (p. 15-32). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Magiolino, L. L. S. (2010). *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Marques, P. N. (2015). *O Vygotsky incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2), 47-69.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília.
- Schlindwein, L. M. (2010). O desenvolvimento estético na escola. In A. Pino, M. L. Schlindwein, & A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano* (1a ed., p. 31-50). Curitiba, PR: CRV.
- Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória. In S. Z. da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (p. 117-130, Coleção Cadernos CED, 11). Florianópolis, SC: UFSC.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentido e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>

- Vigotski, L. S. (1984). *A formação social da mente* (1a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, ES: Akal.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes, & E. Tunes, Org. e Trad., 1a. ed.). Rio de Janeiro, RJ: E-Papers.
- Vosgerau, D., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165-189. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>
- Vygotsky, S. L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. III). Madrid, ES: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Vol. IV). Madrid, ES: Visor.
- Vygotsky, S. L. (1999). *A psicologia da arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, S. L. (2003). *Psicologia Pedagógica* (ed. comentada). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Ática.
- Vygotsky, L. S., Lúria, A. R., & Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone.
- Wedekin, L. M. (2015). *Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo*. Florianópolis (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Wedekin, L. M., & Zanella, V. M. (2016). Vigotski e as artes russas de seu tempo. *Boletim Arte na Escola*. Abr./Jun.
- Zanella, A. V., Cabral, M. G., Maheirie, K., Da Ros, S. Z., Urnau, L. C., Titon, A. P., ... Sander, L. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(10).

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Rita Buzzi Rausch: Pós-Doutora, Doutora e mestre em Educação. Pedagoga. Professora e pesquisadora visitante no Programa de Pós-Graduação da UNIVILLE e Professora e Pesquisadora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. É Líder do Grupo de Pesquisa sobre formação de professores e práticas educativas (GPFORPE) e integra o Grupo de estudos e pesquisas sobre trabalho e formação docente (GETRAFOR). É pesquisadora PQ do CNPQ. É membra da RIPEFOR – Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação e Prática Docente e associada à ANPed e à ANFOPE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

Luciane Maria Schlindwein: Pós-Doutora em Educação. Pedagoga, com mestrado e doutorado em Educação (Psicologia da Educação). Professora no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e atua no Curso Pedagogia e no PPGE/UFSC, na Linha de Pesquisa Educação e Infância. É líder do Grupo de pesquisas e estudos vigotskiano, arte, infância e formação de professores (GECRIARP). É membra da RIPEFOR – Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação e Prática Docente e associada à ANPed.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3463-2746>

E-mail: lucianeschlindwein@gmail.com

Nota:

As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada.