



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Dissertação de Mestrado**

Iara Txai Pimentel de Souza

**O CULTIVO DOS AFETOS NAS ARTES: Contribuições de Vigotski e Steiner  
para uma Educação Estética**

Brasília  
2025



Iara Txai Pimentel de Souza

**O CULTIVO DOS AFETOS NAS ARTES: Contribuições de Vigotski e Steiner  
para uma Educação Estética**

Dissertação de Mestrado apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Educação da Universidade  
de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade  
na Infância, Juventude e Vida Adulta –  
EDIJA.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima  
Martins Pederiva.

Brasília  
2025

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

Pc	<p>Pimentel de Souza, Iara Txai</p> <p>O CULTIVO DOS AFETOS NAS ARTES: Contribuições de Vigotski e Steiner para uma Educação Estética / Iara Txai Pimentel de Souza; orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. Brasília, 2025.</p> <p>114 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2025.</p> <p>1. Arte. 2. Educação. 3. Afeto. 4. Vigotski. 5. Steiner. I. Lima Martins Pederiva, Patricia, orient. II. Título.</p>
----	---

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O CULTIVO DOS AFETOS NAS ARTES: Contribuições de Vigotski e Steiner  
para uma Educação Estética**

Iara Txai Pimentel de Souza

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima Martins Pederiva (orientadora)

*PPGE – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília*

---

Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (membro interno)

*Universidade de Brasília*

---

Dra. Daiane Aparecida Araújo de Oliveira (membro externo)

*Colégio CIMAN*

---

Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves (membro suplente)

*Faculdade Estácio – Distrito Federal*

Brasília

2025

## **AGRADECIMENTOS**

Ao sol e à lua  
Às pedras, plantas e animais,  
Aos seres que possibilitam a criação.

Dos astros, inspiração.  
Da luz das estrelas,  
Do calor solar:  
Iluminar e colorir as ideias

Do chão, persistência.  
Das firmes rochas,  
De troncos retorcidos:  
Vontade de transformar

Da mata, desenvolvimento.  
Das folhas e flores,  
Do sabor dos frutos:  
Vida e crescimento

Dos bichos, movimento.  
Do calor do sangue,  
De pelos, penas e peles:  
Afeto e cooperação

Dos seres, composição.  
Da integralidade, da relação,  
Da união, da comunhão:  
Criação fecunda

Aos que deram amparo,  
Aos que deram força,  
Aos que aconselharam,  
Aos que tornaram possível a criação.

Aos meus pais, irmãos, familiares, amigos, grupo de pesquisa – GEPPE<sup>1</sup>,  
orientadora, professores, à banca, à Universidade de Brasília, e a todos que  
marcaram esta trajetória, de perto ou de longe.

O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior —  
Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE

*Rebento, tudo que nasce é rebento  
Tudo que brota, que vinga, que medra  
Rebento raro como flor na pedra  
Rebento farto como trigo ao vento*

Gilberto Gil, "Rebento"

## **RESUMO**

Esta dissertação teve como objetivo realizar uma análise dialógica das concepções de Lev Vigotski e Rudolf Steiner sobre a relação entre afeto e arte na educação, a partir de suas teorias. Ambos os autores reconhecem que a arte é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, considerando suas dimensões afetivas e intelectuais, para Vigotski, e as dimensões do pensar, do sentir e do agir, para Steiner. Para Vigotski, o ser humano é uma unidade intelecto-afetiva, e a arte desempenha um papel essencial nesse processo, auxiliando na regulação dos afetos e no desenvolvimento da consciência da particularidade. Já na pedagogia Waldorf de Steiner, a arte ocupa o centro do processo educativo, promovendo o desenvolvimento da criança em sua totalidade. O estudo critica a educação convencional, que trata a arte como meio para outros fins, propondo uma reflexão sobre a importância de valorizá-la como atividade fundamental para possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano. Foi realizada uma revisão exploratória dos escritos dos autores sobre o tema, acompanhada de uma construção autonarrativa das vivências da pesquisadora e de sua análise. A pesquisa evidenciou que, apesar dos autores possuírem diferentes bases epistemológicas e serem de épocas distintas, possuem uma grande afinidade nos modos de pensar a arte na educação. Ambos, ainda hoje, mostram-se necessários para uma educação estética.

Palavras-chave: Arte; Educação; Afeto; Steiner; Vigotski.



## **ABSTRACT**

This dissertation aimed to conduct a dialogical analysis of Lev Vigotski's and Rudolf Steiner's conceptions regarding the relationship between affect and art in education, based on their respective theories. Both authors recognize that art is fundamental for the integral development of the human being, considering its affective and intellectual dimensions in Vigotski's case, and the dimensions of thinking, feeling, and acting in Steiner's case. For Vigotski, the human being constitutes an intellect-affective unity, and art plays an essential role in this process, aiding in the regulation of affects and the development of awareness of particularity. In Steiner's Waldorf pedagogy, art occupies the center of the educational process, promoting the child's holistic development. The study critiques conventional education, which treats art as a means to other ends, proposing a reflection on the importance of valuing it as a fundamental activity to enable the integral development of human beings. An exploratory review of the authors' writings on the topic was conducted, accompanied by an autonarrative construction of the researcher's experiences and their analysis. The research evidenced that, despite the authors having different epistemological foundations and belonging to different historical periods, there is a strong affinity in their ways of thinking about art in education. Both, even today, remain essential for an aesthetic education.

Keywords: Art; Education; Emotions; Steiner; Vigotski.

## **RESUMEN**

Esta disertación tuvo como objetivo realizar un análisis dialógico de las concepciones de Lev Vigotski y Rudolf Steiner sobre la relación entre afecto y arte en la educación, a partir de sus teorías. Ambos autores reconocen que el arte es fundamental para el desarrollo integral del ser humano, considerando sus dimensiones afectivas e intelectuales, en el caso de Vigotski, y las dimensiones del pensar, del sentir y del actuar, en el caso de Steiner. Para Vigotski, el ser humano constituye una unidad intelecto-afectiva, y el arte desempeña un papel esencial en este proceso, auxiliando en la regulación de los afectos y en el desarrollo de la conciencia de la particularidad. En la pedagogía Waldorf de Steiner, el arte ocupa el centro del proceso educativo, promoviendo el desarrollo integral del niño. El estudio critica la educación convencional, que trata al arte como un medio para otros fines, proponiendo una reflexión sobre la importancia de valorarlo como una actividad fundamental para posibilitar el desarrollo integral del ser humano. Se realizó una revisión exploratoria de los escritos de los autores sobre el tema, acompañada de una construcción autonarrativa de las vivencias de la investigadora y de su análisis. La investigación evidenció que, a pesar de que los autores poseen diferentes bases epistemológicas y pertenecen a épocas distintas, existe una gran afinidad en sus modos de pensar el arte en la educación. Ambos, aún hoy, se muestran necesarios para una educación estética.

Palabras clave: Arte; Educación; Afecto; Steiner; Vigotski.

## SUMÁRIO

MEMORIAL: Minha constituição pela Educação e pela Arte .....	15
INTRODUÇÃO .....	24
<b>Capítulo 1 – Lev Semionovich Vigotski.....</b>	<b>31</b>
Vida.....	32
Educação Estética na Teoria Histórico-Cultural .....	33
<b>Capítulo 2 – Rudolf Steiner.....</b>	<b>41</b>
Vida.....	42
Educação estética na Pedagogia Waldorf.....	43
<b>Capítulo 3 – O método .....</b>	<b>50</b>
As propostas metodológicas de Vigotski e Steiner .....	51
Método na Teoria Histórico-Cultural .....	51
A Fenomenologia de Rudolf Steiner.....	52
Proposta Metodológica desta dissertação .....	54
<b>Capítulo 4 – Bordando Vivências.....</b>	<b>58</b>
Vivência Plástica .....	68
Vivência Musical .....	79
Vivência Teatral.....	87
Vivência Literária.....	91
Vivência Dançante .....	94
<b>Arremates Finais .....</b>	<b>98</b>
Referências .....	102
Trabalho publicado com base na dissertação .....	106
ANEXO.....	107

## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Eu na Escola Moara.....	16
Foto 2: Capas de flauta de tricô.....	17
Foto 3: Apresentação de eurytmia .....	18
Foto 4: Sala de aula Waldorf 1.....	64
Foto 5: Sala de aula Waldorf 2.....	64
Foto 6: Sala de aula Waldorf 3.....	65
Foto 7: Sala de aula Waldorf 4.....	65
Foto 8: Modelagem da pesquisadora feita por ela.....	76
Foto 9: Modelagem de um corpo feminino.....	77
Foto 10: Modelagem de uma cabeça humana.....	78
Foto 11: Kanteles.....	85
Foto 12: Iara como estrela na peça “A menina da lanterna” .....	87
Foto 13: Capa do Diário da viagem ao Mato Grosso.....	92
Foto 14: Texto “Chegada no Pantanal” .....	92
Foto 15: Apresentação de eurytmia.....	96

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Desenho feito com giz de lousa.....	19
Imagem 2: Aquarela árvores.....	22
Imagem 3: Desenvolvimento linear.....	66
Imagem 4: Desenvolvimento dialético.....	67
Imagem 5: Garatuja lara.....	68
Imagem 6: Desenho esquemático lara.....	70
Imagem 7: Caderno lara aos 10 anos.....	72
Imagem 8: Desenho da pesquisadora feito por ela.....	75

## LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1: Chocalho de papel <sup>2</sup> .....	79
Vídeo 2: ALMA BRASILEIRA – TEASER DE 1998 <sup>3</sup> .....	95

---

<sup>2</sup> Link: <https://youtube.com/shorts/LtgcjDP5lxs?feature=shared>

<sup>3</sup> Link: [https://youtu.be/\\_ccXpXMIPqE?si=3\\_epM1MC3tjeRVF8](https://youtu.be/_ccXpXMIPqE?si=3_epM1MC3tjeRVF8)

## **MEMORIAL: Minha constituição pela Educação e pela Arte**

Começarei contando minha história. Ela se relaciona diretamente com esta pesquisa, pois foi a partir dessas vivências que surgiram em mim inquietações que me levaram ao meu objetivo, que é: realizar uma **análise dialógica das concepções de Lev Vigotski e Rudolf Steiner sobre a relação entre afeto e arte na educação**, a partir de suas teorias, buscando contribuições para uma educação estética. Tomando isso por base, tentaremos entender o universo da educação estética por meio de dois teóricos que situam as artes no campo dos afetos, abrindo possibilidades para novos modos de se efetivar a educação do ser humano em todos os seus âmbitos, em toda a sua potencialidade.

Meu nome é Iara Txai. Nasci em Brasília e cresci no Urubu<sup>4</sup>, vizinha do cerrado<sup>5</sup> 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 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.

Foi em meio a isso que precisei mudar de escola, pois aquela que me acolheu na educação infantil, não tinha ensino fundamental. Nessa investigação sobre qual escola seria a próxima, minha mãe conta que se encantou pela Escola Moara<sup>6</sup>, não

---

<sup>4</sup> Núcleo Rural Córrego do Urubu, situado no Lago Norte em Brasília, DF.

<sup>5</sup> Bioma brasileiro.

<sup>6</sup> Escola Moara: escola Waldorf situada em Brasília, fundada em 2007. “Por princípio, as escolas Waldorf são escolas comunitárias associativas, criadas por iniciativa de um grupo de pais e professores” (SALLES, 2023, p. 40).

apenas pela proposta pedagógica, mas principalmente pelo ambiente acolhedor das salas de aula.



Foto 1: Eu na Escola Moara  
Fonte: Acervo pessoal

No primeiro dia de aula, minha turma de primeiro ano foi recebida por uma turma mais velha, que nos apadrinhou para nossa chegada ao Ensino Fundamental<sup>7</sup>. 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.

Em meio a desenhos de forma, aquarela em papel molhado, aulas de euritmia<sup>8</sup>, trabalhos manuais e trabalho na terra, outro momento me marcou: o dia em que recebemos nossa flauta doce. Fizemos uma capa de tricô para ela e nos primeiros dias, hidratamos a madeira da flauta com óleo para que a madeira sofresse menos

---

<sup>7</sup> “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).

<sup>8</sup> “A Eurytmia tem o poder particular de unir movimento, emoção e pensamento, e fazer fluir o que está estagnado, favorecendo o bem respirar, ampliando a percepção corporal, espacial e social, aguçando a consciência musical e poética, fortalecendo o pensar, produzindo bem-estar e saúde. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo” (SALLES, 2023, p. 170).



com o clima seco de Brasília. Com tanta espera, o dia em que começamos a tocar a flauta foi muito especial — todos estavam com muita vontade de produzir som! E por meio da imitação, começamos a tocar. A música estava presente em vários momentos do nosso dia e, sempre com muito capricho, preparamos apresentações musicais e teatrais para a escola e para as famílias.



Foto 2: Capas de flauta de tricô  
Fonte: Acervo pessoal

No primeiro ano, o que me marcou mais foram as novas atividades que não eram costume na escola de onde eu vinha: a eurytmia, o crochê, os desenhos de forma. No segundo ano, ao nos relacionarmos com o ciclo da água, decoramos o poema de Ruth Salles intitulado “A gotinha d’água” que relata os caminhos percorridos por uma gotinha d’água ao longo de seu percurso. Preparamos uma apresentação para as famílias, muito felizes por termos decorado tantos parágrafos, foi um grande desafio. No terceiro ano, fizemos uma viagem para conhecer algumas profissões. Conhecemos ferreiros, marceneiros e fiandeiras da cidade de Pirenópolis, Goiás, nos aproximando de profissões que estão presentes na humanidade há bastante tempo. No quarto ano, estudamos a cosmogênese de diversos povos. No quinto ano, lembro-me da meia de tricô. Do delicado trabalho da marcenaria ao esculpir nossas próprias agulhas de bambu para fazer tricô. Lembro também da viagem para o pantanal, na qual conhecemos um bioma diferente e conhecemos a escola Waldorf de Cuiabá. Após o quinto ano, tive que mudar de escola novamente, a Moara não tinha estrutura

para acolher um sexto ano ainda, hoje a escola já possui Ensino Médio<sup>9</sup>.



Foto 3: Apresentação de euritmia  
Fonte: Acervo pessoal

Nos anos finais do Ensino Fundamental, estudei em uma escola que se orientava pelo Método Natural de Freinet. Lá, fiquei até o final do Ensino Fundamental. Como já era do meu costume, fiz daquele lugar um ambiente familiar, apesar de sua estrutura e aparência frias; constituí fortes laços com as pessoas daquele lugar. Nos eventos da escola, sempre participava na construção de cenários e de apresentações de dança, por já ter costume nesses afazeres. Eu gostava dessa valorização do meu fazer artístico e, com o passar do tempo, esse sentimento se transformou.

Minha transição para o Ensino Médio foi agitada. Mudei de país com minha família. Meu pai foi fazer mestrado em Madrid. A angústia de abandonar meus amigos, vestindo a pele da adolescência, foi dolorida. Apesar disso, voltei a estudar em uma escola Waldorf, onde fiz o 4º de *la E.S.O.* e o 1º de *bachillerato*, referentes ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio aqui do Brasil. Essa era uma escola grande para meus olhos, que sempre foram acostumados com escolas pequenas. Mas, me senti acolhida por voltar a ter práticas que sentia falta desde quando tinha saído da Moara.

Voltei a ter aula de coral na escola, me juntei à orquestra de lá, tínhamos aulas de pintura, de escultura, de euritmia. Não só as aulas me eram familiares, mas também o ambiente, as relações, a proximidade com os professores, as trocas com os colegas carregavam essa mesma tonalidade de acolhimento e pertencimento que sentia na escola Moara. Parecia que, ali, eu voltava a me relacionar com uma parte

---

<sup>9</sup> Etapa final da Educação Básica no Brasil.

de mim que só conseguia ser vista pelos olhos de pessoas que vivenciaram aquele sentimento. Trago comigo até hoje alguns dos boletins dessa escola, eles tinham notas, por exigência do sistema educativo, mas vinham acompanhadas de um relato de cada professor de como tinha sido meu desenvolvimento. Hoje percebo que eles consideravam o desenvolvimento em seu processo, diferente da escola em que fiz os anos finais do Ensino Fundamental, onde o mais importante era o resultado final de cada processo.

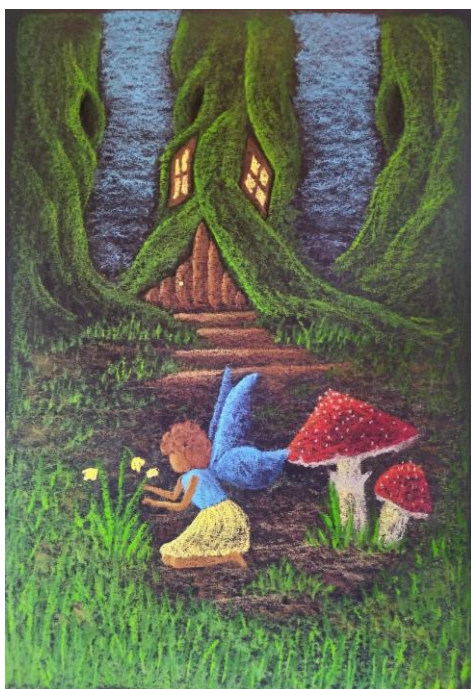


Imagem 1: Desenho feito com giz de lousa  
Fonte: produção pessoal

Ao término do mestrado do meu pai, voltamos para Brasília. Chegando aqui, e faltando um ano para prestar o vestibular, percebi-me questionando os modos de ensino que tinha vivenciado até então. Sempre ouvi que as escolas Waldorf 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. 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 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<sup>10</sup>, 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.

Ao ingressar na Universidade de Brasília, no segundo semestre de 2014, ouvia relatos de vivências educativas de colegas e, aos poucos, comecei a questionar por que a escola Waldorf fazia tudo tão diferente de tudo que eu ouvia. Com isso, um semestre depois de entrar na universidade, entrei no Seminário de professores Waldorf de Brasília. Cursar a faculdade de Pedagogia e o Seminário Waldorf juntos foi muito importante para minha constituição como pedagoga. Pude compreender melhor como se deu meu processo educativo, percebi o quão imersa na arte eu sempre vivi.

Durante a graduação, além do meu interesse pela antroposofia, outro 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. No meu trabalho de conclusão de curso,

---

<sup>10</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

orientada pela mesma professora que me apresentou essa leitura de Vigotski, escrevi sobre *A arte das cores na educação infantil: diálogos com Goethe, Steiner e Vigotski*. Lá apresentei reflexões sobre a relação entre as cores e a arte na educação infantil a partir de leituras sobre a teoria das cores de Goethe e dos escritos de Vigotski e de Steiner sobre o desenvolvimento infantil.

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



## INTRODUÇÃO

Para dar início, julgamos necessário tratar da escolha do título dessa dissertação. *O cultivo dos afetos nas artes* surge com a intenção de defender um desenvolvimento de todos os afetos a partir da relação do ser humano com a arte. O termo *cultivo* busca, em seu lugar poético, ampliar a concepção de desenvolvimento, abarcando as diferentes nuances existentes no ato de cultivar algo. A ação do cultivo é envolta por uma atmosfera de amor e cuidado, sentimentos que devem permear as relações, principalmente no âmbito educacional.

O amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 1987, p. 45).

Apesar de esses serem sentimentos essenciais para a prática educativa, ao tratar da vivência e desenvolvimento dos afetos nesta dissertação, é relevante ressaltar que tratamos de **todos** os afetos. Não consideramos que o desenvolvimento em si pode ser visto literalmente como um simples cultivo de algo; acreditamos que o peso poético trazido no título agrega algo a mais à concepção de desenvolvimento sem desconsiderar a complexidade dos processos humanos.

Assim, esta dissertação procurou realizar uma **análise dialógica das concepções de Lev Vigotski e Rudolf Steiner sobre a relação entre afeto e arte na educação**, a partir de suas teorias, buscando contribuições para uma educação estética. Entendemos que os dois autores têm muito a contribuir, atualmente, para o campo das artes na educação, mesmo que não foram encontrados outros estudos sobre a relação dos dois autores acerca do tema tratado aqui. Consideramos que, ao pensar sobre este tema, fazem-se necessárias perspectivas teóricas que não fragmentem o ser humano em sua constituição; pelo contrário, que percebam a integralidade humana no seu desenvolvimento. Para isso, nos aproximamos da vida de ambos os autores e de seus escritos relativos à educação estética, a fim de evidenciar as aproximações e os distanciamentos de ambas as propostas relativas à educação estética. Consideramos esse tema relevante para a área da educação, pois, além de ser um componente curricular obrigatório, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil 1996, art. 26), a vivência com a arte também é uma via para a efetivação de uma educação que buscar desenvolver o ser humano em toda



sua potencialidade — um desenvolvimento integral, omnilateral.

A educação convencional, há muitos anos fortemente presente no sistema de ensino brasileiro, prioriza uma educação conteudista voltada para o desenvolvimento do intelecto. Disciplinas que potencializem o desenvolvimento de um pensamento lógico são as que possuem maior importância neste modelo que vemos instalado em nossa sociedade. Este modo segmentado de olhar para o desenvolvimento humano está relacionado ao tipo de ser humano que se tem o intuito de se constituir: aquele que apenas cumpra as necessidades de uma sociedade adoecida, que está sujeita aos males do capitalismo. Com isso, a constituição de seres humanos que têm apenas um âmbito de seu todo cuidado, bem desenvolvido, gera uma sociedade com essas mesmas características e carências, uma sociedade com desenvolvimentos unilaterais.

A arte está presente nas escolas. Mas de que modo? No primeiro momento, com bebês e crianças pequenas, valoriza-se o fazer artístico, porém sempre se apoiando em que este fazer irá preparar aquele ser a desenvolver alguma outra habilidade. Por exemplo, é comum a prática do desenho livre na Educação Infantil, porém com a justificativa de que o desenho irá desenvolver a coordenação motora fina para que, posteriormente essa criança consiga aprender a escrever. A função do fazer artístico, nesses casos, se afasta da própria arte e serve em função de algo alheio a ela, geralmente considerado mais importante por este sistema do que o próprio desenvolvimento do desenho. Como apontou Martinez (2013):

o tratamento destinado às artes no espaço escolar é um reflexo da sociedade atual, que não atribui valor a essa atividade humana, ou seja, “a maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma ‘visão de mundo’ que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo” (2008, p. 229). Com todo esse cenário, aos poucos, concretizou-se a falta de importância das artes (p. 55).

Com o passar dos anos escolares, a quantidade de horas destinadas a práticas artísticas são cada vez menores. Apesar de haver tempo destinado a esta disciplina no Ensino Fundamental, ao se aproximar do Ensino Médio esse horário passa a ser destinado ao estudo de história da arte e cada vez menos às práticas de criação. Até mesmo escritores do movimento modernista pensavam que a arte só serviria caso tivesse alguma utilidade: “Segundo as concepções desse movimento, ele pregava que a arte deveria ter uma utilidade, ou seja, que a arte fosse uma ferramenta útil para a

sociedade” (Martinez, 2013, p. 46).

O sentimento estético é desconsiderado. A arte é reduzida a meras informações históricas. A vivência artística é colocada no lugar de “descanso” e lazer, fazendo com que seja vista como uma atividade de menor importância para a vida humana. A arte vive em função de auxiliar outras habilidades que dizem ser mais relevantes para as funções que a sociedade supostamente precisa.

Seria possível uma educação que cuidasse e desenvolvesse o ser humano em sua totalidade? Para isso, no caso da abordagem da Teoria Histórico-Cultural (THC), precisamos nos aproximar do que seria a totalidade do ser humano, de acordo com Lev Semionovich Vigotski, criador desta teoria.

Para Vigotski, o ser humano é uma unidade intelecto-afetiva. Ele afirma que esta unidade existe em uma relação dialética e indissociável:

*Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra para siempre la posibilidad de explicar las causas del pensamiento, porque un análisis determinista presupone descubrir sus motivos, las necesidades e intereses, los impulsos y tendencias que rigen el movimiento del pensamiento en uno u otro sentido (Vygotsky, s.d., p.10).*

Para pensar sobre o desenvolvimento omnilateral do ser humano é necessário considerar que, para que isso aconteça, além do desenvolvimento intelectual, é preciso desenvolver-se afetivamente também. O desenvolvimento da consciência dos afetos é negligenciado pela educação convencional. Uma educação que consiga olhar para o desenvolvimento da totalidade de potencialidades humanas terá que considerar os afetos e a vivência estética.

A função mais íntima do fazer artístico pelo ser humano é bem explicada por Vigotski, que diz que, na balança intelecto-afetiva, esta atividade pesa mais para o lado afetivo da unidade que nos constitui. A arte é uma atividade fundamental para a constituição da consciência humana, para Vigotski (2003, p. 234), ela tem o potencial de organizar o nosso comportamento, pois é a partir da possibilidade de uma maior consciência das nossas emoções, que temos a possibilidade de regulação das nossas reações, organizando, assim, o próprio comportamento. Por isso, consideramos a arte como parte integrante do desenvolvimento humano. Uma educação fundamentada nesses princípios possibilitaria a constituição de seres humanos que se relacionariam e vivenciariam o mundo de maneira integral, com mais consciência sobre suas

emoções e, conseqüentemente sobre suas ações, já que somos uma unidade afeto-intelectiva.

A partir da vivência artística, geram-se emoções e sentimentos que permitem uma elaboração das reações perante as vivências e, conseqüentemente, uma transformação do comportamento e da consciência humana. A arte como ferramenta para qualquer outro objetivo alheio a ela, não contempla todo o seu potencial, somente a arte, com função em si mesma, em relação ao desenvolvimento humano, carrega em si a potência revolucionária e transformadora do ser humano.

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. Se os poemas sobre a tristeza tivessem apenas a finalidade de nos comunicar tristeza, isso seria muito triste para a arte. Evidentemente, a tarefa da lírica nesse caso não consiste apenas em nos contagiar, segundo a expressão de Tolstoi, com os sentimentos de outra pessoa — em nosso exemplo, a melancolia alheia —, mas colocar-nos acima dela, levar-nos a obter a vitória sobre ela, a superar a tristeza (Vigotski, 2003, p. 232).

Uma educação estética, sob a ótica histórico-cultural, parece sanar os males de uma educação que prescinde das emoções e dos sentimentos. Ela oferece um acalanto a algo que, no ser humano, foi ignorado no âmbito educativo: o sentir. Uma educação que acolhe e percebe o ser em sua totalidade, considerando a dimensão afetiva, possibilita o desenvolvimento de sua potência transformadora.

Existe outra vertente de pensamento, além da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que também considera as artes como essencial ao desenvolvimento humano. Trata-se da Pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner. A pedagogia Waldorf parece caminhar em direção à valorização da vivência estética. Ela considera que a arte deve ser o centro do processo educativo, propondo um ensino em que o cerne desse processo são as artes.

Nas escolas Waldorf, a arte está no centro do processo educativo. Ela, além de fazer parte do currículo Waldorf, não é vista apenas como mais uma disciplina a ser integrada na grade curricular, mas, sim, como o cerne de todo o esse processo.

Embora numa escola Waldorf exista o professor de trabalhos manuais – que geralmente ensina modelagem com argila, pintura, entalhe em madeira etc, assim como há o professor de música, uma parte das atividades artísticas é ensinada pelo próprio professor de classe, pois elas vão permear todas as matérias (Salles, 2023, p. 138).

Esse olhar para a arte como central na educação possibilita o desenvolvimento do potencial transformador do ser humano, tanto de sua própria realidade quanto do meio, a partir da criação: “Steiner defendeu a presença das artes e manualidades no ensino como naturais à vivência da criança e promoveu estas atividades como promotoras de desenvolvimento infantil” (Antunes, 2015, p. 19).

Apesar do aparente distanciamento entre as concepções de Vigotski e Steiner, acreditamos que, a partir de uma aproximação da concepção de arte de ambos os autores, pudemos identificar contribuições para a efetivação de uma educação estética com toda sua potencialidade e que fortaleça a dimensão dos afetos.

Tendo em vista a problemática de como a arte está localizada nos processos educativos, como já afirmado anteriormente e, que tanto Steiner quanto Vigotski são teóricos que tratam a arte na educação de forma diferenciada, olhando a unidade afeto-intelectiva, afirmamos que o objetivo deste trabalho é: fazer 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 e para o desenvolvimento humano e suas relações com a dimensão afetiva.

O termo “dialógico” surge no intuito de fazer um diálogo entre as perspectivas trazidas aqui. A intenção é somar, agregar, tornar mais potentes as concepções sobre os afetos nas artes e na educação a partir de trocas e cruzamentos de ideias. Todos os diálogos foram considerados como partes de uma enorme trama, todos se entrelaçam e fazem parte da constituição dessa malha. Cada voz se torna mais potente quando colocada em diálogo com outras, fortalecendo e integrando as existentes ideias sobre o tema.

Para isso, nossa dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro momento, nos aproximamos da vida de Vigotski e de sua proposta sobre a Educação Estética.

Logo, apresentamos a vida de Rudolf Steiner. Tratamos dos principais aspectos presentes na educação com base antroposófica desenvolvida por ele, relativos à arte.

No momento seguinte, desenvolvemos o capítulo sobre método e metodologia, buscando evidenciar os caminhos engendrados por Vigotski, em sua Teoria Histórico-cultural, e por Steiner, na Antroposofia, elucidando o caminho que se constituiu para esta dissertação.

A partir disso, trouxemos vivências da pesquisadora como estudante, como professora e como artista para conduzir o diálogo com ambas as teorias, buscamos ressaltar as contribuições para a constituição de uma educação estética que enxergue toda a complexidade e potência do desenvolvimento humano.



## Capítulo 1 – Lev Semionovich Vigotski

Para a realização do presente estudo, é de fundamental relevância dialogar com o grande pensador Lev Semionovich Vigotski. Considerando suas contribuições para o âmbito da arte na educação, começaremos este capítulo tratando de sua vida. Sua história e trajetória de vida formam parte do cenário vivenciado pelo autor e nos possibilita conhecer, para além de sua teoria, seu lugar social, histórico e suas inquietações diante do que acontecia à sua volta.

A concepção de ser humano engendrada em sua teoria abre espaço para o estabelecimento de novas relações humanas. Perceber o ser humano em sua unidade possibilita o desenvolvimento de toda sua potencialidade. Para o âmbito da educação, isso se torna extremamente relevante quando se considera a supervalorização do desenvolvimento intelectual observada na educação convencional. Uma educação que tem por objetivo o desenvolvimento de apenas um fragmento de uma totalidade, acaba segmentando e limitando o desenvolvimento humano. Para Vigotski, “o ser humano se desenvolve de modo indivisível, constitui-se em uma unidade de funcionamento: afeto-intelecto, corpo mente, pessoa-meio. Nessa perspectiva, toda atividade humana é, essencialmente, afeto-intelectiva” (Pederiva; Oliveira; Miranda; Pederiva, 2022, p. 6).

Ao considerar a unidade intelecto-afetiva que constitui o ser humano, ele nos possibilita organizar ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento de sua totalidade. E considerando que a educação convencional, há muitos anos, se aprofundou nos possíveis caminhos para o desenvolvimento do intelecto, vamos voltar nosso olhar para o desenvolvimento dos afetos. O intuito de trazer Vigotski para este diálogo surge da concepção de arte como atividade fundamental na constituição da consciência humana, em que, na relação com a unidade intelecto-afetiva, esta atividade tem um maior vínculo com o âmbito afetivo. Como disse Oliveira (2020): “se colocássemos as emoções e o intelecto em uma balança, na vivência com arte a presença das emoções é maior do que o do intelecto” (p. 128).

Com isso, para nos aprofundar na perspectiva vigotskiana sobre o desenvolvimento dos afetos e sua relação com a arte na educação, neste primeiro momento deste capítulo abordamos sobre a vida de Vigotski e como ela afetou a constituição de sua teoria. Logo, tratamos da concepção de educação estética a partir da Teoria Histórico-Cultural.

## Vida

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 1896, em Orsha, na atual Bielorrússia, no contexto de profundas transformações sociais e políticas que marcaram a Rússia e o mundo. Sua trajetória intelectual está profundamente entrelaçada com os acontecimentos históricos de seu tempo, especialmente com a Revolução Russa de 1917, que transformou o país.

é um autor bielorrusso do século passado, e que com a força, densidade e singularidade do seu pensamento marca presença nos campos dos estudos da psicologia, arte e educação na atualidade. [...] Seu tempo foi marcado por momentos conturbados da história mundial, sobretudo, a da Rússia Soviética. O autor viveu três momentos distintos e conflituosos, a saber: o czarismo soviético, a revolução socialista russa e o stalinismo (Pederiva; Oliveira; Miranda; Pederiva, 2022, p. 5).

No início do século XX, a Rússia já havia testemunhado movimentos revolucionários, como a tentativa de 1905 de promover uma revolução socialista. No entanto, foi em 1917 que a Revolução de Outubro consolidou a queda do Império Czarista, instaurando um governo baseado nos princípios socialistas. Esse período trouxe desafios imensos, especialmente na área da educação, que deixou de ser privilégio de poucos e se tornou um direito universal. A criação de um novo sistema de instrução foi prioridade, com a educação destinada a formar o "homem novo" em consonância com os ideais socialistas. Como abordaram Pederiva, Patrícia; Oliveira, Daiane; Miranda, José Valdinei; Pederiva, Marta (2022): "Nessa miscelânea de ideias e lutas ideológicas, nasce a chamada Teoria Histórico-Cultural, de base marxista e spinozista, com a perspectiva de que um novo ser humano deveria existir em meio a uma nova sociedade" (2022, p. 5).

As mudanças sociais criaram uma demanda por novos modos de pensar a ciência, especialmente no campo da psicologia e pedagogia soviéticas. Nesse cenário, Vigotski destacou-se como um dos principais pensadores dedicados à construção dos fundamentos dessas áreas. Ele participou das primeiras tentativas de formular teorias baseadas nos princípios socialistas, alinhadas com o projeto de formar o "homem novo".

Com isso, ele voltou seus estudos para o entendimento da complexidade da constituição da consciência humana. "Vigotski dedicou seus estudos à compreensão, de maneira inovadora e aprofundada, do desenvolvimento humano, defendendo a



psicologia e a educação como ciências indissociáveis” (Pederiva; Oliveira; Miranda; Pederiva, 2022, p. 5). Essa nova perspectiva além de unir essas duas ciências, defende a noção de um ser humano que possui, além de sua base biológica, uma base cultural. Este pensamento foi inovador para a época que, de forma geral, tinha uma visão determinista e biologizante em relação ao desenvolvimento humano.

É nesse sentido que seus estudos buscam compreender a gênese, a função e a estrutura das funções psíquicas superiores (FPS), ou seja, o funcionamento do psiquismo humano sob a organização da cultura, para além de sua configuração biológica (Pederiva; Oliveira; Miranda; Pederiva, 2022, p. 6).

Além disso, ele se dedicou a compreender a atividade artística em seus estudos sobre o ser humano. Em 1925 publicou o livro *Psicologia da Arte* e em 1930 publicou o livro *Imaginação e criação na infância*, em ambos escritos. o autor busca compreender como a atividade artística, fundamental para a constituição da consciência humana, afeta a vida interna do ser humano. Porém, a vida deste autor infelizmente não foi longa: “ainda muito jovem Vigotski foi acometido de tuberculose, doença de que vem a falecer em 11 de junho de 1934, com 38 anos incompletos” (Prestes, 2010, p. 37).

### **Educação Estética na Teoria Histórico-Cultural<sup>11</sup>**

Para a Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, em meados do século XIX, o ser humano é constituído dialeticamente por sua base ontogenética (cultural) e filogenética (biológica). A base cultural que o ser humano possui em si, que já engloba a dimensão biológica, em nossa história filogenética, se traduz nas relações e vivências de cada um. Porém, nada é determinado nem pelo biológico nem pelo cultural, mas se desenvolvem juntos, em unidade, sem a possibilidade de uma cisão. Em cada país, em cada cidade, em cada casa e a partir da vivência — relação pessoa-meio (Vigotski, 2018a) de cada um, o ser humano se constitui. “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, 2018a, p.78).

---

<sup>11</sup> Parte desse capítulo foi publicado no livro *Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski Nas Artes*, organizado por Patrícia Lima Martins Pederiva, Daiane Aparecida Araújo De Oliveira, Douglas Bento Bezerra, Leandro José De Carvalho E Viviane Vieira Alves De Melo.

Para esta dissertação, o que nos interessa é compreender um tipo de vivência que está vinculada à atividade artística, as vivências estéticas. Acreditamos que, com um aprofundamento sobre o tema, estaremos mais perto de compreender o fenômeno investigado. O aprimoramento dessa atividade com intuito educativo perpassa o modo como almejamos que o ser humano seja considerado no seu desenvolvimento, como um ser humano que seja solicitado em sua integralidade. Para isso, nos aproximamos do conceito de vivência estética cunhado por Vigotski.

Olhar para as vivências estéticas dando a elas o devido valor em relação à constituição humana não é apenas compreender que elas existem; é colocá-las em um lugar que possui em si um potencial transformador do ser humano e de suas relações. Vigotski, em seu livro *Psicologia Pedagógica*, traz uma das tarefas da educação estética:

aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações, A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética (Vigotski, 2003, p 239).

A educação estética, trazida por Vigotski (2003), de acordo com o autor, quando integrar a vida humana de forma plena, possibilitará essa transformação da realidade. Porém, para refletir mais sobre isso, devemos nos voltar para a atividade possibilitadora da vivência estética: a atividade de criação.

Olhando para o desenvolvimento do ser humano e voltando para o momento do nascimento, podemos perceber como gradualmente os movimentos vão se tornando mais precisos, logo os balbucios também vão tomando forma e se configurando em palavras. Essa internalização dos modos sociais acontece de acordo com o processo de elaboração interna da realidade vivenciada. Essa internalização, que contempla o processo de elaboração interna, é o gérmen para que a atividade de criação aconteça. A partir de algo da realidade, internalizar e reelaborar essa realidade, dando significado e sentido a partir do que vive internamente, para materializar algo novo e modificar a realidade antes existente e a nossa percepção.

A prática social se transforma e se cristaliza em forma de atividade. É nela que se deve buscar compreender a condição de possibilidade de formação e de desenvolvimento da consciência, que se engendra nos mais diversos modos em

cada atividade (Pederiva, 2009, p.25).

Com a internalização do que vivenciamos a partir das relações com o meio (pessoas, objetos, situações), nos constituímos e realizamos novas combinações dando lugar à materialização do que antes era imaginação. Para Vigotski, a arte tem um papel insubstituível na vida humana: “A arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (Vigotski 2003, p.235). Vivenciar a arte nos permite ganhar mais consciência em relação às nossas emoções. Conseguimos ter outros pontos de vista de uma emoção a partir da relação com a mesma emoção em diferentes contextos e situações. Essas diferentes perspectivas das emoções perpassam o ser humano por completo, considerando sua unidade afeto-intelectiva, porém teriam do lado afetivo uma maior ação. Nesse sentido, Vigotski fala:

Assim, resulta compreensível a importância emocional da imaginação. As emoções não realizadas na vida se exprimem por meio da arbitrária combinação dos elementos da realidade e, sobretudo, da arte. Devemos recordar ao mesmo tempo que a arte não só exprime as emoções, mas sempre as resolve, livrando a psique de sua obscura influência (Vigotski, 2003, p. 243).

A tentativa de extrair qualquer conhecimento moral a partir da arte não abrange a vastidão da potência humana em sua relação com ela; pelo contrário, acaba impondo limites a ela. Usar a arte para tirar algum conhecimento histórico e social também não contempla nem arte, nem a história, pois a arte é uma percepção de uma realidade, não a realidade concreta, o estudo da história deve partir de cartas, diários, e não a partir do conteúdo presente em produções artísticas. “Em vez de estudar os fenômenos e fatos literários, estuda-se a história da intelectualidade e do pensamento social, isto é, temas que, na verdade, são alheios e estranhos à educação estética” (Vigotski, 2003, p. 227). A valorização da vivência estética ainda não contém a grandeza que deveria na educação convencional.

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. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (Vigotski, 2003, p. 121).

A busca por esse conhecimento vivo se torna central para compreender a relação afeto-arte na educação. Ao propor como meta que as reações emocionais integrem os processos educativos, julgamos pertinente a valorização das vivências estéticas na educação. A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos então que seria indispensável a presença da atividade artística nos processos educativos. A partir disso, a seguir tratamos desse complexo processo interno que ocorre no ser humano quando em contato com a arte.

A arte muitas vezes ocupa um lugar secundário na vida cotidiana do ser humano. Só nos permitimos ir ao cinema, a museus ou a shows quando temos um tempo “livre”, sem demandas trabalhistas nem familiares. Mesmo em ambientes educacionais, a arte não ganha destaque, quando trazida, é colocada de modo que se busquem outros fins, alheios ao sentimento estético. Observamos que, ao longo de seu desenvolvimento, a relação pessoa-meio, que, na teoria histórico-cultural, caracteriza-se como uma unidade, em que os afetos estão na centralidade do processo.

A vivência – menor unidade pessoa-meio, perejivânie para Vigotski (2018) – nas artes, em sua expressão, percepção e, ou criação, singulariza o sentimento, de acordo com as experiências de cada pessoa, possibilitando a consciência dos afetos particulares e equilibrando o campo emocional por meio da autorregulação (Pederiva et al., 2022, p. 11).

Buscamos nos aproximar dos processos psicológicos que ocorrem nas vivências estéticas. Para isso, dialogamos com Vigotski que, em seu aspecto psicológico, estuda essa relação de modo a ressaltar a sua importância para a constituição da consciência humana. Para isso, gostaria de trazer uma cena vivenciada e que possibilitou algumas reflexões:

Certa noite, uma noite tranquila e quente, dois amigos sentados a uma mesa assistiam a um grupo tocando chorinho: um pandeiro, um violão e uma sanfona. O silêncio pairava entre os amigos, que atentamente observavam tal apresentação. O choro preenchia o lugar, apesar de este não ter paredes.

— Amo isso! Ficar sem fazer nada. Sentado, ouvindo música — disse um deles. O silêncio novamente se apresentou, deixando soar apenas os instrumentos.

Apesar da presença do silêncio e da pouca comunicação entre os amigos, ali estava sendo realizada uma atividade. Essa atividade não precisa ser manifestada externamente para acontecer. Internamente, ela se movimenta, suscitando sentimentos. A arte apenas começa pelas sensações, mas toda a reação provocada por ela passa por um complexo processo. Como disse Vigotski (1999, p. 249):

Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação.

Em apresentações musicais, ao assistir a um filme, ao ouvir uma música, ao se colocar diante de um quadro ou de uma escultura, temos a sensação de estar no lugar de receptores daquilo que a arte “emana”. Mas será que os sentimentos que são ali suscitados e a reação estética provocada pela arte estão num lugar de passividade do organismo? Vigotski (2003) diz:

Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico (p. 229).

As flores, receptáculos por natureza, recebem o pólen trazido pelas abelhas e começam uma complexa atividade interna que será manifestada externamente apenas no crescimento do fruto. O fruto já não é flor, mas surge a partir de um complexo movimento de reestruturação do que foi recebido do mundo externo. A flor não é fruto, mas carrega em si a potência de se transformar em um. Uma flor isolada, que não tem contato com polinizadores, não poderá desenvolver essa potência. Se nós, assim como as flores, fôssemos receptáculos das emoções presentes em produções artísticas, o resultado da reação estética seria sempre o mesmo para todas as pessoas. Diferente da reação estética, as flores de pitanga só poderão gerar pitangas, nunca acerolas. Já a reação estética nos suscita sentimentos variados, a depender da atribuição de sentido e significado de cada um às formas, sons, cores e movimentos organizados naquela produção artística, como diz Vigotski. Além disso, os sentimentos que a arte gera não acarretam a manifestação deles:

O traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia (Vigotski, 1999. p.267).

A retenção da manifestação externa da reação estética possibilita que nos relacionemos com essas emoções de outro modo; porém, é essa retenção da externalização que nos causa a falsa sensação de passividade. Por um lado, a arte possibilita “sistematizar ou organizar o sentido social e dar vazão a uma tensão angustiante” (Vigotski, 1999. p. 310), constituindo a função biológica da arte que possibilita um encaminhamento das emoções que não encontraram vazão na vida. Por outro lado, a arte torna a particularização emocional da criação artística parte da vida social, constituindo assim uma “técnica social dos sentimentos” (Vigotski, 1999. p. 315). Compreendemos, então, que a arte provoca uma atividade interna que perpassa o âmbito afetivo, possibilitando novos modos de relação, transformando a consciência sobre as emoções.

Aqui, julgamos necessário trazer luz para o que seriam essas emoções para a teoria histórico-cultural. Neste trabalho, ao se buscar compreender a relação afeto-arte a partir de Vigotski e Steiner, torna-se essencial nos acercar do que seria o âmbito afetivo para Vigotski. Sua perspectiva em relação às emoções se distancia de visões puramente biologizantes nas quais as emoções são reduzidas apenas às reações corporais das sensações experienciadas (Vigotski, 2003). Ele também considera que as emoções básicas, provenientes do instinto de autoconservação presente nos animais, não abarcam a complexidade das emoções desenvolvidas pelo ser humano na cultura. As emoções nos seres humanos se desenvolvem junto com a cultura, ao observar um bebê e um adulto, percebemos como em uma situação em que ambos levem um susto com o estouro de um balão, por exemplo, a reação decorrente do medo que possam ter sentido não será a mesma. Com as emoções ainda muito ligadas ao instinto de autoconservação, o bebê poderia chorar com o susto, deixando-se afetar e se permeando por completo dessa emoção, sem se ater à origem do susto levado. O adulto, por outro lado, ao sentir o susto, provavelmente buscará compreender se corre perigo ou não; caso não corra perigo e tenha sido apenas um susto que não tem potencial danoso, o adulto deixará o medo se “afastar”, compreendendo que foi apenas um balão estourado. Essa reação diferenciada é

decorrente de um desenvolvimento das emoções que ocorre ao longo da vida, em relação com a cultura e seus modos.

Também evidenciamos aqui as diferentes nuances de vivências possibilitadas pelas emoções. Elas também são matizadoras das nossas vivências, possibilitam um:

novo sentido que a presença dos sentimentos proporciona ao comportamento. A mesma conduta, dotada de um aspecto emocional, adquire um caráter totalmente diferente da incolor. As mesmas palavras, pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de maneira diferente que as pronunciadas sem vida (Vigotski, 2003, p. 117).

As “palavras pronunciadas sem vida” trazidas por Vigotski nos mostram o importante lugar que as emoções têm na vida humana, experienciar sem “se envolver emocionalmente” retira a potência da vivência. Além disso, a relação com as nossas emoções e o desenvolvimento delas, nos possibilitam a organização das nossas reações, como disse Vigotski (2003):

As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento (Vigotski, p. 119).

A partir da Teoria Histórico-Cultural, verifica-se que a consideração da dimensão dos afetos e de sua relação com a vivência estética é central para o tema desta dissertação. Na sequência, o capítulo 2 dedica-se ao estudioso Rudolf Steiner, abordando sua trajetória e a constituição de sua teoria em relação à arte e à dimensão dos afetos na educação.





## Capítulo 2 – Rudolf Steiner

Para a realização deste capítulo, optamos por dialogar com os conceitos relativos à arte e à sua relação com a educação e com a constituição humana para o pensador Rudolf Steiner, criador da pedagogia Waldorf. Além de escritos do autor, dialogamos também com pensadores atuais que seguem estudando e pensando sobre essa perspectiva. A escolha desta pedagogia para compor este projeto se deve ao enorme valor que ela atribui à relação entre a arte e o processo educativo:

toda a dinâmica formativa tem por base a experiência estética e visual a partir do segundo setênio. Toda esta experiência apresenta às crianças um falar que para Steiner era fundamental – a imagem (Antunes, 2015, p. 23).

Para Steiner, a arte não deveria ser realizada só por futuros artistas. Ela deveria permear todo o processo educativo, constituindo-se como central no ensino para esta pedagogia. Como afirma Lima (2018), citando Kügelgen: “Numa educação assim concebida, ‘as atividades artísticas não devem processar-se à margem dos estudos; devem constituir, pelo contrário, o próprio coração do trabalho escolar’” (p. 6). Essa perspectiva de que as atividades artísticas constituem o coração do trabalho escolar, mostra uma valorização da arte na educação. Essa valorização não é só em relação ao currículo, é também em relação ao valor dessa atividade no desenvolvimento humano. Além disso, como afirma Antunes (2015):

O fazer artístico da criança é, como já referido, fundamental na Pedagogia Waldorf. Sendo vários os mediadores propostos por Steiner e seus seguidores para os trabalhos manuais na infância, é importante reconhecer na Pedagogia Waldorf a presença das artes como experiência livre (Antunes, 2015, p. 29).

Além disso, “A Educação pela Arte é promovida desde cedo na Pedagogia Waldorf. Este tipo de educação visa a introdução das artes no sistema de ensino, em todas ou na maior parte das disciplinas” (Antunes, 2015, p.29), configurando uma educação que foge dos moldes das escolas convencionais brasileiras. O termo “cedo” ocorre aqui, não no intuito de apontar práticas de estimulação precoce, e sim na intenção de perceber que a possibilidade da atividade artística já está presente nos seres humanos como gérmen, e que:

mesmo antes da criança começar a compreender o mundo de modo consciente, ela já

o percebe através de seus sentimentos. 'Para ela é tão importante o sentido estético das aulas como o seu conteúdo, e isso deve ser tido como um elemento essencial em toda a educação' (Salles, 2023, p.137).

Para uma melhor compreensão das origens e caminhos de estudo de Rudolf Steiner relativos à relevância da arte para o desenvolvimento do ser humano, seguimos apresentando brevemente a sua vida.

## Vida

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, atualmente localizada na Croácia, que fazia parte do império austro-húngaro na época. Seu pai tinha a vida acinzentada por conta da vida exaustiva trabalhando no serviço ferroviário. Além disso, participava com vivo interesse pelas situações políticas. O gosto pelo conhecimento foi fecundamente incentivado pelos pais de Steiner. Ele foi um dos três filhos do casal.

Desde muito jovem, Rudolf Steiner se interessou por questões profundas. Buscando compreender a capacidade da razão humana em discernir a essência das coisas. Com apenas 16 anos, leu a *Crítica da Razão Pura* de Kant. E apesar de se comportar de maneira acrítica a Kant, na época, não conseguiu avançar em suas questões pessoais por meio da leitura dele. Nesse período se constituía, no mundo, uma ciência empírica e um racionalismo predominante.

Com seu ingresso na Academia Politécnica de Viena, Steiner pôde dar continuidade aos estudos sobre filosofia contemporânea. Lá, ele teve o primeiro contato com escritos de Goethe, que mais tarde passaria a integrar a base fundante de sua teoria. Ele também teve a possibilidade de exercer um trabalho pedagógico diversificado, contra a mera transmissão de conhecimento e em prol do desenvolvimento da natureza humana integral.

Steiner recebeu um convite para a edição dos escritos científicos de Goethe, com introduções e notas explicativas. "Entre 22 e 25 anos de idade, publicou artigos, alguns como prefácios das respectivas edições, que resultaram em seu primeiro livro, 'A obra científica de Goethe'" (Bach, 2017, p. 129). Com isso, surge nele a necessidade de uma nova teoria do conhecimento, e assim escreve o livro *O método cognitivo de Goethe*, aos 25 anos de idade. "Todo seu percurso na filosofia da ciência colaborou para a fundamentação de uma teoria do conhecimento baseada na

investigação fenomenológica goethiana” (Bach, 2017, p.130).

Após conhecer o arquivo Goethe-Schiller na Alemanha, começaram suas reflexões sobre filosofia e estética. Escreveu o livro *Arte e estética segundo Goethe*, no qual refletiu sobre os erros de uma filosofia meramente idealista no campo da estética. Foi colaborador autônomo no Arquivo Goethe-Schiller e teve interessantes experiências no âmbito da direção teatral, dirigindo e redigindo críticas teatrais (sem julgamentos, apenas fazendo uma reprodução poético-ideativa). Logo, exerceu atividade como professor na Escola de Formação Cultural para Trabalhadores.

Participou, com uma abordagem retórica, do Folhetim Dramatúrgico em Berlim. Em seus estudos sobre estética, pensou sobre o saber imaginativo de Goethe, que se contrapunha com o saber conceitual de Shiller. Steiner rompeu com a Sociedade Teosófica devido à ausência de elementos artísticos, por acreditarem que a arte está vinculada apenas à vida material. Ele percebeu que em grupos de estudos espirituais de modo geral, as atividades artísticas eram vistas como puramente da realidade material e, por lhes interessar a realidade espiritual, não a consideravam como importante. Por discordar deste pensamento, ele funda a Sociedade Antroposófica e, em 1919, inaugurou a primeira escola antroposófica na fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Morre em 30 de março de 1925, em Dornarch, na Suíça.

### **Educação estética na Pedagogia Waldorf**

Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, deu início à primeira escola Waldorf, em 1919, a pedido de um dos donos da fábrica Waldorf-Astória de cigarros, com o objetivo de viabilizar uma escola para os filhos dos operários da fábrica. A escola, desde então ficou conhecida como escola Waldorf, dando o nome que hoje está disseminado no mundo inteiro.

Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, de Stuttgart, na Alemanha. Ele e sua esposa Berta procuraram Rudolf Steiner, o fundador do movimento antroposófico, que naquela época era um dos líderes Emil e Berta Molt do movimento por uma renovação social, e pediram-lhe que os ajudasse a formar uma escola para os filhos dos trabalhadores da fábrica, e assumisse sua organização pedagógica. Seis meses mais tarde, em 7 de setembro de 1919, abriram-se as portas da primeira escola baseada na pedagogia criada por Rudolf Steiner, a Escola Waldorf, com 12 professores e 256 alunos distribuídos por 8 classes. Assim, foi uma escola criada para o povo, sendo revolucionária desde sua criação, pois não havia notas nem repetição de ano, e

não separava meninos e meninas, o que era comum naquela época. Enquanto o materialismo era a base dos conceitos naquele tempo, assim como é até hoje, Steiner propôs uma educação baseada numa visão holística, que busca o desenvolvimento físico, mental e espiritual do homem, e sua formação como indivíduo livre e autônomo. As escolas Waldorf foram perseguidas por todas as formas de ditadura e autoritarismo (Salles, 2023, p.24).

A Pedagogia Waldorf, que surgiu com base nos estudos antropológicos na Alemanha, espalhou-se pelo globo terrestre, formando uma rede de instituições que bebem da mesma fonte. Na América do Sul, a pedagogia waldorf chegou de formas distintas em cada país. No Brasil, essa pedagogia, foi introduzida por imigrantes que decidiram implementá-la em São Paulo, em 1956, fundando a primeira escola Waldorf nesse solo, e que rapidamente cresceu com a demanda de imigrantes e pessoas que se identificavam com a proposta humanista. Essa pedagogia de origem europeia está presente em vários países, e se espalhando, sendo cada dia mais requisitada.

Considerando a extrema relevância do aspecto da arte no fazer pedagógico, voltaremos nosso olhar para uma pedagogia que atualmente está se expandindo e ocupando novos territórios: a Pedagogia Waldorf.

Hoje são cerca de 1270 escolas Waldorf de Ensino Fundamental e/ou Médio em 80 países e 1928 Jardins de Infância Waldorf filiados a federações, em 70 países, nos 5 continentes. Embora esta pedagogia tenha nascido na Europa, hoje ela é aplicada tanto na Rússia como nos EUA, em favelas da América do Sul e em Israel, no Brasil, nas novas democracias da Europa Oriental, no Nepal, na Índia, na China, no Egito, no Japão, no Quênia e em muitos outros países (Salles, 2023, p. 24).

Além disso, são escolas que se preocupam com todos os âmbitos relacionais presentes. O funcionamento de todas as instâncias da escola é feito por comissões compostas por pais, professores e funcionários. A intenção é que a escola seja um organismo vivo e pertencente àquela comunidade.

É importante ressaltar que as Escolas Waldorf, com poucas exceções e alguns pequenos Jardins de Infância, são associações comunitárias sem fins lucrativos, criadas para este fim por grupos de pais e professores interessados nesta pedagogia. Não se trata de uma franquia comercial (Salles, 2023, p. 24).

Trata-se de uma escola que busca que o todo social esteja em sintonia para a constituição de uma comunidade coerente e afetuosa. Para esta dissertação, o que nos interessa é a integração das artes como parte central nos processos educativos. A seguir, abordamos o funcionamento pedagógico e a concepção de constituição

humana a partir desta perspectiva.

Para tornar mais completo o entendimento da educação estética na Pedagogia Waldorf, faz-se necessária a compreensão de constituição humana a partir do olhar antropológico.

Na perspectiva antropológica, o ser humano se constitui de uma unidade trimembrada. Os três membros desta unidade possibilitam que o ser humano se relacione com o mundo de forma integral, ou seja, perpassando todos os âmbitos de sua constituição. Essa trimembrança está constituída pelo pensar, pelo sentir e pelo agir (querer/vontade/volição). “A origem dessa forma trimembrada (pensar, sentir e querer) foi o contato, em Viena, em 1879, de Steiner com Franz Brentano<sup>12</sup> — que também inspirou Russel, fundador da fenomenologia, aos estudos filosóficos” (Bach, 2007, p. 89). Porém, Steiner se distanciou da concepção de Brentano ao considerar que esta trimembrança se dava de modo indissociável, sem possibilidade de fragmentação.

Ao nos voltarmos para a educação, a partir de um olhar antropológico, devemos proporcionar momentos para que cada desenvolvimento perpassasse e se relacione com o ser em sua unidade, considerando sua trimembrança. Para isso, um mesmo conteúdo a ser estudado deve ser vivenciado em todos os âmbitos, no pensar, no sentir e no agir. Assim, o objetivo final de um processo educativo sob esta perspectiva não seria a pura compreensão teórica sobre um conceito que está previsto para ser trabalhado, e sim a relação, em cada um desses âmbitos, com o conteúdo de maneira viva, não cristalizada nem rígida.

A educação estética ou o educar pelo sentimento, na prática Waldorf, não se limita às aulas de música, pintura, ou atividades artísticas isoladas; a solicitação do mundo afetivo infantil é a tônica das vivências escolares no segundo setênio; as percepções estéticas impregnam invariavelmente os momentos na escola, gerando uma contínua experiência estética, inclusive durante as aulas de Matemática, Línguas, Ciências, etc.(Bach, 2007, p. 54).

O segundo setênio faz referência ao segundo grupo de sete anos de vida de uma pessoa, ou seja, o primeiro setênio seria referente aos primeiros sete anos de vida, o segundo pelo período de vida que ocorre entre os sete e os catorze anos de vida, e assim por diante. Os setênios marcam mudanças qualitativas em relação ao

---

<sup>12</sup> Franz Brentano (1838 – 1917) – Filósofo e psicólogo alemão.

desenvolvimento humano e são flexíveis de acordo com a vivência de cada indivíduo. Na Pedagogia Waldorf, o segundo setênio de vida é marcado principalmente pelas vivências estéticas, sendo este o fio condutor para o desenvolvimento nesse período. A educação pelo sentimento, a partir das vivências estéticas, torna-se, então, o centro do processo educativo.

Com isto, objetiva-se o empenho de tornar a educação pelo sentimento algo efetivo e não apenas presente ocasionalmente como justificativa de um ideal, o que não quer dizer que tudo na educação Waldorf seja estético: “não pensem os senhores que eu esteja querendo, neste momento, defender uma educação estetizante, trocando os elementos de ensino por tudo o que seja pretensamente artístico” (Steiner apud Bach, 2007, p. 54).

A arte está presente em todos os processos, possibilitando que o âmbito do sentir seja solicitado. Devemos, aqui, tomar cuidado para que as vivências organizadas não sejam apenas utensílio para alcançar algum objetivo alheio à própria vivência estética. “O inimigo da educação estética é o senso de utilidade que está pulverizado em todas as relações humanas” (Bach, 2007, p. 55). Devemos valorizar essa atividade pelo que ela é. A instrumentalização desta atividade destrói o que há de mais autêntico nela: a possibilidade de se relacionar com a arte a partir do âmbito do sentimento.

Muitos equívocos podem se formar em torno da noção de educação estética, sendo que um deles é a insistência de trazer às aulas aquelas longas análises de obras artísticas e estudo de estilos dos movimentos artísticos, onde impera o senso crítico sobre qualquer fruição, onde o julgamento do conhecimento, que a tudo divide e fraciona, prepondera sobre o julgamento do sentimento, que une o sujeito ao objeto. Tampouco a educação estética, ao menos no ambiente Waldorf, se limitaria a estas aulas expositivas onde reproduções técnicas das obras de arte são trazidas aos alunos para que estes – atentos a um alto-falante, ou a uma projeção numa tela, ou a fotografias – sejam capazes de experimentar o que é a arte, ou a partir destes estímulos vivenciem a experiência estética. A educação estética Waldorf segue o princípio da teoria goetheana: “o belo não pode ser conhecido, ele deve ser sentido ou produzido” (Goethe apud Bach, 2007, p.57).

Aqui, compreendemos “belo” a partir da concepção trazida por Goethe, citado por Steiner (1994, p. 13): “o belo é algo sensorialmente real que aparece como se fosse idéia”. Ideia no sentido de verdade, o que está por trás da ilusão, da aparência. Deste modo, devemos possibilitar a vivência do belo, a vivência estética, na pedagogia Waldorf. A vivência estética aqui não procura o desenvolvimento de habilidades para a constituição de futuros artistas; o importante é possibilitar que os

processos educativos sejam vivos, atravessados pelo afeto. Como trouxe Bach (2007): “No segundo setênio, a metodologia Waldorf centra-se sobre os sentimentos, sobre o desenvolvimento afetivo infantil” (p. 95). Com isso, busca-se que o espaço educativo se constitua de modo a possibilitar a vivência estética em toda sua potencialidade.

O contexto estético do espaço escolar Waldorf não é reprodução técnica das manifestações artísticas, mas um ateliê, um espaço artesanal que permite a expressão da individualidade, da presença do ser, em cada manifestação há o traço humano; a experiência estética vivenciada é fruto da interação pessoal, não depende de um autor longínquo no espaço ou no tempo, nem de uma transmissão impessoal dos meios de comunicação de massa (Bach, 2007, p. 102).

Na prática, as aulas são organizadas em momentos que solicitem os três membros da constituição humana: o pensar, o sentir e o agir. Lembramos que essa trimembração não se dá de forma fragmentada; cada um dos membros permeia e é permeado pelos outros, todavia para a organização pedagógica são possibilitados momentos que se centrem em cada um dos membros de modo principal, sabendo que os outros estarão presentes também. “Tudo o que é novidade é ensinado na aula Waldorf através de alguma manifestação artística, no momento do sentir da aula, justamente para suscitar emoções a respeito dos conteúdos novos” (Bach, 2007, p. 95). O ensino em sua totalidade, em unidade, atravessando toda a constituição humana, é o que Steiner denomina de “ensino vivo”. “Vivificar o ensino é a capacidade humana de trazer o âmbito da vida, da renovação, do re-existir, do criar, do brotar, do surgir, para o espaço escolar” (Bach, 2007, p. 103). Por isso, observa-se uma flexibilidade em relação ao modo como os conteúdos serão organizados no espaço educativo. É necessária uma postura sensível a cada turma e a cada momento de desenvolvimento, buscando relações em que cada individualidade esteja inteira e seja percebida como ela é.

O que diferencia na Pedagogia Waldorf é que não existe formatação do currículo a partir de alguma autoridade pedagógica ou autores de livros didáticos, a importância dada à liberdade do professor está calcada em sua contínua busca por descobrir quais as melhores histórias para aquele grupo, para aquela turma que é na verdade uma individualidade, que tem uma identidade própria – coletivamente considerada – ou seja, não há determinismos na Pedagogia Waldorf, muito pelo contrário, há uma flexibilidade quanto aos contextos culturais e sociais que permitem a presença desta metodologia tanto em favelas brasileiras, quanto em escolas públicas e particulares (Bach, 2007, p. 97).

O currículo Waldorf, no Brasil, considera todas as normas e bases previstas na legislação brasileira e o complementa principalmente com disciplinas voltadas para atividades artísticas. Este currículo considera a constituição humana em sua totalidade, considera os momentos do desenvolvimento individual e coletivo e possibilita uma coerência nas relações estabelecidas.

Aqui também se faz necessário compreender o que seria esse âmbito dos afetos para Steiner. Quando tratamos da trimembração humana, ao falar dos âmbitos do pensar, do sentir e do agir (querer), devemos sempre lembrar que eles não funcionam de maneira isolada; não existe ação no âmbito do pensar sem influência nos outros dois âmbitos da trimembração, isso ocorre com cada um deles. Neste momento iremos falar sobre o âmbito do sentir, dos afetos, sem nos distanciarmos da unidade presente na constituição humana. Como disse Steiner (2003): “a entrega a algo que desencadeia sentimentos e emoções atinge o homem inteiro, e não apenas o coração e a cabeça” (p.12). Ao mencionar o coração e a cabeça, o autor está se referindo aos âmbitos do sentir e do pensar respectivamente.

Para Steiner, citado por Bach (2007):

O sentimento tanto é conhecimento quanto vontade ainda embrionários – conhecimento refreado e vontade refreada. [...] Ambas, simpatia e antipatia, existem no conhecer e no querer à medida que corporalmente as atividades nervosas e sangüíneas atuam em conjunto – porém se escondendo. É no sentir que elas se tornam evidentes (Steiner apud Bach, 2007, p. 90).

Ao colocar o sentimento como “conhecimento refreado e vontade refreada”, podemos compreender este âmbito como articulador, ou organizador dessas suas dimensões. “Em polos de oposição estão a cognição e a volição, enquanto que a emoção é o mediador entre ambos” (Bach, 2007, p. 92). A possibilidade do desenvolvimento do sentir aqui, também é potencializadora do desenvolvimento do pensar e do agir pela unidade de sua trimembração. Assim, “O objetivo da experiência estética inserida na prática Waldorf é a educação pelo sentimento, que denominaremos também educação estética” (Bach, 2007, p. 54). Sempre em busca do desenvolvimento integral do ser humano.

A seguir, o capítulo 3 trata do método adotado nesta dissertação, apresentando os fundamentos e o processo de elaboração de sua proposta metodológica.





### Capítulo 3 – O método

A escolha por um caminho metodológico é fundamental em um trabalho acadêmico. Ela nos indica quais as bases escolhidas para realizar uma reflexão e a análise de um fenômeno. Nesta dissertação optamos por fazer uma análise dialógica<sup>13</sup> de conceitos imersos na teoria de dois autores, Vigotski e Steiner, que em suas teorias se dedicaram a compreender melhor a relação do ser humano com a arte. Sobre a relação arte-ser humano, trabalhada por ambos os autores, o que nos interessa aqui é a questão dos afetos e sua relação com as artes para o âmbito da educação. Para isso, neste capítulo, tratamos da questão do método.

Método é caminho. Podemos pensar em tipos diferentes de percorrer um trajeto. Ao ir em direção a um lugar muito conhecido, por exemplo, encontramos com um caminho aberto, bem demarcado. Dificilmente teremos alguma dúvida se estamos trilhando o mesmo caminho das pessoas que estiveram ali anteriormente. Por outro lado, ao nos destinar a um lugar pouco explorado, pode haver alguma dificuldade em identificar o mesmo caminho feito por outras pessoas anteriormente. E, quanto menos explorado for o lugar, mais trabalhoso será trilhar o caminho, pois será necessário levar um facão para ir abrindo esta rota, formando novas vias. Cada terreno, cada lugar, cada destino nos pedirá por um método específico de acordo com suas necessidades. Na construção de um caminho metodológico na pesquisa científica, também precisamos abrir a trilha para chegar ao nosso objetivo. Para isso, buscamos fundamentação em percursos anteriores, a fim de elaborar o rumo mais adequado para chegar ao que foi proposto. Utilizamos elementos de ambas as teorias expostas anteriormente na elaboração do método desta dissertação.

Com isso, fizemos uma **análise dialógica das concepções de Lev Vigotski e Rudolf Steiner sobre a relação entre afeto e arte na educação**, em busca de contribuições para uma educação estética. Entendemos que existem contribuições em ambas as propostas que podem contribuir para além de como a arte está configurada na educação, de uma forma geral.

A seguir, discutimos sobre o que os dois autores compreendem por ciência e por caminho metodológico. Logo, elucidamos sobre o método e a metodologia

---

<sup>13</sup> A análise dialógica proposta neste estudo não se refere à análise dialógica do discurso, conforme proposta por Bakhtin, mas sim a uma abordagem que possibilite o diálogo entre as teorias aqui estudadas. Esse diálogo visa à potencialização de ambas as perspectivas abordadas.

escolhidos para esta dissertação.

## As propostas metodológicas de Vigotski e Steiner

### Método na Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, cunhada por Lev Semionovich Vigotski, teve as obras de Karl Marx e Baruch Spinoza como base para a sua criação. Sua lente para observar a realidade contou com o monismo de Espinoza, na sua percepção de unidade. E colheu em Marx a possibilidade de desenvolver uma metodologia e uma concepção de ser humano social que possibilita a compreensão de um desenvolvimento cultural na vida humana. Esta composição de pensamentos que atravessaram a teoria de Vigotski resultou em uma concepção particular de ciência. Buscou, assim como Marx, encontrar a **essência de fenômenos** apesar da aparência deles, sempre se relacionando com a realidade material e imediata, de modo a não se desvincular do que já está posto como concreto. Assim, ao definir um objeto, Vigotski defende que devemos criar o método mais adequado para sua realização. Para Vigotski:

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, 2003, p. 37).

O monismo de Spinoza possibilitou o desenvolvimento da concepção de ser humano de Vigotski que o considera em sua **unidade**. 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).

O método da unidade propõe a análise das relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio, preservando as propriedades do todo. Nesse processo, as relações presentes no fenômeno observado são mantidas em sua forma mais simples, permitindo que sejam examinadas de maneira aprofundada. Vigotski (2018a) destaca:

Eis por que o estudo que se vale do método de unidades nos permite estudar a relação; estudamos as unidades que não foram decompostas em elementos e conservam em si, de forma simplíssima, as relações entre esses elementos, ou seja, aquilo que é mais importante no desenvolvimento (p. 47).

Para Vigotski (2018a), a vivência é o elemento central desse método, pois ela reflete a unidade indivisível entre o meio e como o indivíduo o experiencia. Ele descreve que cada vivência é única, já que diferentes pessoas atribuem significados e estabelecem conexões afetivas particulares com o mesmo acontecimento. Mesmo diante de um único evento, cada pessoa o vivencia de maneira distinta, devido às diferentes formas de interpretar e sentir a experiência. “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, 2018a, p. 78).

Nesse sentido, o "momento refratado através da vivência da criança" (Vigotski, 2018a, p. 75) é identificado como o ponto chave para compreender a unidade relacional do desenvolvimento humano. Assim, a vivência constitui a ferramenta essencial para a análise orientada por esse método. Para esta dissertação, ao buscar compreender a relação entre afeto e arte na educação, nos encontramos com a vivência específica da atividade artística, a **vivência estética**. Queremos ressaltar a relevância fundamental dessas vivências para o desenvolvimento da consciência humana e, para isso, faz-se necessária a compreensão dessa vivência em particular.

Vamos seguir nosso caminho abordando o método na teoria do outro pensador que compõe essa dissertação, Rudolf Steiner.

### **A Fenomenologia de Rudolf Steiner**

Para falar sobre método em Rudolf Steiner, precisamos voltar às suas bases teóricas. Aos 21 anos de idade, ele foi convidado a participar da edição dos escritos científicos de Goethe<sup>14</sup>. Isso possibilitou que ele entrasse em contato com o modo de fazer ciência do autor, que se distanciava dos métodos empiristas e se firmava em um idealismo com bases na realidade concreta. Como disse Bach (2012):

---

<sup>14</sup> Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) – Artista, cientista, pensador com abordagem filosófica. Escritor de romances, poesias, dramas e de atividades científicas na área da botânica, geologia, meteorologia, mineralogia e ótica (Bach, 2017, p.15).

O método goetheano concilia dois campos que se mantêm opostos. É um idealismo, pois a ideia no fenômeno é sempre a meta, mas o ponto de partida é a percepção, então inclui o dado empírico. Portanto, o idealismo goetheano não é constituído pela abstração dialética de Hegel. Steiner (1980a, p.219) designa-o de idealismo empírico (Bach, 2012, p.38).

Foi a partir dos caminhos metodológicos trilhados por Goethe que Steiner criou sua teoria do conhecimento. A fenomenologia steineriana se deu pela ampliação da fenomenologia de Goethe. “O método de observação da natureza é transformado em fenomenologia da consciência humana” (Bach, 2017, p. 130). Goethe, em sua obra, dedicou parte de seus estudos à elaboração de uma fenomenologia das cores e outra das plantas. Steiner se aproxima do modo de observação realizado por Goethe em suas pesquisas e, partindo das mesmas questões que ele, Steiner amplia este método para a observação dos fenômenos da consciência humana.

Os desafios da fenomenologia goethiana estão intensificados na fenomenologia de Steiner, onde a fenomenologia da natureza passa a ser fenomenologia da consciência, fenomenologia do ser humano, antropologia filosófica, ou como é mais comumente conhecida, **Antroposofia** (Bach, 2017. p.133).

A fenomenologia da consciência partia de um lugar crítico em relação ao modo de fazer ciência que estava vigente na época. Porém, Steiner encontrou nas obras de Goethe uma possibilidade que abria espaço para uma nova postura frente ao objeto.

Durante os séculos XVIII e XIX, a ciência tendia unilateralmente ou para o empirismo ou para o racionalismo. Tanto para Goethe, quanto para Steiner, essas correntes eram parciais e limitadas para abranger a complexidade e profundidade sobre os fenômenos da vida. A busca goetheana por outra maneira de observar e julgar os fenômenos materiais era uma postura crítica em relação aos modelos predominantes (Bach, 2012, p. 35).

Esta busca por outra maneira de observar os fenômenos procurava a “**essência** das coisas que permeia o mundo” (Bach, 2017, p.35) (grifos do autor). A ideia seria o objetivo deste método, porém esta ideia é compreendida aqui como uma “regularidade intrínseca dos fenômenos” (Bach, 2012, p.36), como uma lei. Vale ressaltar que o conceito de ideia utilizado por Goethe se distancia do conceito utilizado por Kant, como bem nos explicou Jonas Bach (2012):

Esta concepção é oposta a de Kant que vê na ideia apenas uma maneira metódica que

a razão utiliza para compreender e ordenar melhor os fenômenos, ou seja, as coisas não poderiam ser deduzidas da ideia e nós não teríamos acesso à “coisa em si” (Bach, 2012, p.36).

O encontro com a essência buscada neste método se firma na compreensão de **unidade**. Para Goethe e sua visão monista do mundo, a realidade não está fragmentada em partes, e sim existe em unidade. Porém, a unidade não se manifesta de modo homogêneo; pelo contrário, tem a possibilidade de existir de modos distintos.

A unidade universal (a ideia) no mundo fenomênico se expressa em diferentes níveis. A postura goetheana é uma crítica à consideração da unidade como uniformidade. A lei manifesta-se sob diferentes configurações quando está presente no mundo mineral, vegetal-animal, ou hominal. O monismo goetheano não é uma abstração que subsume a unidade aos fatos da existência, é “um monismo concreto que demonstra, passo a passo, ser a aparente diversidade da existência sensorial, em última análise, uma unidade ideal. A diversidade é apenas uma forma pela qual o conteúdo unitário do mundo se manifesta” (Steiner apud Bach, 2012, p.36).

Com esta mesma perspectiva sobre a realidade, Steiner volta seu olhar para o ser humano e sua constituição. Ele possibilitou que o desenvolvimento humano fosse considerado em sua integralidade, em sua unidade, e isso se faz necessário para esta dissertação. Ao buscar compreender os fenômenos em sua essência, não nos prendemos ao que externamente apenas aparenta ser; para compreender a relação entre o ser humano e a arte e suas implicações na educação, acreditamos que esta postura frente ao fenômeno se torna adequada.

### **Proposta Metodológica desta dissertação**

Esta dissertação realizou uma **análise dialógica das concepções de Lev Vigotski e Rudolf Steiner sobre a relação entre afeto e arte na educação**, em busca de contribuições para uma educação estética. Para isso, nos firmamos no que há em comum entre os métodos trazidos anteriormente. Verificamos que os dois métodos buscam a essência dos fenômenos e compartilham a perspectiva monista que não fragmenta nem a realidade, nem o ser humano, os concebe como unidade.

No primeiro momento, tivemos a tarefa de compreender qual o ambiente em que se constituíram as ideias dos autores estudados aqui. Para isso, buscamos em autobiografias, em teses e dissertações informações sobre a vida de ambos os autores. Esses textos foram selecionados a partir de sugestões coletadas em cursos,

palestras, conversas com professores e colegas e em pesquisas na internet.

No segundo momento, consideramos relevante seguir esta caminhada elucidando, no pensamento deles, como percebem a relação do ser humano com âmbito afetivo pela arte na educação. Isso foi possível através de escritos e palestras selecionadas dos próprios autores, bem como de artigos e textos acadêmicos de estudiosos de ambas as teorias; ou seja, por meio de revisão de literatura. Também foi necessária a abordagem da concepção de constituição humana de ambos os autores, pois é a partir disso que podemos relacionar essa atividade humana ao âmbito educacional. A seleção desses escritos foi feita a partir da revisão exploratória de literatura, como afirmado anteriormente, de indicações, de pesquisas na internet e de disciplinas cursadas, buscando estar atualizados sobre o que tem sido discutido acerca do tema. Todas essas fontes auxiliaram a aprofundar a compreensão sobre a relação do desenvolvimento dos afetos pelas artes na educação.

Logo, no capítulo quatro, nossa análise foi feita a partir de vivências da pesquisadora como estudante, como educadora e como artista, buscando estabelecer um diálogo com base nos escritos dos autores, nos estudos de pesquisadores das teorias e do tema. Foram consideradas ambas as teorias em um diálogo com o intuito de compreender a relação entre arte e afeto na educação, a partir das teorias de Vigotski e Steiner para o encorajamento de uma prática educativa que desenvolva o ser humano em toda sua potencialidade. As vivências foram organizadas em cinco expressões artísticas distintas: plástica, musical, teatral, literária e dançante. Essas expressões foram experienciadas pela pesquisadora em diferentes momentos de sua trajetória e, devido ao seu peso afetivo, foram selecionadas com o intuito de enriquecer o diálogo estabelecido neste estudo.

A espinha dorsal, que é o cerne desta dissertação, foram as vivências relacionadas a este tema que funcionaram como linhas em um bordado, em que cada linha é essencial para a composição da imagem final. Cada linha contém uma espessura, uma cor, uma textura, e todas têm igual importância na constituição do todo. Aqui, é relevante não se distanciar dos princípios metodológicos que alinhamos para realizar a análise: considerar o ser humano em sua unidade, sem fragmentação; olhar para os fenômenos buscando pela essência deles, o que existe para além do que é aparente.

A concepção de constituição humana para ambos os autores se aproxima ao

considerá-lo em sua unidade. Os dois também se ocuparam em olhar para a constituição da consciência humana, o que é central para nossa dissertação, pois o desenvolvimento dos afetos influencia diretamente nessa constituição. É um ponto de encontro metodológico entre as teorias também, considerar o fenômeno em busca de sua essência. Sem se afastar desses princípios, iremos aprofundar o entendimento de arte a partir dessas teorias, sua função, funcionamento, sua relação com a dimensão dos afetos e sua relevância para o âmbito educacional.

Além disso, denominamos nossa análise como dialógica com o intuito de estabelecer uma conversa entre as teorias estudadas aqui. Não se trata de realizar uma comparação entre teorias; iremos proporcionar um encontro para que as duas teorias se mostrem em função de um aprofundamento do tema para o aprimoramento da prática pedagógica. Denominamos essa análise de dialógica pois compreendemos, assim como Freire (1987, p. 45), que:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Esse lugar de possibilidade de diálogo, de possíveis transformações, é o que pretendemos estabelecer em nossa análise. Proporcionar essa relação entre saberes, abrir espaço para que juntos possam gerar novas percepções.





## Capítulo 4 – Bordando Vivências

Esta dissertação teve por 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 partir de suas teorias. Para isso, o trabalho se estruturou da seguinte maneira: no primeiro momento, trouxemos as vivências e memórias da autora enquanto estudante, agora com o olhar de educadora e pesquisadora. Logo, nos aproximamos do tema a partir do que se tem feito com a arte no âmbito escolar, o que caminha na direção contrária ao que se defende a partir das perspectivas trazidas nesta dissertação.

Começamos o primeiro capítulo tratando da vida de Vigotski, explicitando como sua trajetória de vida foi fundamental para a constituição de sua teoria e expressão de seus pensamentos. Como vimos, ela foi marcada por grandes transformações sociais com a Revolução Russa, o que possibilitou que ele se propusesse a pensar em novos modos de se pôr em prática a educação diante de uma nova sociedade que se constituía pós-revolução. Ao pensar sobre essa nova sociedade, Vigotski se ocupou em compreender a constituição da consciência humana, o que o possibilitou que se interessasse pela relação do ser humano com a arte, direcionando parte de seus estudos para esta atividade humana. Em seguida, abordamos a concepção de educação estética a partir da Teoria Histórico-Cultural, uma perspectiva que concebe o ser humano em sua unidade, considerando os âmbitos afetivo e intelectual e suas relações. Relembramos aqui que a concepção proposta por Vigotski é de fundamental relevância para esta dissertação, pois, ao tratar da relação do ser humano com a arte, ele considera que o âmbito dos afetos é vivenciado nesta atividade através de uma complexa atividade interna.

O segundo capítulo tratou da vida de Steiner, assim como no capítulo sobre Vigotski, com a intenção de nos aproximar do cenário que deu base para o desenvolvimento de seus pensamentos. Como vimos anteriormente, Steiner buscou compreender a capacidade da razão humana em distinguir a essência dos fenômenos e se encontrou com os escritos científicos de Goethe que o impulsionaram a desenvolver uma nova teoria do conhecimento. Sua investigação se aprofundou de modo a chegar na compreensão da essência do fenômeno da consciência humana. Um dos desdobramentos desta investigação culminou na proposta de um ensino que considera a arte como parte integrante de todos os processos educativos. Logo,

tratamos da educação estética na Pedagogia Waldorf, explicitando sobre o modo como são pensadas as artes no ambiente educativo nessas escolas. Também julgamos necessário abordar a concepção de afeto por este autor, uma vez que este conceito é central para o tema trabalhado nesta dissertação, visto que ambos os autores falam da relação da atividade artística com o âmbito afetivo.

Até aqui, pudemos notar que ambos os autores tiveram em sua trajetória, experiência como docentes, além de vivências profissionais relacionadas ao teatro. Também tiveram como objetivo comum, compreender a consciência humana, cada um à sua maneira e com um intuito particular.

No terceiro capítulo, sobre o método, explicitamos qual o caminho que decidimos seguir para a realização desta pesquisa. Vimos que Vigotski, com suas bases marxista e espinozista, busca não fragmentar os fenômenos e os analisar a partir de sua unidade. Além disso, ele trata da essência dos fenômenos, superando a sua mera aparência. Também vimos que Steiner, com sua base em Goethe, não divide os aspectos de um fenômeno, buscando se relacionar com ele a partir de sua unidade e em busca de sua essência. As duas concepções aqui trazidas, se tornam fundamentais para a constituição da nossa proposta metodológica.

A análise dialógica que propomos para esta dissertação surge com o intuito de estabelecer um diálogo entre as concepções apresentadas. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 45). Vai além da mera exposição de ideias e pensamentos, busca um novo modo de olhar para a diversidade para que, em diálogo, se potencializem.

Nossa ferramenta de análise é a vivência, que como já abordamos no capítulo 3, sendo que a vivência seria, para Vigotski (2018a), a menor unidade entre a pessoa e o que ela vivencia. As unidades relacionais presentes neste trabalho, são as unidades que perpassam os diferentes aspectos que envolvem a educação estética.

Tudo o que fizemos até aqui, nos mostrou que os autores compreendem a arte como uma atividade de crucial importância para a constituição humana. Porém, para falar de educação estética não é suficiente nos ater apenas ao termo “arte”, é necessário tratar da relação entre arte, afeto e educação. Ou seja, considerar a unidade pessoa-arte, que, quando se trata de educação estética, envolve a educação e os afetos vivenciados, bem como sua integralidade afeto-intelectiva e indivíduo-

social. Assim, ao trazer a educação estética para o centro da questão, buscamos o menor elemento relacional presente: a vivência estética — a vivência do ser humano com a arte.

A seguir, vamos nos aproximar da produção artística, com o intuito de delinear sua constituição, suas relações e implicações na educação.

“Viver  
Viver e ser livre  
Saber dar valor para as coisas mais simples  
Só o amor constrói pontes indestrutíveis”

Com esse trecho da música de Charlie Brown, voltamos mais uma vez ao amor. Amor, esse afeto tão particular que, apesar de tentarem explicá-lo ao longo da história da humanidade, até hoje parece não ter constituído um corpo tão sólido. Seu significado nos escapa pelos dedos ao tentar ser compreendido. Parece que perde força ao tentar se materializar em ideia. É, na verdade, pura emoção. Daí sua peculiaridade.

O amor, assim como qualquer emoção, pode fazer parte da arte de diversos modos. Para Vigotski (1999), as produções artísticas<sup>15</sup> são criadas a partir da manipulação da forma, do conteúdo e do material. “Devemos entender por material tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia a dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres” (Vigotski, 1999, p.177). Aqui, o material inclui também as emoções, e não só na poesia isso é possível de ser observado; aplica-se a toda produção artística. O amor, como afirmamos anteriormente, pode assumir o lugar de material de uma estrutura artística, como sendo uma emoção que movimenta o processo de criação artística.

Compreendemos como “forma da obra<sup>16</sup> a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo” (Vigotski, 1999, p. 177), ou seja, o modo como esse material será organizado. Por fim, o conteúdo diz respeito ao

---

<sup>15</sup> “Produção artística. — entendemos que o termo produção, ao invés de obra de arte, se enraíza mais profundamente no pensamento vigotskiano de criação artística, uma vez que diz respeito ao processo criador, expressivo e relacional na relação pessoa-arte e não somente ao significado de obra como produto acabado e também, no Brasil, de certa forma elitizado” (Bonanata, Pederiva, 2024, p. 47).

<sup>16</sup> Utilizamos aqui o conceito de obra, porque foi acessado pelo Psicologia da Arte tradução Paulo Bezerra, mas se trata de produção, e não de obra.

tema escolhido. A escolha do conteúdo, por sua natureza diversa à da forma, entra em contradição com a forma selecionada. Como disse Vigotski (1999, p. 199) “a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética”. Essa contradição estabelecida na relação entre conteúdo e forma na produção artística é o que Vigotski denomina de “Lei da destruição do conteúdo pela forma”. Essa seria a especificidade da arte para a Teoria Histórico-Cultural: o efeito psicológico que daí decorre.

O amor também poderia ser, além de material, mais estritamente, tema, o conteúdo da sua produção, como pode ser observado no trecho da música de Charlie Brown trazido anteriormente. E, apesar desta ter uma letra, que também é material, estrutura-se com outros materiais e conteúdos e não diz respeito apenas à palavra. A música não busca transmitir um conteúdo ou uma informação; ela, como todas as artes, suscita emoções. “O fato é que nenhuma música instrumental é capaz de comunicar com precisão o que fizemos ou deixamos de fazer. Isto porque a função social da música não é a mesma da linguagem” (Pederiva et al. em Gonçalves, 2022, p. 35).

A arte ainda hoje é colocada como linguagem nos documentos legais referentes ao sistema educacional brasileiro. Como podemos observar na Base Nacional Comum Curricular, a etapa do Ensino Fundamental está dividida em áreas. A área de Linguagens contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Seria por isso que na educação musical, principalmente na educação infantil, a música é instrumentalizada apenas pelas suas letras? Ela é utilizada como artefato moral e como instrumento de espetacularização, em detrimento de um desenvolvimento da escuta consciente e da educação dos sentimentos, que é a essência da vivência artística. Esta inclusão das artes na área de linguagem pode limitar a potência existente na relação do ser humano com a arte, como nos trouxe Gonçalves citando Vigotski:

Esse pensamento, de que a música é uma linguagem (e outras artes também), levou, inclusive, a uma concepção equivocada e excludente de que existiriam analfabetos artísticos ou iletrados musicais (como se a música fosse um alfabeto). Assim, o músico “de verdade” seria aquele que soubesse ler ou escrevesse sinais gráficos escritos na partitura. Em suma, a música (sem letra) não parece ser uma linguagem. É arte, no final das contas. E como tal não é passível de ser traduzida para nenhuma outra língua (Vigotski apud Gonçalves, 2022, p. 35).

No que se refere ao contexto educativo, é de suma importância que consideremos que a arte é uma atividade humana única, com uma função específica frente à consciência humana, como foi tratado nos capítulos anteriores. Ela não é uma atividade exclusiva de alguns seres humanos; está para todos, que tem em si o potencial de desenvolver a sua musicalidade, sua relação com o fenômeno sonoro, que é uma dimensão do comportamento humano (Pederiva, 2009).

Vigotski (2003), em sua teoria, discute o papel de educadores frente ao desenvolvimento, “o professor é o organizador do meio social educativo” (p. 76). Busca possibilitar o desenvolvimento integral dos seres humanos, e proporcionar vivências, ou seja, a relação de cada pessoa com o meio, em todos os âmbitos possíveis. Porém, o que se observa atualmente na prática escolar, é uma valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras.

No processo de escolarização das crianças, em geral, as disciplinas das áreas de exatas e humanas possuem mais relevância na educação da criança do que as disciplinas das artes, que, nas bases da teoria histórico-cultural, desenvolve um trabalho voltado para uma educação estética e integral (Oliveira, 2020, p. 49).

Sobre isso, Steiner afirma que:

Não se pretenderá economizar o artístico em função de outras matérias do ensino; ao contrário, se incluirá o artístico no organismo global de todo o ensino e educação, para que ele não seja relegado ao segundo plano, e dizer: aqui temos as matérias principais para o raciocínio, aqui outras para o sentimento e para o dever, e depois, independente do horário escolar, mais ou menos de maneira opcional, o que a criança deve adquirir artisticamente. Não, a arte estará situada corretamente na escola quando todas as outras aulas, toda a educação for colocada de tal forma que o sentimento da criança exija a Arte no momento certo, quando a Arte for executada na escola de tal forma que desperte na criança, pela própria atividade, o sentido para compreender, também com o intelecto, de permear também com o senso do dever o que ela aprender a ver na Arte como o belo, como o ser humano puramente livre. Isto deveria demonstrar como a Arte pode realmente penetrar o organismo global da educação e do ensino; como a Arte pode iluminar e aquecer toda a pedagogia e didática (Steiner, 2008, p.35).

A citação acima suscita algumas reflexões. Ao afirmar que o artístico não será prejudicado em função de outras matérias, ele afirma a importância da não segmentação da integralidade do indivíduo elucidando a integração dos âmbitos do pensar, do sentir e do agir, aos quais ele se referiu a partir dos termos “raciocínio”, “sentimento” e “dever”. Aqui percebemos como o autor, com sua perspectiva de

unidade, integra a atividade artística na educação, buscando solicitar o indivíduo de modo integral. Essa perspectiva pode fortalecer a ideia que aqui se pretende tratar: “Tudo o que é novidade é ensinado na aula Waldorf através de alguma manifestação artística, no momento do sentir da aula, justamente para suscitar emoções a respeito dos conteúdos novos” (Bach, 2007, p. 95). Apesar de Bach estar vinculando o uso da arte à ideia de conteúdos novos, isso não é entendido por nós aqui como uma instrumentalização da atividade artística. Isso porque, a intencionalidade presente na proposta educativa antropológica pretende, na arte, desenvolver o potencial criador de quem a vivencia. E, também, a dimensão afetiva do ser humano em sua integralidade para que cada pessoa possa estar presente no mundo, em seu pensar, sentir e agir, a partir da vivência artística, mas que possa se expandir para qualquer outra atividade.

Vigotski também discorre sobre o lugar e o tratamento das emoções na educação, afirmando que:

No entanto, 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. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (Vigotski, 2003, p. 121).

Este conhecimento morto, já tratado no capítulo sobre Vigotski, nos possibilita olhar para o desenvolvimento humano com outra qualidade. Tornam-se mais complexas as relações estabelecidas entre as dimensões que constituem o ser humano. Quando se desconsideram relevantes os âmbitos volitivos e afetivos para o desenvolvimento do intelecto, limita-se também o potencial do desenvolvimento intelectual, pois não se possibilita que certos processos que o compõem tenham espaço no desenvolvimento. Como disse Steiner:

É preciso ter a sensação de atingir a criança toda, sabendo que somente dos sentimentos, das emoções provocadas é que deve advir a compreensão do conteúdo<sup>17</sup> narrado. Considerem portanto um ideal, ao narrar à criança contos de fadas ou lendas ou ao praticar com ela pintura e desenho, não “explicar”, não atuar conceitualmente, mas fazer atingir o ser humano inteiro, sendo que depois a criança vai embora e só mais tarde chega, por si mesma, à compreensão do assunto. [...] Tentem nunca narrar irradiando para a cabeça e o intelecto, e sim provocando — dentro de certos limites —

---

<sup>17</sup> O termo utilizado aqui se refere não apenas aos conteúdos em seu sentido estrito, mas em seu sentido amplo, abarcando todas as dimensões do conhecimento.



certos calmos arrepios, provocando prazer e desprazer na pessoa toda, fazendo isso ainda ressoar quando a criança já foi embora e só então passa à compreensão e ao interesse pelo assunto. Tentem atuar através de toda a sua ligação com as crianças (Steiner, 2003, p. 12-13).

A seguir, apresentaremos algumas imagens que dizem respeito ao ambiente da sala de aula do ensino fundamental em diferentes escolas Waldorf. É possível notar como a organização do espaço educativo leva em consideração — e está permeado — de fazeres artísticos que estão presentes no cotidiano destas crianças.



Foto 4: Sala de aula Waldorf 1  
 Fonte: Livro Pedagogia Waldorf 100 anos



Foto 5: Sala de aula Waldorf 2  
 Fonte: Livro Pedagogia Waldorf 100 anos





Foto 6: Sala de aula Waldorf 3  
Fonte: Livro Pedagogia Waldorf 100 anos



Foto 7: Sala de aula Waldorf 4  
Fonte: Livro Pedagogia Waldorf 100 anos

Este “fazer ressoar” abordado por Steiner também nos remete ao que Vigotski (2018a) trouxe nas “Sete aulas de pedologia” quando trata sobre a vivência da criança, elucidando que os momentos relevantes para o seu desenvolvimento são aqueles que são permeados pela sua vivência, ou seja, que o afeto atravessasse aquele momento na relação da criança com a atividade:

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. 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, 2018a, p. 75).

A possibilidade de proporcionar vivências artísticas para o desenvolvimento humano, para além de uma constituição linear e regular, apresenta nuances de relações que formam uma rede de fatores que se influenciam dialeticamente. Façamos um exercício de imaginação: pensemos em um modo linear de um suposto desenvolvimento, uma corrente com fluxo unidirecional que imaginaremos com a cor vermelha. Como o fluxo de um rio, essa corrente segue em frente de modo a se deparar com algo que a faça vivenciar certa transformação. O fluxo segue com nova qualidade, agora representada pela cor azul. O que havia antes de vermelho se transformou por completo, e agora o azul toma seu lugar e segue em frente em busca de se encontrar com novas situações para uma nova transformação. Esse azul, após a próxima transformação se manifesta agora com a cor verde, seguindo sempre seu fluxo em uma única direção. A imagem a seguir representa como esta visão de um desenvolvimento regular e linear se daria.



Imagem 3: Desenvolvimento linear  
Fonte: produção pessoal

Por outro lado, se compreendemos o desenvolvimento humano a partir de sua complexidade, a partir de sua unidade e integralidade, esse desenho passa a ter uma configuração completamente diferente. O que antes era um fluxo linear e unidirecional se manifesta aqui de modo bastante distinto: não existiria uma única via, pois cada dimensão da constituição humana geraria uma corrente na qual seu fluxo poderia correr para qualquer direção. Os diferentes caminhos se ramificam em incontáveis braços, que por sua vez também podem se ramificar dependendo do que for vivenciado. Existe relação entre os diferentes âmbitos, todos e cada um deles podem se relacionar e se influenciam mutuamente. O que antes era uma cor, ao se transformar, não precisa necessariamente se tornar outra cor: ela pode carregar em

si duas ou mais cores, a depender de como se deu essa transformação e relação. A seguir, temos um esboço do que seria esse complexo sistema que foi descrito acima.

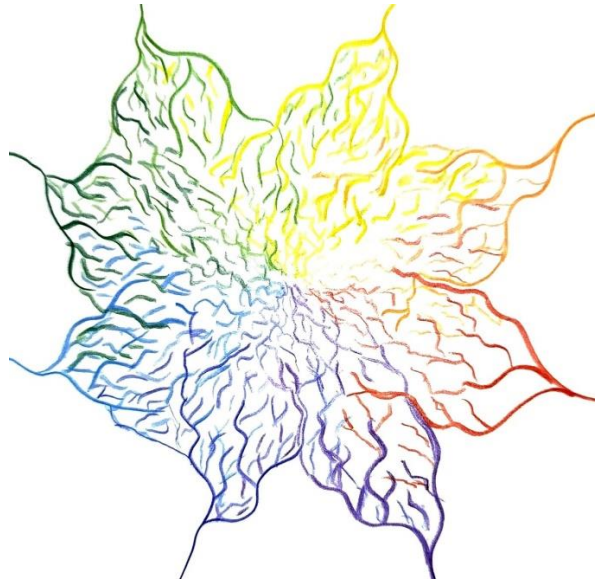


Imagem 4: Desenvolvimento dialético  
Fonte: produção pessoal

Buscamos, assim, elucidar as diferenças limitantes presentes numa perspectiva que se relaciona com o fenômeno do desenvolvimento de maneira linear e regular, valorizando um desenvolvimento complexo e particular. Trata-se de olhar para os fenômenos dialeticamente, em movimento. Possebon (2021), fala sobre essa concepção dialética ao se referir à Gonçalves:

Na compreensão dialética não há causa e efeito como momentos separados, sendo que os processos são contínuos, com interrupções e prosseguimentos. São as negações e oposições que tornam possível o desenvolvimento, a superação e criação de novos elementos (Gonçalves em Possebon, 2021, p. 93).

Pensar sobre o desenvolvimento humano em sua complexidade, solicita a organização de um espaço educativo mais coerente para a constituição de um ser humano em sua integralidade. Implica buscar a unidade das dimensões e processos que compõem o ser humano e de nos afastar de uma possível fragmentação e uniformização das relações existentes nesses processos.

A seguir, o diálogo entre a THC de Vigotski e a antroposofia de Steiner será delineado por meio de vivências da pesquisadora, como estudante, educadora e artista, em espaços educativos diferentes, os quais possibilitam a discussão e a reflexão sobre a arte a partir das teorias em questão, costurando a educação estética que desejamos. Buscamos realizar uma síntese analítica e dialogal por meio das vivências plástica, musical, teatral, literária e dançante. Acreditamos que, ao adentrar essas vivências, conseguiremos efetivar o diálogo esperado entre ambas as teorias e os autores, elucidando como os afetos estão sendo acionados nessas vivências.

### **Vivência Plástica**

A vivência plástica se refere às vivências relacionadas às artes visuais. Na Educação Infantil o desenho das crianças passa por enormes transformações. “Desenhar [...] é um tipo predominante de criação na primeira infância” (Vigotski, 2018b, p.105). Nos primeiros anos de vida, esse modo de criação ainda está sendo estruturado. A criança se relaciona com o desenho de forma ainda “desordenada”. É possível perceber que, ao pegar o giz ela o esfrega com rapidez e, como que por impulso, deixa o rastro deste no papel. O que resulta disso chamamos de garatuja. A seguir, para exemplificar, trouxemos uma garatuja da pesquisadora. Ela foi feita aos 3 anos de vida.



Imagem 5: Garatuja lara  
Fonte: produção pessoal

Hans Strauss, e sua filha, Michaela Strauss, estudiosos da antroposofia, dedicaram suas investigações a compreender “A linguagem gráfica da criança”. Nesse livro, são estudados inúmeros desenhos de crianças do primeiro setênio (primeiros sete anos de vida) com o objetivo de compreender como se dá o desenvolvimento do desenho a partir de uma perspectiva antroposófica da constituição humana. Em seus estudos, ao tratar sobre a garatuja, Michaela Strauss (1996) diz:

As linhas vivas expressam diferentes velocidades do decurso do momento; os traços grossos, amplos ou suaves, alternando com leves roçados fugazes, convertem essas composições em uma experiência musical. Nos traços, pode-se ler todos os matizes, desde o pizicato mais terno até o amplo crescendo. “Garatuja são cartas que as crianças escrevem para si mesmas; são entendimentos consigo mesmos...” (W. Goethe) Tem o caráter de rascunhos destinados somente a elas mesmas. Quando o empenho gráfico chega ao fim, parece esgotado o interesse da criança pelo que recém produziu (Strauss, 1996, p. 8).

Após as garatuja, com mais firmeza em relação aos movimentos do giz no papel, é possível observar um novo momento no desenvolvimento do desenho.

Se deixarmos de lado o estágio das garatuja, dos traços e das representações de elementos disformes isolados e começarmos da época em que surge o desenho, no sentido próprio dessa palavra, veremos que a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas (Vigotski, 2018b, p. 106).

Esse “surgimento do desenho” trazido por Vigotski diz respeito ao momento em que a criança começa a representar o objeto de maneira ainda esquemática. Tal momento pode variar na vida de cada indivíduo, porém “um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação” (Vigotski, 2018b, p. 107). Esse traço característico do início do surgimento do desenho ainda de modo esquemático, por ser feito a partir da memória, e não da observação, nos mostra que a criança recorre a algo que vive no seu interior, que já foi internalizado a partir de suas relações e faz parte de sua constituição. “A memória é uma criação irremediavelmente afetada por todas as dimensões da vida humana, e não apenas pela reprodução mental fidedigna ao que realmente aconteceu” (Bezerra, 2024, p. 60). Elas estão envolvidas pelos afetos, e ao representar um objeto no desenho recorrendo à memória, nesse primeiro momento, a criança faz um movimento interno que possibilita um modo de relação com os próprios afetos expressos na vivência do

desenho. A criança faz uma reelaboração interna da relação com aquele objeto, perpassando os afetos, para trazer à consciência a memória do que vai ser representado.

Vejam, essa solicitação dos afetos que é feita pela criança ao realizar esta atividade é o que nos interessa aqui. A produção do desenho engloba e se constitui por meio das emoções desde o início de seu desenvolvimento. As emoções constituem parte do material utilizado. Assim, almejando organizar uma educação que seja potencializadora do desenvolvimento integral do ser humano, devemos colocar a atividade plástica como parte disso. A presença dos afetos na constituição criativa da memória nos dá indícios da importância da atividade plástica para o desenvolvimento integral do ser humano. Para além de aspectos do desenvolvimento que estão distantes da própria atividade estética (como o desenvolvimento da coordenação motora fina, por exemplo), a presença de processos que solicitam os afetos, e envolvem as emoções diz respeito à integralidade que isso pode proporcionar. As dimensões intelecto-afetivas e indivíduo-social, para Vigotski, e do pensar, do sentir e do agir, para Steiner, se integram nesta atividade. É um processo que possibilita que os sentidos atribuídos às formas e às cores escolhidas para sua composição tenham passado pelas diferentes dimensões humanas, transformando-se e constituindo-se a partir de necessidades internas.

A seguir temos um desenho da pesquisadora no momento do desenho esquemático, em que essa memória criativa é solicitada, realizado aos 4 anos de idade:



Imagem 6: Desenho esquemático Iara  
Fonte: produção pessoal



É possível notar no desenho acima que existe um esquema do que se pretendia desenhar. À esquerda, vemos uma figura comprida, com uma cabeça com cabelo e uma tentativa de expressar um rosto. Abaixo dessa figura, está escrito “papai Noel”, mostrando que existia o objetivo de se representar algo que existe internamente e que foi elaborado antes de ser externalizado. A intenção de desenhar o papai Noel se expressou na cor vermelha em um formato cilíndrico, de modo esquemático.

Para Strauss (1996, p.12), a criança, por volta dos três anos<sup>18</sup> de idade, começará a dar nome ao que está desenhado, mesmo que o que esteja ali sejam apenas esquemas do que ela pretende desenhar. Nesse momento é onde aconteceria o surgimento do desenho trazido por Vigotski anteriormente, quando passam das garatujas para o “estágio de esquemas”.

Na Educação Infantil de escolas Waldorf, o desenho livre é muito valorizado, possibilitando que a atividade seja vivenciada a partir do impulso interno de cada um. Também são feitas aquarelas em papel molhado semanalmente que, pelo seu material, carrega outras qualidades em relação às cores e formas em sua vivência.

No Ensino Fundamental e Médio, na educação antroposófica, as atividades plásticas assumem outras formas, entendidas como criação e, por vezes, como produção artística a depender da intencionalidade pedagógica e da relação da pessoa que cria com aquela atividade. Além de desenhos livres, são proporcionadas atividades relativas ao desenho, à pintura, à escultura, à modelagem. Também são desenvolvidas práticas de trabalhos manuais como marcenaria, tricô, crochê, bordado, costura. Os cadernos de cada disciplina ou de cada época<sup>19</sup>, são compostos por reproduções e criações de textos, de desenhos, além de exercícios.

Os cadernos dos alunos do ensino fundamental são feitos por época de estudo e são cadernos sem pauta, o que exige um certo esforço estético, e por outro lado dá

---

<sup>18</sup> A referência à idade que forem mencionadas nunca serão idades exatas e sim, por volta daquela idade, podendo ocorrer antes ou depois a depender da situação individual.

<sup>19</sup> As épocas fazem parte do modo de organização das disciplinas e dos conteúdos curriculares. Na grade horária em uma Escola Waldorf, no Ensino Fundamental e Médio, a primeira parte do turno é dedicada à matéria referente à época estudada. Se for época de história e estivermos estudando a história do Brasil, por exemplo, todas as outras disciplinas irão dialogar com o tema da disciplina da época. Cada época dura entorno de um mês, podendo variar de acordo com especificidades do conteúdo, da turma ou do educador.

liberdade para a criatividade artística. Assim, além do desenho propriamente dito, os cadernos das demais matérias são sempre desenhados (Salles, 2023, p. 148).

O fato de o caderno não possuir pauta é de grande importância. Abre espaço para a possibilidade de criação, de imaginação e da materialização do potencial artístico de cada criança. Além disso, pode ser um dos modos de expressar os estados afetivos. Vejam, se almejamos encontrar contribuições para uma educação estética, aqui nos encontramos com uma delas. Algo que parece ser simples — um caderno sem pautas — possui, por trás de sua aparência, grande potencial de proporcionar vivências estéticas. Não são apenas as folhas em branco que dão espaço para que a criação e imaginação atuem. É necessária uma organização intencional das atividades e dos espaços educativos para proporcionar a possibilidade da vivência estética. Só o material, sem esta intencionalidade, pode não contemplar essa finalidade.

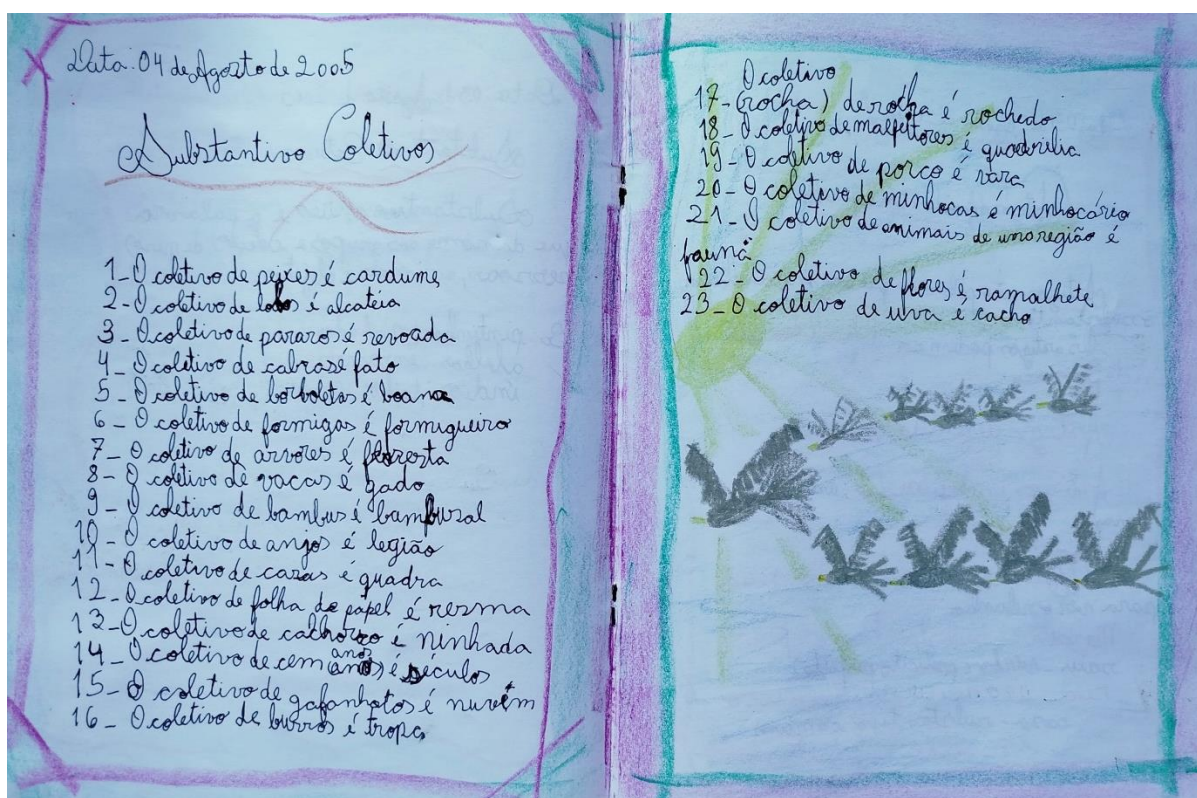


Imagem 7: Caderno lara aos 10 anos  
Fonte: produção pessoal

Os desenhos conduzidos no Ensino Fundamental possuem suas características específicas. Lembro-me que, quando criança, era solicitada que



desenhasse alguma cena da história contada pela professora. Apesar de ter um tema, a cena que mais tivesse me marcado seria a escolhida para compor meu caderno. As personagens escolhidas, as cores e o momento da história, em cada caderno, eram diferentes, correspondia ao momento mais marcante dela para cada um. O material para essa atividade, nos primeiros anos escolares, são giz de cera (tijolinhos e bastões)<sup>20</sup>, ainda não são usados lápis de cor: Essa progressão dos materiais se inicia com giz de cera pela possibilidade de experienciar a cor e a forma em todo seu potencial. Lápis de cor, por terem a ponta fina, não possibilitam a vivência da superfície como o giz de cera; eles possibilitam a experiência do contorno e das linhas. Ao realizar essa progressão, são potencializadas experiências de cores e formas de modos distintos, quebrando limites que o material possa estabelecer.

Tudo começa com o giz de cera, mais usado nos primeiros anos. A criança aprende a preencher toda a página com cores e procura-se estimular o desenho de superfícies sem contornos, pois na realidade, estes não existem na vida real. As formas se definem por encontros de cores. Não vemos o contorno de uma pessoa ou objeto, vemos cores que se encontram em planos justapostos (Salles, 2023, p. 148).

Essa condução do modo de desenhar, voltado para o desenvolvimento da técnica, é de grande relevância para a educação. Lembramos que esta atividade não deve sobrepor-se ou estar em lugar de maior importância em relação à atividade artística em si. Ela deve fazer parte desse processo para que a relação do ser humano com a produção artística se complexifique, possibilitando um desenvolvimento que considere todas as dimensões da constituição humana. “Na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real” (Vigotski, 1999, p. 328). É por isso que podemos afirmar que o fazer artístico está e pode estar presente como processo educativo desde a mais tenra infância.

[...] é impossível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, uma mínima familiarização técnica com a estrutura de qualquer arte deve sem falta ser incorporada ao sistema de educação pública. Nesse sentido, estão pedagogicamente certas as escolas em que a assimilação da técnica de cada arte se transforma em requisito imprescindível da educação (Vigotski, 2003, p. 238).

---

<sup>20</sup> Nomes que dávamos aos diferentes formatos de giz de cera: os tijolinhos tinham formato de tijolos retangulares e os bastões são pequenos bastões cilíndricos.

Nas escolas Waldorf isso parece ocorrer. Ao longo dos anos escolares, os desenhos vão se complexificando, possibilitando que, desde os esquemas na educação infantil, a criança vá se aproximando da representação do objeto real. Logo, o desenho de volumes presentes naquele plano, com luz e sombra. E em seguida, o desenho em perspectiva com ponto de fuga. Há também desenhos de observação. Vários materiais são experienciados nesses processos: giz de cera, lápis de cor, caneta tinteiro, grafite, carvão. As aquarelas, esculturas, modelagens e desenhos com o passar dos anos escolares também vão se complexificando e acompanhando os processos de desenvolvimento.

O ensino dos trabalhos manuais evolui durante todo o período escolar, passando pelo tricô, crochê, bordado, tecelagem, cestaria, tapeçaria, confecção de bonecos, confecção de maquetes, entalhe em madeira, marcenaria, modelagem em argila, escultura, trabalhos com cobre e latão, trabalhos com couro, corte-e-costura, culinária etc., variando um pouco de acordo com a escola e a região. As matérias-primas usadas nesses trabalhos devem ser sempre o mais natural possível, e as crianças devem ter a oportunidade de conhecer sua origem, seu processo produtivo, e, se possível, participar dele (Salles, 2023, p. 173-174).

Além disso, as diferentes artes podem conversar entre si, bem como as diferentes disciplinas. No Ensino Médio Waldorf, tive a possibilidade de modelar duas cabeças e um tronco humano. Lembro-me de que essa vivência foi marcante para mim, pois tudo começou com a busca por uma foto nossa de quando éramos bebês. Visitei fotos reveladas dessa época da vida até a escolha da foto que seria levada para a aula de artes. A possibilidade de revisitar minhas experiências, por meio das fotos da minha infância, permitiu que eu me sentisse pertencente, que eu me colocasse também como objeto de “estudo” do corpo humano. Senti-me parte da humanidade. E, assim como Vigotski (1999), em seu texto sobre a tragédia de Hamlet: “temos a impressão de que vivemos milhares de vidas humanas em uma noite e, de fato, conseguimos experimentar mais emoções do que em anos inteiros da nossa vida comum” (p. 243). Até este momento, este estudo específico, na época que experienciávamos, estava distante de mim; era algo que eu olhava para fora para perceber. Com esta atividade, ao desenhar meu rosto quando bebê, foi possibilitado que eu me colocasse no meio daquele emaranhado de conceitos e sentimentos. A partir das minhas próprias experiências, houve a possibilidade de atribuição de sentido

em relação ao tema da época.

Em um primeiro momento desta atividade, desenhamos com grafite nossa foto e trabalhamos os detalhes de luz e sombra. Em seguida, ainda em um estudo sobre o corpo humano que se relacionava com as outras disciplinas, fomos para o desenho de observação de uma escultura de pedra de um corpo feminino. Também trabalhamos os detalhes desse desenho de observação, a luz, e a sombra e os diferentes ângulos daquela escultura.



Imagem 8: Desenho da pesquisadora feito por ela  
Fonte: produção pessoal

A realização dessas atividades acompanhava o tema da disciplina que estava sendo trabalhada naquela época. Lembrando que por época, entendemos como a temática que orienta todas as disciplinas em determinado intervalo de tempo. Não me lembro qual, talvez biologia, mas o tema era o corpo humano. E, em todas elas, estudávamos algo sobre isso. Em história algo relativo ao estudo do corpo humano; em matemática, em física, em química, em língua materna, em música — em cada uma das disciplinas o tema da época era o que guiava o conteúdo estudado.

Após os desenhos de observação da fotografia e da escultura, recebemos um pedaço de argila e começamos a modelar uma cabeça. Ao chegar perto do final do processo de modelagem, recorremos à fotografia e ao desenho dela para ajustar certos detalhes. Até então, a feitura de nossas cabeças estava sendo realizada de memória. Também fizemos uma reprodução em argila do dorso feminino que

havíamos desenhado. A solicitação da memória, por si, já engloba os afetos. O que ficou marcado nas minhas experiências ganha determinada tonalidade ao ser lembrado, a depender de como, afetivamente, esse momento me marcou. Essas emoções têm o potencial de se transformar de acordo com o sentido dado às experiências no decorrer da vida. A imaginação, a fantasia e a criação estão repletas de elementos afetivos por serem compostas e elaboradas a partir de experiências anteriores, como nos afirma Vigotski: “As imagens e as fantasias propiciam uma língua interna para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo” (Vigotski, 2018b, p. 28).



Foto 8: Modelagem da pesquisadora feito por ela  
Fonte: acervo pessoal

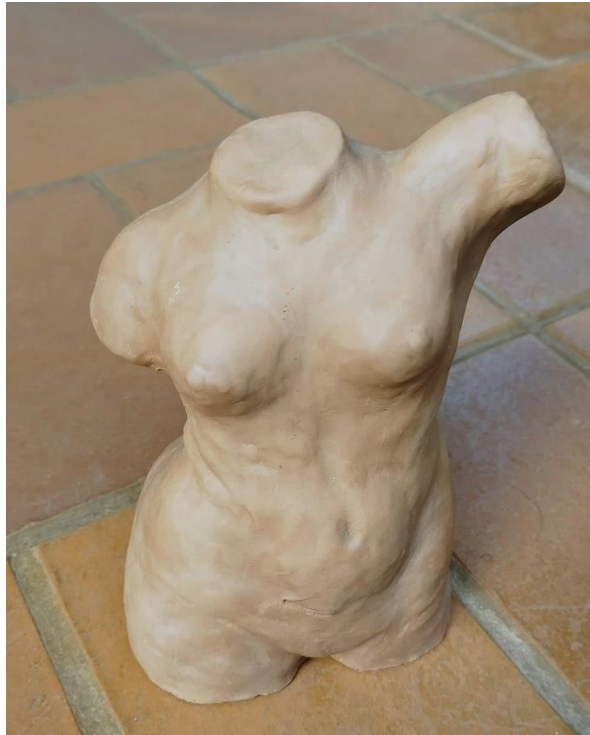


Foto 9: Modelagem de um corpo feminino  
Fonte: acervo pessoal

Ao final da época de corpo humano, recebemos outro pedaço de argila e fomos orientados a fazer uma nova cabeça humana. Desta vez, a orientação era que não se tratasse de uma atividade de observação, mas de criação de algo novo. E assim fiz. Essa atividade completa me pareceu durar vários meses até culminar na criação de uma cabeça humana; cada detalhe se tornou de enorme relevância diante das diferentes dimensões do corpo humano que havíamos experienciado e aprendido nas disciplinas. Ao modelar a orelha, que foi um grande desafio para mim, pelas dobrinhas e detalhes presentes em seu formato, revisei em mim diversos aspectos da orelha além do anatômico: sua função, seu funcionamento, seu papel na história, seu papel na minha vida, minhas vivências relacionadas à orelha e ao ouvido, minha orelha, a orelha do outro, escutar, ser ouvida.

Nesta vivência é possível observar indícios de que essa atividade perpassou por todas as dimensões da constituição humana. Ao revisar os diferentes aspectos da orelha, considerando sua potência de escuta e de ouvir, para além de um simples processo fisiológico, ela abrange também as relações possibilitadas a partir desta atividade. Vemos um diálogo intelecto-afetivo que integra, no fazer artístico, diferentes aspectos relacionais contemplando também a dimensão indivíduo-social. Ela também integra a trimembração humana (pensar, sentir e agir) ao colocar em atividade e em

relação os diferentes aspectos do estudo do corpo humano, solicitando o ser humano integral. As impressões, emoções e reflexões geradas nesta atividade tomaram grandes dimensões e perpassaram os modos relacionais que envolvem o conceito de orelha. Esse conceito, constituído a partir de todas as dimensões que o envolvem, não é rígido e nem absoluto: carrega em si a possibilidade de uma eterna transformação. E, para além disso, o sentido alicerçado na dimensão afetiva.



Foto 10: Modelagem de uma cabeça humana  
Fonte: acervo pessoal

Isso é educação estética. Essas atividades, desde a seleção da fotografia, passando pelos desenhos e modelagens em argila, culminando na criação da cabeça, só abarcou as diferentes dimensões humanas porque estavam em diálogo com as demais disciplinas. Não foi apenas um estudo sobre o corpo humano em suas diferentes dimensões; foi uma vivência em diferentes dimensões sobre o estudo do corpo humano. A possibilidade de que os afetos estejam presentes desde a solicitação da memória até a criação artística possibilitam o desenvolvimento do ser humano em todos os seus âmbitos: intelecto-afetivo, indivíduo social e do pensar do sentir e do

agir. O sentido atribuído a essa atividade é o que a qualificou como vivência. A orelha modelada ultrapassou a mera forma fisiológica e ganhou um aspecto mais abrangente que está vinculado às relações humanas. As relações que estão por trás dessa parte do corpo se revelaram nessa vivência, possibilitando um desenvolvimento integral, o surgimento de algo novo na constituição humana em sua unidade. E, é por isso que é preciso reafirmar aquilo que Vigotski (1999) diz: “Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida” (p. 239).

### **Vivência Musical**

Certa vez, sendo professora de flauta doce de uma turma de segundo ano, fui surpreendida com um presente. As crianças tinham entre sete e oito anos de idade e demonstravam muito entusiasmo pelas aulas de flauta. À primeira vista o que me foi entregue por uma criança parecia com uma carta. Uma folha de caderno pautado colorido com lápis rosa, repleto de corações feitos com lápis grafite. Ao manusear este objeto ainda desconhecido por mim, percebi que não era uma carta, pois suas bordas estavam coladas e no interior desta folha dobrada, havia grãos de arroz. Logo, a criança enunciou: “É um chocalho, professora!”



Vídeo 1: Chocalho de papel  
Fonte: acervo pessoal

Essa é a descrição de um momento comum na vida de um educador. Receber um presente feito pelas mãos das crianças, apesar de comum, o gesto/ação desta criança envolve complexos processos, principalmente no que se refere à vivência aqui estudada: pessoa-arte. Julgamos necessário relembrar que a vivência destacada envolve diferentes dimensões do ser humano: afeto-intelectiva e indivíduo-social, para Vigotski; e do pensar-sentir-agir, para Steiner. E ambos os autores consideram esta

atividade fundamental para a constituição da consciência humana.

Os processos, experiências e vivências que precedem a entrega do presente se tornam centrais para o nosso diálogo. Apesar de eu estar com a missão de professora de flauta doce quando recebi o presente, em parte do horário semanal que a turma tinha eram desenvolvidas atividades voltadas para o desenvolvimento da musicalidade.

Nas atividades, foram apresentados vários tipos de chocalho para as crianças, e diferentes propostas foram desenvolvidas com eles. Foram disponibilizados maracás de materiais diversos, além de caxixis, ovinhos, agbês. E o jogo que era realizado com maior entusiasmo pelas crianças, era o que chamávamos de “adivinha sonoro”. Nele, eram mostrados quatro instrumentos percussivos diferentes, geralmente, com alguma semelhança entre eles, seja em relação ao material (grãos, madeiras, metais, plástico) ou ao modo de tocar (chacoalhar, percutir). Em seguida, era solicitado que as crianças expressassem com a voz como era o som de cada um dos instrumentos. Logo, eles eram passados de mão em mão para que cada uma das crianças pudesse tocar, à sua maneira, cada um dos quatro instrumentos do dia. Por fim, era solicitado que todas as crianças fechassem os olhos enquanto uma delas, de olhos abertos, se dirigia ao centro do círculo e escolhia um deles para tocar. O restante das crianças poderia, então, adivinhar qual instrumento foi tocado a partir do que tinha soado.

É possível perceber na descrição feita acima que esse jogo, que buscou o enriquecimento do repertório sonoro das crianças, também foi parte do processo que antecedeu a feitura do chocalho de papel presenteado. Além das experiências e vivências daquela criança fora do ambiente institucional, as possibilidades de atividades envolvendo chocalhos formam parte do que fornece base para a criação.

Vigotski (2018b), em seu livro *Imaginação e Criação na Infância*, ao tratar sobre o desenvolvimento da atividade de criação, elucida a importância das experiências para a criação humana: “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2018b, p. 22). A criança, ao criar o chocalho de papel, teve disponível como repertório todas as experiências anteriores, possibilitando a organização dos elementos essenciais para a criação do chocalho de papel que estamos tratando. A percepção dos elementos que compõem a constituição de um chocalho e a combinação de novos



materiais e formatos para a criação de algo novo nos mostra um complexo e delicado processo que compõe a atividade artística e a experiência estética.

Steiner (1994, p. 11), ao falar sobre essa relação da arte com a realidade parece traduzir o pensamento vigotskiano em suas próprias palavras quando afirma que:

Claramente está dito o que importa na Arte — não a incorporação de algo supra-sensório, e sim a transformação da realidade sensória. O real não deve ser menosprezado como mero meio de expressão; não, ao contrário, deve ser conservado em sua plena autonomia, só que recebendo uma forma nova.

No processo de criação podemos perceber como essa nova forma é constituída. Essa transformação da realidade sensória se veste de modos distintos a depender de seu objetivo:

Tanto a atividade cognitiva quanto a artística se baseiam no fato de o homem se elevar da realidade enquanto produto à realidade enquanto produtora; ascender do elemento criado ao processo criador, da casualidade à necessidade. Enquanto a realidade externa sempre nos mostra apenas uma criação da natureza, nós nos elevamos em espírito à unidade natural que se nos manifesta como a criadora. (Steiner, 2005, p. 50)

Perceber a realidade desta forma possibilita uma relação transformadora perante a criação humana. A criação, que já teve sua base na realidade, retorna para a realidade depois de criada sendo base para novas criações. E, ao nos voltarmos para a criação artística, para essa transformação interna, percebemos esse complexo processo que além de elementos da realidade também utiliza elementos internos ao ser humano: os afetos.

Na Pedagogia Waldorf, os desenvolvimentos cognitivos, emotivos e volitivos estão num mesmo plano, não se estabelece prioridades sobre a intelectualidade porque se visa o ser humano integral, num todo. A razão e a compreensão dependem da emoção. Nosso sistema neuro-sensorial, se estivesse sozinho, apenas seria apto a ter percepções do mundo, e não poderia compreendê-lo. A compreensão depende da emoção (Bach, 2007, p. 94).

Vigotski está em sintonia com Steiner, pois afirma, em palavras muito semelhantes o que o autor afirmou sobre o processo criador. O processo de criação artística envolve e é envolvido por essa complexa transformação. Sua realização perpassa o ser humano em sua integralidade e possibilita que algo novo comece a compor, a partir de sua criação, a realidade agora transformada. Como trouxe Vigotski

(1999, p. 307-307): “A arte está para a vida como o vinho para a uva [...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

Aqui nos voltamos para a atividade de **criação**. Ela envolve complexos processos para sua efetivação: “O que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (Vigotski, 2018b, p. 37). Essa “gestação”, esse período de desenvolvimento do que vai ser criado é explorado por Vigotski em sua obra. Para ele, nas **experiências** de cada pessoa “estão sempre as percepções externas e internas” (Vigotski, 2018b, p. 37). A partir dessas percepções, acontece o processo de **dissociação**. Para Vigotski (2018b), nesse momento são separadas as partes desse todo e deixa-se destacar e conservar algumas dessas partes, enquanto outras são descartadas. “O realce de cada um desses traços e a rejeição de outros são o que, devidamente, podemos denominar dissociação” (Vigotski, 2018b, p. 38). Em seguida, as partes separadas e selecionadas passam por uma modificação a partir da necessidade interna de cada um. Nesse momento, ao serem modificadas, são realçadas, ou não, certas características a partir das impressões individuais. Em seguida, Vigotski (2018b) diz que ocorre o processo de **associação** dessas partes dissociadas e modificadas:

a **associação** pode ocorrer em bases diferentes e assumir formas variadas: desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva, correspondente, por exemplo, a conceitos geográficos. Por fim, o último momento do trabalho preliminar da imaginação é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo. Como já destacamos, seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se **cristaliza** em imagens externas (Vigotski, 2018b, p. 41).

O “círculo completo da atividade criativa da imaginação” (Vigotski, 2018b, p. 31) se encerra, então, na materialização resultante desse processo que parte da experiência, se embebe da vida interior de cada um, se modifica, realiza associações e combinações para, por fim, se concretizar.

Porém, o processo de criação não é apenas individual. Apesar de passar por complexos processos internos para sua efetivação, essa atividade também possui em si um aspecto social.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio.

Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. [...] A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (Vigotski, 2018b, p. 44).

Vejam, na criação daquele chocalho de papel trazido anteriormente, é possível observar que a dimensão afetiva daquela criança no processo de criação, estava presente e isso é de fundamental relevância para esta dissertação. Ao escolher criar um chocalho, a criança precisou fazer uma escolha sobre qual instrumento faria, no primeiro momento. O instrumento escolhido por ela partiu da seleção de um de seus instrumentos conhecidos. Entre eles, foi selecionado o chocalho, a partir de sua experiência anterior. Nesse processo, há uma solicitação da memória para a sua criação. E, como vimos na Vivência Plástica, 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).

Nesse processo, o que dá a “tonalidade” da experiência são os afetos atrelados a ela. Uma experiência que nos causou espanto pode ser lembrada dando ênfase em momentos de suspense, por exemplo. Porém, ao dar sentido àquele momento podemos, mais adiante, lembrar dele como um momento de descoberta, em vez de espanto como era anteriormente. A presença dos afetos no modo como a memória é constituída influencia diretamente nos aspectos que serão lembrados e realçados.

No caso das experiências musicais, a criação assume um aspecto específico. O material que faz parte dessa produção é o som, algo que apesar de poder ser produzido, não é palpável. Na criação do chocalho de papel, por mais que a produção final seja de um objeto, o importante é que a função deste é a produção de som. Esse fator nos dá indícios de que houve uma vivência na dimensão musical dessa criança. Sua relação com o fenômeno sonoro perpassou a vida interior dela, permeou-se de necessidades individuais, se apropriou dos aspectos sonoros do chocalho (como construção social) e resultou na criação desse instrumento de papel. A presença dos afetos nesse processo se torna central. Caso eles não estivessem presentes, é possível que todas as crianças que vivenciassem o que ela vivenciou teriam o mesmo ímpeto de criação que ela teve. Mas não foi isso que aconteceu. Apenas essa criança

se relacionou com os chocalhos de maneira que germinasse nela o ímpeto para esta criação do modo como se concretizou. Aqui vemos novamente a importância da presença das emoções para o desenvolvimento integral do ser humano.

Diante disso, torna-se relevante defender uma educação musical que atenda às necessidades da vivência musical em si, a favor do desenvolvimento da musicalidade. “Definimos por educação musical neste trabalho a área que se traduz pela educação do desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, a arte da música enquanto atividade educativa” (Gonçalves, 2017, p. 246). Não se pretende, com isso, a formação de futuros músicos, e sim a possibilidade do desenvolvimento da musicalidade como atividade estética, que coloca em movimento e em relação a dimensão afetiva do ser humano com ele mesmo.

O contexto musical Waldorf supera a condição da musicalidade que restringe aos ‘mais habilitados’ a oportunidade de performances diante de platéias passivas. A música não está na escola Waldorf para angariar virtuosos, nem para cultivar o ego de personalidades geniais, nem para agraciar os selecionados. A diferença básica é o significado da música na vida, ela não precisa ser necessariamente só para quem, quando adulto, quiser tornar-se um músico, como uma especialização, mas ela tem função também para quem não vai ser músico. A função social da música, no contexto Waldorf, não é a servidão ao mercado da indústria cultural, tampouco ser uma réplica da mídia e da vitrine do sucesso. Tudo isto não tem, absolutamente, nenhuma ligação com as forças primordiais do fenômeno musical (Bach, 2007, p. 58-59).

Nas escolas Waldorf, a música está presente durante toda a vida escolar. Na Educação Infantil, o kântele<sup>21</sup> é muito utilizado, tanto para uso das educadoras como para a experiência musical com as crianças. Elas contemplam a presença deste instrumento em contação de histórias e em outros momentos em que é tocado.

---

<sup>21</sup>“O kântele é um instrumento de cordas típico da região da Lituânia e da Finlândia e é tocado em escala pentatônica maior (Dó Ré Mi Sol La), que é tida como a primeira escala conhecida pelo homem, a escala primordial” (Salles, 100anos, p. 157).



Foto 11: Kânteles  
Fonte: Site Pulsando Som

Além disso, cantar também é algo que está presente em todos os anos, e ao longo do tempo vai se complexificando até a constituição de um coral no Ensino Médio. “Quando passam para o 1º ano, as crianças continuam a cantar e começam a tocar a flauta, um instrumento que as acompanha durante todo o Ensino Fundamental. Do 1º ao 5º ano é usada a flauta soprano e a partir do 6º ano a flauta contralto” (Salles, 2023, p. 157).

As experiências musicais nas escolas Waldorf estão sempre em diálogo com o momento biográfico da criança, considerando as especificidades do desenvolvimento, das individualidades e da conjuntura do grupo.

No 3º ano o violino faz parte do currículo, um instrumento cujas características alimentam as necessidades anímicas da criança de 9 anos. Como é um instrumento de cordas sem trastes no braço, ajuda muito a desenvolver a percepção auditiva. Nos anos seguintes, os alunos que quiserem seguem com o violino em aulas optativas. (...) A partir do 4º ou 5º ano, muitas escolas têm uma pequena orquestra, onde os alunos podem ingressar tocando o instrumento com o qual tenham mais afinidade. Essa atividade geralmente é optativa. O canto, assim como a poesia, é uma atividade quase cotidiana na parte rítmica da aula, no ensino fundamental (Salles, 2023, p. 157-158).

Certa vez, ao fazer estágio, como estudante de licenciatura em música, em uma

turma de 6º ano numa escola Waldorf, me encontrei com algo interessante. Diferente das outras turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, que estavam ensaiando repertórios de canto e flauta, esta turma estava exercitando a composição. Cada estudante, ou dupla de estudantes, apresentava o novo trecho de sua música para a professora que auxiliava na continuidade da produção e em sua execução. Cada aluno escolheu um instrumento para construir uma melodia. Com a diversidade de estudantes, era notável que alguns possuíam muita intimidade com esse tipo de criação, outros nem tanto. Os que tinham mais proximidade com a música se aventuravam em compor melodias a duas vozes; os outros, apenas uma voz em quatro compassos. Foi possível perceber o desafio que era, para todos, se colocar no lugar de criadores, de como encontrar a melhor forma de expressar aquilo que eles imaginaram. A professora ouvia as angústias e entusiasmos de cada um e com uma enorme sensibilidade, ajudava a encontrar caminhos para a materialização sonora da música.

Foi perceptível como esse era um processo que acessava a dimensão afetiva e que gerava diversas emoções nos estudantes. Quando traziam a parte nova da música composta, alguns vinham com a escrita em partitura, outros tocando de memória. Havia a preocupação em reproduzir a música como planejado e isso acompanhava a busca em expressar aquilo que se havia imaginado. Muitas vezes, ao tocar, os estudantes percebiam que a melodia não tinha soado como desejado e que, daquele modo não expressaria o que queriam. O trabalho da professora em ouvir a criação, buscando compreender e auxiliar na melhor forma de expressão a partir da intenção do aluno, mostra um cuidado e uma consideração dos afetos na produção musical. Quando comecei o estágio a atividade já estava em andamento. Não sei como foi o início disso, mas ao final, cada composição foi apresentada em um evento para as famílias da turma. A culminância desse processo foi realizada com muito entusiasmo após semanas de transformações.

Vejam, podemos notar que na atividade de composição organizada pela professora, um dos materiais utilizados nela foi os afetos. A possibilidade de expressão, de vasão, de certas emoções na composição musical é de grande relevância quando se trata do desenvolvimento dos afetos. Diferentemente do desenvolvimento intelectual do ser humano, que muitas vezes é visto de modo lógico, os afetos possuem a particularidade de não necessitarem de sua compreensão

racional. Não há necessidade de se entender o porquê da vontade de se expressar determinado sentimento na composição; o que se busca é o modo mais adequado para que essa expressão se materialize. Com isso, vemos que a culminância desse processo de composição em um show possibilitou que as experiências estéticas tivessem seu lugar. Estariam matando todo sentido estético desta atividade caso se ocupassem em explicar sobre as técnicas desse processo ao invés de possibilitar a apreciação dessas produções. Há uma sutil diferença na postura de quem organiza esta atividade se o intuito é a experiência musical, como experiência estética, e não o desenvolvimento da técnica por si só, esta organização deve se dar centrada nos afetos que a movem. Possibilitando expressar em forma de produção artística musical os sentimentos, atribuindo sentido à essa atividade.

### **Vivência Teatral**



Foto 12: lara como estrela na peça “A menina da lanterna”  
Fonte: Acervo pessoal

A foto acima é de um momento muito especial. Eu estava atuando como a personagem das estrelas na peça de teatro “A menina da lanterna”. Nesta peça, a protagonista é uma menina que carrega uma lanterna ao passear até que o vento a apaga. Assim, ela parte em uma jornada em busca de alguém que possa reacendê-la. No seu caminho, encontra diversas pessoas e animais até que, guiada pelas estrelas, chega ao cume de um monte, onde o sol ilumina novamente a sua lanterna. Na volta para casa, a menina reencontra todos que cruzaram seu caminho e, com a luz que agora carrega, retribui o apoio que recebeu.

Esse teatro acontece nas escolas Waldorf do Brasil no período em que estamos

entrando no inverno, com as festas de São João. Desde o maternal até o Ensino Médio, essa história é experienciada pelas crianças. Na Educação Infantil, ela geralmente é realizada no teatro de mesa, nas contações de história e como encenação pelos pais e responsáveis.

No jardim de infância o teatro é apresentado pelas professoras [...]. São montados os cenários sobre uma mesa com panos coloridos e materiais naturais que componham o ambiente de cada história. Os bonecos são confeccionados pelas professoras que os manipulam enquanto narram a história (Salles, 2023, p. 166).

No Ensino Fundamental é comum ver a peça encenada pelos estudantes, pelos pais e responsáveis e, às vezes, pelos próprios educadores. Além dessa história em formato de teatro, também a ouvimos como contação de história. Além desta peça, em todos os anos escolares o teatro é vivenciado.

Nas escolas Waldorf o teatro representado pelos alunos é uma atividade pedagógica muito importante, sendo realizado por todas as classes do ensino fundamental e também pelo ensino médio. Nele, o importante não é a representação final para os pais ou a comunidade escolar, mas o processo educativo que envolve toda a sua preparação. O faz de conta é um elemento essencial para o desenvolvimento de nossa personalidade, pois interpretando personagens, heróis, vilões, sábios, aventureiros, idealistas, mesquinhos, nobres, plebeus, deuses etc., a criança e o adolescente vivenciam coragem e medo, solidariedade e avareza, alegria e tristeza, humor e amargura, lealdade e traição, amor e ódio etc., [...]. Através do teatro, trabalha-se também a arte da fala, a dicção, a expressão corporal e diversos tipos de linguagem, de acordo com o contexto e as características de cada peça (Salles, 2023, p. 166).

Todos esses aspectos trabalhados, trazidos por Salles, são muito relevantes quando se trata do desenvolvimento integral do ser humano. Essa possibilidade de, como participantes, organizar uma encenação, viver e atuar na pele de alguma personagem, trabalhar em grupo, envolve por si uma relação com o que vive internamente em cada um. “O drama baseado na ação realizada pela criança é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal” (Vigotski, 2018b, p. 97). Além disso, “não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no seu processo” (Vigotski, 2018b, p. 100).

Vejam, aqui está mais uma contribuição para a educação estética com função no desenvolvimento dos afetos. A valorização do processo, e não do resultado, trazido por Vigotski, considera essa relação direta entre a criação artística e a vivência



pessoal, dando possibilidade para a vivência e consciência em relação às emoções.

A vivência do teatro é sempre feita com muita seriedade nas escolas Waldorf. Os ensaios, as escolhas dos atores para cada personagem, a elaboração do cenário, dos figurinos, a organização musical, todos os aspectos do teatro são feitos com a participação dos estudantes. Lembro-me que, nos ensaios para o teatro da menina da lanterna da foto acima, tivemos vários ensaios em que cada estudante passava pelo papel de protagonista para que, em grupo, decidíssemos quem atuaria neste papel. Do mesmo modo foi feito na escolha das outras personagens. A possibilidade de experienciar a encenação de diferentes personagens e fazer a escolha conjunta de quem seria cada uma, nos mostra a importância do processo de preparação do teatro e não somente a sua apresentação. Colocar-se no papel de protagonista, mesmo que sua vontade não fosse permanecer naquele papel, é uma experiência muito rica. É o momento em que você assume características e traços que imaginou formarem parte daquela personagem, em uma construção criativa a partir do modo particular da imaginação de cada um. É possível que, para cada estudante, a menina da lanterna possuísse certas características que marcam aquela personagem, e cada pessoa que a imaginou poderá incluí-la no seu momento de atuação. Ao final, com a escolha de cada uma, a encenação era uma composição das inúmeras características que tinham sido agregadas por cada estudante àquele papel.

Os professores Waldorf aprendem as formas mais indicadas de se trabalhar com o teatro em sala de aula, de acordo com a faixa etária das crianças. O ponto alto do teatro no ensino fundamental é a peça do 8º ano. É um trabalho que dura grande parte do ano, pois os alunos além dos ensaios, estudam o autor, a época, confeccionam os figurinos e os cenários, sempre com grande participação dos pais. Esta é sempre uma peça clássica, que o professor escolhe a partir de seu conhecimento da classe, para que ofereça uma vivência importante para o amadurecimento do grupo. As peças são todas adaptadas para a idade dos alunos, de forma que sua duração não exceda uma hora e meia. [...] Geralmente são feitas pelo menos quatro apresentações, com elencos diferentes, onde os atores mudam de personagens, permitindo um rodízio dos alunos entre os personagens principais e secundários (Salles, 2023, p. 168-169).

Sobre essa complexidade do fazer do teatro e sua grande contribuição para a vida da criança, Vigotski (2018b) também defendeu a importância desse tratamento da experiência teatral do mesmo modo como foi dito por Steiner:

As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e

compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, dos figurinos dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças. Elas desenham, modelam, recortam, costuram e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma ideia comum que as inquieta. Por último, a própria brincadeira, que é composta de apresentação de personagens, finaliza todo esse trabalho e fornece-lhes uma expressão completa e definitiva (p. 99).

Desde a educação infantil, nas brincadeiras de faz de conta, a encenação está presente. “Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contém em si elementos dos mais variados tipos de criação” (Vigotski, 2018b, p. 99). Além disso, “o drama baseado na ação realizada pela criança é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal” (Vigotski, 2018b, p. 97). Esse é um modo de acesso aos afetos possibilitado pela vivência cênica, e isso é o mais importante para esta dissertação. Vemos que, desde a educação infantil, por impulso próprio, quando possibilitado, as crianças vivenciam diferentes emoções em suas brincadeiras. Elas se permitem experimentar diferentes papéis sociais e explorar modos de relação variados. E isso se complexifica ao longo da vida.

Com isso, trabalhar o desenvolvimento da arte cênica na educação, se torna essencial para pensar sobre a educação estética proporcionada por esta atividade. Aqui, no teatro, ela abraça aspectos das vivências plásticas, musicais, literárias e dançantes. E, assim como nas outras artes, nas artes cênicas, sua importância para a constituição da consciência humana e para o desenvolvimento dos afetos se torna fundamental. Aqui, a pessoa pode vivenciar as emoções de outros modos: colocar-se no papel de uma personagem, vivenciar as emoções que se vinculam a sua história, pensar e construir o cenário em que tudo isso acontece, elaborar e selecionar músicas e sons. É uma atividade que envolve vários processos que possibilitam vivências estéticas de várias naturezas. Para além do preparo dos atores (suas expressões, movimentos, posições, gestos, falas), para organizar uma produção teatral, é necessária a criação da trilha e efeitos sonoros, da iluminação (suas cores e intensidades), do cenário, do figurino. É uma arte que pode integrar todas as outras em seu preparo.

Daí vemos a enorme contribuição que essa vivência pode proporcionar quando

o assunto é educação estética. Se o mais importante para ela é a possibilidade do desenvolvimento dos afetos em sua unidade afeto-intelectiva e do pensar, do sentir e do agir, podemos considerar esta atividade como promotora do desenvolvimento integral do ser humano e do potencial de vivência das emoções de modo particular.

Vimos que, desde a Educação Infantil, a dramatização faz parte da vida humana e tem um papel importante no seu desenvolvimento ao possibilitar a relação da vida interior, na dimensão afetiva, com a criação artística, a partir de Vigotski. Nesta atividade existe a possibilidade de reelaboração das relações sociais a partir da vivência desses diferentes papéis. Steiner também parece valorizar essa prática ao incluí-la em todos os anos escolares, possibilitando que essas experiências aconteçam de diversos modos. Além disso, a participação ativa dos estudantes em todas as partes do teatro, como construção coletiva de um todo que integra diversas artes também se mostra de muito valor para a educação estética. Há criações de naturezas diversas que compõem uma unidade a partir de diferentes modos de relação que são estabelecidas em seu processo. Essa complexidade de relações e experiências estéticas fomentada pela vivência do teatro é, então, mais uma possibilidade de contribuição para o exercício de uma educação estética.

### **Vivência Literária**

Esta é uma das atividades mais experienciadas pelos estudantes entre as escolhidas aqui. Por fazer parte das aprendizagens e conhecimentos vinculados à escrita da língua materna, é uma das produções que se observa com mais frequência nas escolas. “De todas as formas de criação, a literária e verbal é a mais característica da idade escolar” (Vigotski, 2018b, p. 61). Porém, essa peculiaridade acaba sendo prejudicial quando o assunto é a vivência estética. A relação com essa produção artística acaba sendo muito instrumentalizada. São usadas produções literárias para se explicar gramática e história, por exemplo. A vivência estética atrelada a esta produção, geralmente, é colocada em segundo plano. Aqui buscaremos olhar para o potencial dessa atividade como possibilitadora de uma vivência das emoções, do desenvolvimento da dimensão do sentir.

escrita deve ser um exercício de percepção, habilidade e harmonização do movimento, para transformar o traçado das linhas em linguagem. O melhor caminho para este exercício é sempre artístico, pictórico, partindo da ação para alcançar a compreensão,

para que o desenvolvimento da escrita não seja apenas um exercício de coordenação e habilidade, mas seja uma vivência humana, envolvendo sentimento, pensamento e ação (Salles, 2023, p. 142).

A seguir, temos o diário da pesquisadora de uma viagem feita com a escola, aos 11 anos de idade:



Foto 13: Capa do Diário da viagem ao Mato Grosso  
Fonte: Acervo pessoal

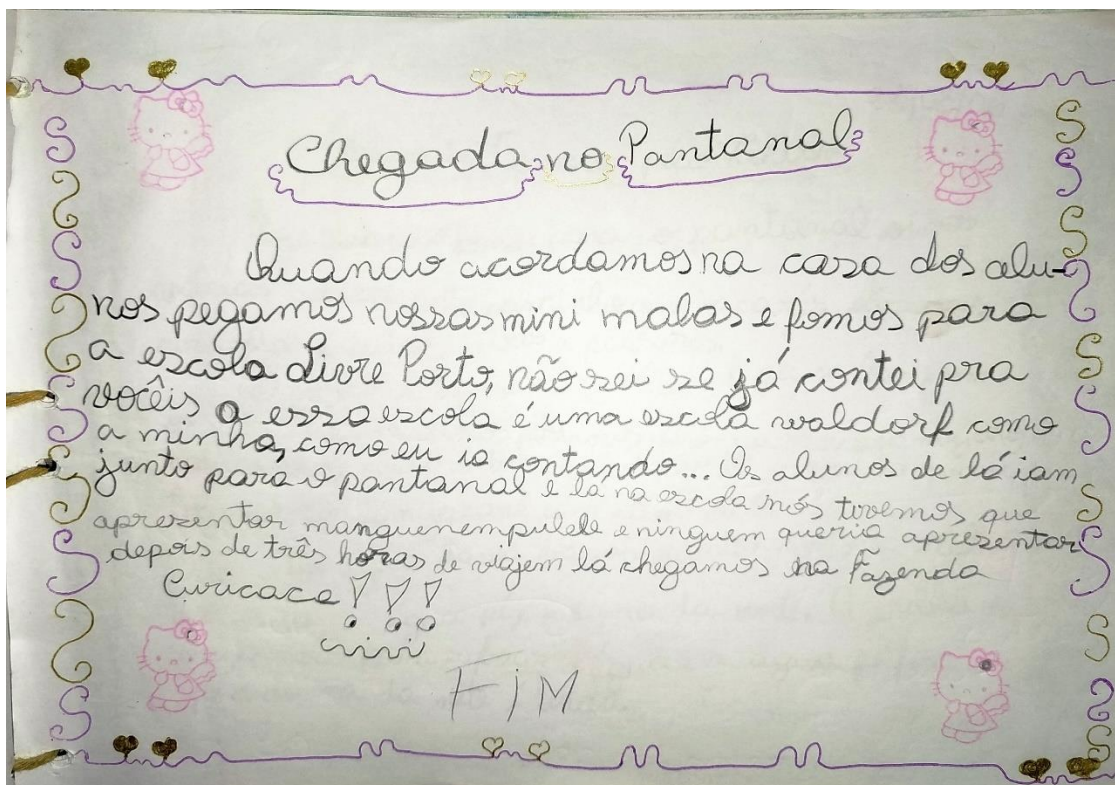


Foto 14: Texto "Chegada no Pantanal"  
Fonte: Acervo pessoal

*“Chegada no Pantanal*

*Quando acordamos na casa dos alunos pegamos nossas mini malas e fomos para a escola Livre Porto, não sei se já contei pra vocês a essa escola é uma escola waldorf como a minha, como eu ia contando... Os alunos de lá iam junto para o pantanal e lá na escola nós tivemos que apresentar mangwenempulele<sup>22</sup> e ninguém queria apresentar depois de três horas de viagem lá chegamos na Fazenda Curicaca!!!*

*FIM”*

Esse diário é composto por três relatos diferentes. O primeiro se intitula “Chegada em Cuiabá”, o segundo “Chegada no Pantanal”, e o último “Passeio de Canoa pelo Corixo”. No que foi selecionado para compor esta dissertação, no relato “Chegada no Pantanal”, é possível observar indícios de que a dimensão dos afetos foi acionada na sua criação. Vejam, quando está escrito “essa escola é uma escola waldorf como a minha”, é possível notar a expressão do sentido de pertencimento atribuído à experiência de conhecer uma outra escola Waldorf. Essa expressão se deu na forma de produção literária, como criação artística.

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano (Vigotski, 2018b, p. 95).

Em outro momento do texto, quando é dito que “lá na escola nós tivemos que apresentar *mangwenempulele* e ninguém queria apresentar”, também temos um indício de que os afetos estavam sendo solicitados nesta atividade ao serem registrados no diário. Não se sabe o motivo pelo qual não queriam apresentar a canção, pode haver motivos diferentes para cada um. Porém, é possível afirmar que existiram emoções e sentimentos acionados nesta criação literária. Uma educação que possibilite a expressão desses sentimentos, que abra espaço para que essas experiências possam ser vivenciadas com todo o seu potencial, é o que buscamos com esta atividade.

---

<sup>22</sup> Mangwene mpulele – canção tradicional da África do Sul.

O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e inquietante e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior (Vigotski, 2018b, p. 66).

A vivência escolhida aqui parece “expressar em palavras seu mundo interior” como disse Vigotski (2018b). Vemos que houve espaço para o registro das impressões e sentimentos vivenciados nessa viagem. Isso significa que foi possibilitada a vivência dos afetos na atividade de criação literária. E, dada a relevância da presença da dimensão do sentir para a constituição de uma educação estética, consideramos a vivência literária como parte essencial para isso. Sendo uma vivência potencializadora do desenvolvimento da dimensão afetiva e do ser humano integral.

O poema ajusta o coração a um novo intuito, sem mudar os desejos eternos do coração humano. Ele faz isto projetando o homem num mundo de fantasia, que é superior à sua realidade presente, ainda não compreendida, e cuja compreensão requer a própria poesia, que a antecipa de maneira fantasiosa (Candido, 2006, p. 64).

Buscamos, como possibilidade de vivência estética literária, assim como nos trouxe Candido, a “compreensão” da poesia pela própria poesia. Uma educação estética que se encerre em si mesma com todo seu potencial.

### **Vivência Dançante**

Para fechar a sequência de vivências dessa dissertação, temos a vivência dançante. Essa atividade envolve a experiência corporal, sua expressão e percepção. Na educação convencional, em que estamos inseridos nesse sistema, as experiências corporais são consideradas irrelevantes para o desenvolvimento humano, principalmente quando se fala sobre expressão e vivência da arte. Sob essa ótica, o corpo ocupa um lugar de “motor” que daria bases para o funcionamento do cérebro. Então, a única preocupação referente a ele seria a manutenção para que a “máquina” continue funcionando. Esquece-se todo o potencial que ser corpo possui. Mover-se, para além de sua funcionalidade, pode ocupar um papel de expressão a partir do movimento e do gesto. Se almejamos uma educação do ser humano integral em todas as suas dimensões, essa atividade também deve ser considerada como potencializadora disso.

A dança junto com a educação proporciona que uma consciência corporal seja desenvolvida partindo dos espaços internos do próprio corpo (emocional, mental, psicológico), ela cria um equilíbrio do conjunto e preserva o desenvolvimento do relacionamento com o espaço exterior de forma dinâmica e harmoniosa trabalhando todas as partes do conjunto corporal (Rodrigues, 2016, p.27).

Nas escolas Waldorf, para além de atividades artísticas que fazem parte das aulas de educação física como o circo, por exemplo, há também uma atividade muito pouco conhecida: a euritmia<sup>23</sup>.

Numa escola Waldorf, a euritmia está presente desde o jardim de infância até o final do Ensino Médio. Desde sua criação original, em 1912, a Eurytmia vem sendo desenvolvida, especialmente na Europa (Alemanha, Holanda, Suíça e Inglaterra), e hoje também na Escandinávia, Rússia, Estados Unidos, Argentina e Brasil. Com o passar dos anos realizaram-se inúmeros cursos e foram publicados trabalhos, livros e artigos sobre essa nova arte, inclusive sobre sua aplicação pedagógica e terapêutica (Salles, 2023, p. 171).

A seguir, temos um QRcode de um vídeo que mostra um pouco do que é essa arte:



Vídeo 2: ALMA BRASILEIRA - TEASER DE 1998  
Fonte: YouTube - ABRE EURITMIA BRASIL

A euritmia busca a experiência do som a partir do movimento. Acompanhando poesias e músicas, os movimentos buscam expressar e realçar cada expressão sonora.

---

<sup>23</sup> Este termo também foi utilizado por Émile Jaques-Dalcroze no desenvolvimento de atividades de educação musical. Porém, aqui estamos tratando da Eurytmia de Rudolf Steiner que consiste em: “A Eurytmia tem o poder particular de unir movimento, emoção e pensamento, e fazer fluir o que está estagnado, favorecendo a respiração, ampliando a percepção corporal, espacial e social, refinando a sensibilidade musical e poética, fortalecendo o pensar, produzindo bem-estar e saúde. Ao contrário da ginástica, que trabalha as forças físicas da gravidade, seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo” (Salles, 2023, p.170).

Como arte, ela se propõe a pesquisar o movimento intrínseco da linguagem poética e da música, como ele se configura no fluxo da fala e no desenvolvimento dos sons, com todos os seus matizes de sentimento, levando também em consideração o conteúdo específico expresso pelo poeta ou pelo compositor. Esse elemento artístico plástico da fala e da música é transposto para o espaço cênico através do movimento coreográfico, complementado pelas cores das indumentárias e da iluminação. Simultaneamente com recitação ou música ao vivo, na Euritmia se dança o desenvolvimento dos sons de poesias e músicas, em toda a sua complexidade (Salles, 2023, p. 171).

Essa arte foi criada por Rudolf Steiner a pedidos de Lory Meyer-Smits e, até hoje, segue sendo aprofundada e ampliada a partir dos estudos dos princípios antroposóficos.

Em 1912, atendendo ao anseio de uma jovem por um “tipo de dança ou ginástica” que pudesse se harmonizar com o conhecimento espiritual do homem, Rudolf Steiner deu as primeiras indicações para a criação de uma nova arte de movimento, baseada na concepção de mundo e na visão do ser humano segundo a Antroposofia. Foi a jovem Lory Meyer-Smits, com seus 19 anos, que desenvolveu os primeiros elementos dessa nova arte, sempre sob a orientação de Rudolf Steiner e com a participação de Marie Steiner von Sivers. Logo a seguir uniram-se a ela outras personalidades que participaram da ampliação paulatina dos elementos dessa nova dança (Salles, 2023, p. 170).

A seguir, temos a foto de uma apresentação de euritmia de uma turma de Ensino Médio:



Foto 15: Apresentação de euritmia  
Fonte: Acervo pessoal

A possibilidade de experienciar com o corpo a expressão de emoções e sentimentos, e de atribuição de sentidos às experiências é o mais importante para a vivência estética. Na foto acima é possível observar como os movimentos, gestos e



cores estão em função da intenção artística.

Se as pessoas tivessem a leveza adequada, iriam realmente dançar com todas as crianças pequenas, iriam movimentar-se de alguma maneira com elas. O homem nasce no mundo querendo levar sua própria corporalidade ao ritmo musical, à relação musical com o mundo; (Steiner, 2003, p.10).

Com isso, vemos que a vivência dançante também se torna parte da constituição de uma educação estética, com o intuito de que todas as dimensões humanas sejam potencializadas a partir do movimento e da expressão do corpo. A intenção com isso é ampliar as possibilidades de atuação frente às vivências artísticas. “Recordemos, por exemplo, a existência de tipos de arte como a música dançante para notar que, em todo estímulo poético, está implícito um impulso motor” (Vigotski, 2003, p. 234).

A vivência do corpo pode assumir diferentes aspectos a depender de sua intenção. O importante aqui é que o corpo se torna parte do material utilizado para sua composição.

Se observarmos atentamente qualquer sentimento, é fácil perceber que ele sempre possui sua própria expressão corporal. Os sentimentos intensos parecem estar escritos em nosso rosto e, quando olhamos para alguma pessoa, podemos compreender sem qualquer tipo de explicações se ela está raivosa, atemorizada ou serenamente contente (Vigotski, 2003, p. 113).

A atividade da dança, além de expressar sentimentos e emoções de modo intencional, possibilita a composição dessas expressões com movimentos e gestos no espaço. Essa criação, assim como nas vivências anteriores, tem base nas experiências da vida de cada um, como afirma Vigotski (2018b). Vemos então, que a Eúritmia de Rudolf Steiner, também tem o potencial de possibilitar vivências estéticas ao se colocar no lugar de criação e expressão corporal. Ela possibilita que o som se relacione com o movimento, com a cor, com a expressão em busca da materialização daquilo que vive no interior de cada um, na dimensão afetiva.

Todas as vivências apresentadas neste capítulo ganham novos significados e sentidos ao serem analisadas e colocadas em diálogo com as teorias aqui estudadas. Elas contribuem para um olhar mais sensível, capaz de possibilitar transformações.

## Arremates Finais

Por meio de todas essas vivências artísticas, vivenciadas pela própria pesquisadora, foi possível perceber que esse trânsito entre todas as artes é visto por Vigotski e Steiner como fundamental quando se pensa sobre a efetivação de uma educação estética. Não é apenas um coexistir dos diferentes âmbitos pelas atividades, buscamos uma real relação entre eles, com a intenção de potencializar o desenvolvimento integral do ser humano. Indicando que uma educação estética pode ocupar um lugar muito mais precioso e essencial enquanto atividade para o desenvolvimento humano.

Vimos que Vigotski, pelo ímpeto de se pensar a constituição de uma nova sociedade, pós-revolução Russa, organizou uma educação que não fragmenta o ser humano, e não o considera apenas em sua dimensão intelectual. Desse modo, ao se pensar sobre a psicologia da arte, ele deposita nessa atividade um enorme potencial de relação com a dimensão afetiva. Vemos que isso pode proporcionar à educação um modo de efetivação que acolha o ser humano em sua integralidade, considerando também o âmbito dos afetos, sem fragmentar a unidade intelecto-afetiva que o constitui.

Em Steiner, vimos que sua perspectiva de ser humano também contribui para uma educação que vise o desenvolvimento integral do ser humano. Na pedagogia antroposófica também há a intenção de desenvolvimento de todas as dimensões humanas, para essa perspectiva em seu pensar, sentir e agir (querer). A educação para o sentimento, a educação estética proposta aqui, também se distancia de qualquer fragmentação da constituição humana. Vemos que essa organização da educação, em que a arte constitui parte essencial de todos os processos educativos, pode possibilitar, também, o desenvolvimento integral do ser humano e a efetivação de uma educação estética.

Na escolha do caminho para a realização desta dissertação, ao fazer uma análise dialógica entre os autores, foi possível que as teorias trabalhadas aqui se potencializassem. Ambas as teorias nos auxiliaram a nos aproximar da compreensão de uma educação estética que considera o ser humano em sua unidade. As vivências selecionadas aqui nos possibilitaram ampliar e aprofundar no tema, vinculando a teoria à prática. As diferentes perspectivas — enquanto educadora, estudante e artista — nessas vivências, abraçam a diversidade de relações que foram e são

estabelecidas na educação. Tudo isso em busca de contribuições para uma educação estética.

A maneira como efetivamos esta pesquisa nos possibilitou encontrar grandes **contribuições para a educação estética, a partir das teorias de Steiner e Vigotski sobre a relação entre afeto e arte na educação**. Vimos que, para além de um desenvolvimento dos afetos por meio da educação estética, esta atividade humana tem o potencial de integrar as distintas dimensões humanas e possibilitar seu desenvolvimento como um todo.

Nas Vivências Plásticas, vimos uma possibilidade de integração entre diferentes atividades e conhecimentos que culminaram em desenvolvimentos em diferentes áreas. Vimos que foi possível a integração de vivências estéticas nesses processos educacionais. O desenvolvimento do desenho e da modelagem também foram contemplados. E, como centro da busca desta dissertação, os afetos também estavam presentes nessas atividades. Vimos que, na conclusão da sequência de atividades experienciadas, o sentimento de pertencimento e a atribuição de sentido à vivência são indícios de que os processos internos, relativos ao âmbito afetivo, do sentir, foram acionados e se materializaram na criação da cabeça humana de argila.

Nas vivências musicais vimos que o processo de criação do chocalho de papel também envolve a dimensão afetiva quando passa por uma elaboração interna antes de ser cristalizada na matéria. E, assim como na atividade de composição relatada, um dos materiais utilizados para sua criação são as emoções. Dessa forma, defendemos uma educação musical que vise o desenvolvimento da musicalidade do ser humano, considerando as necessidades da vivência musical como vivência estética.

Na Vivência Teatral, por ser uma atividade que engloba diferentes artes, podemos considerar tudo que ela envolve e pelo que é envolvida. Ela é potencializadora da vivência estética em âmbitos diferentes, porém em unidade. A união dessas artes para a composição de um todo, quando realizada com o grupo, possibilita o desenvolvimento do ser humano integral e por isso também é fundamental para se pensar sobre educação estética. Considerando que todas as artes atuam e são compostas pelos afetos.

Na Vivência Literária vimos como esta pode ser uma produção artística pouco considerada pelo seu valor estético, geralmente ela é utilizada para o desenvolvimento

de outras habilidades alheias à estética em si. Considerar esta atividade como parte de uma educação estética, que se relaciona e se constitui por meio dos afetos, da dimensão do sentir, amplia as contribuições para o desenvolvimento do ser humano em toda sua potência.

Por fim, na Vivência Dançante, vimos como o corpo pode ser esquecido, sendo considerado apenas como base para o funcionamento das funções do pensar e do sentir. O corpo também tem potencial de expressão artística. E, vivenciar com o corpo o som, o movimento, o gesto — se expressar com ele — tem uma qualidade particular quando se trata de educação estética. Sua materialização se dá na ação.

Todas essas vivências, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e com a Antroposofia, nos trouxeram possibilidades de experiências para a efetivação de uma educação estética. Elucidamos a importância dos afetos para a constituição e desenvolvimento do ser humano. Almejamos que isso sirva de inspiração para a criação de novas práticas e relações na educação. Em busca do desenvolvimento integral do ser humano.

Na feitura dessa dissertação, gostaria de ter tido possibilidades e tempo de me aprofundar nas bases filosóficas de ambos os autores para uma compreensão mais aprofundada da constituição de suas teorias. Surgiu também a vontade de adentrar a relação entre o currículo das diferentes artes na Pedagogia Waldorf e sua relação com os processos de desenvolvimento humano em cada idade, relacionando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural com a Antroposófica.

Por outro lado, trazer minhas vivências para esse diálogo foi surpreendentemente agradável. Pude entrar em contato com materiais, fotos, produções da minha vida que não imaginava utilizar para nenhum fim. Organizar essas vivências me possibilitou olhar para mim mesma a partir de outras perspectivas, transformando e atribuindo diferentes sentidos para cada uma delas.

Assim, acreditamos que é possível a efetivação de uma educação estética com centralidade nos afetos, no sentir. E, para finalizar, trouxemos a tarefa mais importante da educação estética para Vigotski (2003):

inserir as reações estéticas na própria vida. [...] A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa

poesia de "cada instante" é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (p. 239).

Que possamos continuar a viver e a possibilitar essa “poesia de cada instante”.

## Referências

ANTUNES, Inês Pinheiro. **As Artes Plásticas na Pedagogia Waldorf: O Fazer Artístico da Criança**. 2015. Dissertação (Mestrado em Belas-Artes) — Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Lisboa, 2015.

BACH JÚNIOR, Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2012.

BACH JÚNIOR, Jonas. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BACH JÚNIOR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. 1. ed. Curitiba: Lohengrin, 2017.

BEZERRA, Douglas Bento. **Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos afetos**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2024.

BONANATA, Ajuanda; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Prefácio de Vigotski da “Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”: tradução do original em língua russa, em diálogo com as bases da teoria histórico-cultural**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José de; MELO, Viviane Vieira Alves de (Orgs.). *Educação estética histórico-cultural: Vigotski nas artes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 29–44.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. rev. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2017.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Precisamos falar do nome próprio da arte**. In: SOUZA, Alisson da Silva (Org.). O desenho livre e a arte na educação infantil sob o olhar da teoria histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2022.

LIMA, Camila Bourguignon. **Pedagogia Waldorf: A Arte como mediação no processo de ensino-aprendizagem**. In: *V CONEDU Congresso Nacional de Educação*, Anais. Pernambuco, 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHOEV117\\_MD1\\_SA17\\_ID4705\\_25072018192054.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHOEV117_MD1_SA17_ID4705_25072018192054.pdf).

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo. **"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.

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.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDERIVA, Patrícia; OLIVEIRA, Daiane; MIRANDA, José Valdinei; PEDERIVA, Marta. **Os signos artísticos e a educação estética em Vigotski**. *Educação & Realidade*, v. 47, 2022.

POSSEBON, Alessandra Marques. **Dialética do educar: contradições e superações de uma prática educativa transformadora – a experiência do Educandário Humberto de Campos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, Luciana Alves. **Por um corpo (des)silenciado: a dança no contexto educativo**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SALLES, Rubens. **Pedagogia Waldorf 100 anos +: uma educação humanizadora para um mundo melhor**. São Paulo: Instituto Artesocial, 2023.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II**: metodologia e didática. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova. Tradução de Marcelo da Veiga Greuel. São Paulo: Antroposófica, 1994.

STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. 2. ed. retrad. e atual. Tradução de Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2005.

STRAUSS, Michaela. **A linguagem gráfica da criança**. Tradução de Sandra Beck e Simone Fáveri. Florianópolis: Edição Independente, 1996.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.



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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamiento y Lenguaje**. In: *Obras Escogidas*. Tomo II. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: [arquivo PDF].

**Trabalho publicado com base na dissertação<sup>24</sup>**

SOUZA, Iara Txai Pimentel de. Educação estética como potência transformadora. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José de; MELO, Viviane Vieira Alves de (orgs.). **Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski nas artes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 77-86.

---

<sup>24</sup> Trabalhos completos em anexo (formatação de cada anexo de acordo com o original).

**ANEXO: EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA**

### **Começando...**

O presente capítulo busca refletir sobre a relação entre o ser humano e a arte. Consideramos fundamental pensar sobre esse tema, pois a arte é uma atividade humana que, segundo Vigotski (1999, p.320), organiza o comportamento. Porém, a arte muitas vezes ocupa um lugar secundário na vida cotidiana do ser humano. Só nos permitimos ir ao cinema, a museus ou a shows quando temos um tempo “livre”, sem demandas trabalhistas nem familiares. Mesmo em ambientes educacionais, a arte não ganha destaque, quando trazida, é colocada de modo que se busquem outros fins, alheios ao sentimento estético. A intenção deste capítulo é trazer algumas reflexões acerca dos processos vivenciados pelo ser humano quando em relação com a arte. Observamos que, ao longo de seu desenvolvimento, a relação pessoa-meio, que, na teoria histórico-cultural, caracteriza-se como uma unidade, em que os afetos estão na centralidade do processo.

A vivência – menor unidade pessoa-meio, perejivânie para Vigotski (2018) – nas artes, em sua expressão, percepção e, ou criação, singulariza o sentimento, de acordo com as experiências de cada pessoa, possibilitando a consciência dos afetos particulares e equilibrando o campo emocional por meio da autorregulação. (Pederiva et al., 2022, p. 11)

Buscamos nos aproximar dos processos psicológicos que ocorrem nas vivências estéticas. Para isso, dialogamos com Vigotski que, em seu aspecto psicológico, estuda essa relação de modo a ressaltar a sua importância para a constituição da consciência humana. Para tal reflexão, nos aproximamos, no primeiro momento, de pensamentos sobre a atividade interna que suscita a arte, sua função biológica, cultural e como técnica social dos sentimentos. No segundo momento, tratamos da perspectiva da arte como catarse e como ocorre a sublimação dos sentimentos. Logo, dialogamos com o âmbito educacional, buscando compreender as reverberações de uma educação que considera a arte como parte fundamental para a constituição do ser humano, de sua consciência e de suas relações. Com isso, temos a intenção de trazer breves reflexões acerca dos processos presentes na vivência artística.

### **Entre flores e frutos**

Para iniciar, gostaria de trazer uma cena vivenciada e que possibilitou algumas reflexões:

Certa noite, uma noite tranquila e quente, dois amigos sentados a uma mesa assistiam a um grupo tocando chorinho. Um pandeiro, um violão e uma sanfona. O silêncio pairava entre os amigos, que atentamente observavam tal apresentação. O choro preenchia o lugar, apesar deste não ter paredes.

– Amo isso! Ficar sem fazer nada. Sentado, ouvindo música. - disse um deles.

O silêncio novamente se apresentou, deixando soar apenas os instrumentos.

Apesar da presença do silêncio e da pouca comunicação entre os amigos, ali estava sendo realizada uma atividade. Essa atividade não precisa ser manifestada externamente para acontecer. Internamente, ela se movimenta suscitando sentimentos. A arte apenas começa pelas sensações, mas toda a reação provocada por ela passa por um complexo processo. Como disse Vigotski (1999, p. 249):

Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação.

Em apresentações musicais, ao assistir a um filme, ao ouvir uma música, ao se colocar diante de um quadro ou de uma escultura, temos a sensação de estar no lugar de receptores daquilo que a arte “emana”. Mas será que os sentimentos que são ali suscitados e a reação estética provocada pela arte estão num lugar de passividade do organismo? Vigotski (2003, p. 229) diz:

Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico.

As flores, receptáculos por natureza, recebem o pólen trazido pelas abelhas e começam uma complexa atividade interna que será manifestada externamente apenas no crescimento do fruto. O fruto já não é flor, mas surge a partir de um complexo movimento de reestruturação do que foi recebido do mundo externo. A flor não é fruto, mas carrega em si a potência de se transformar em um. Uma flor isolada, que não tem contato com polinizadores, não poderá desenvolver essa potência. Se nós, assim como as flores, fôssemos receptáculos das emoções presentes em obras de arte, o resultado da reação estética seria sempre o mesmo para todas as pessoas. Diferente da reação estética, as flores de pitanga só poderão gerar pitangas, nunca gerarão acerolas. Já a reação estética nos suscita sentimentos variados, a depender da atribuição de sentido e significado de cada um às formas, sons, cores e movimentos organizados naquela obra, como diz Vigotski. Além disso, os sentimentos que a arte gera não acarretam a manifestação deles:

O traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. (Vigotski, 1999. p.267)

A retenção da manifestação externa da reação estética possibilita que nos relacionemos com essas emoções de outro modo, porém, é essa retenção da externalização que nos causa a falsa sensação de passividade. Por um lado, a arte possibilita “sistematizar ou organizar o sentido social e dar vazão a uma tensão angustiante” (Vigotski, 1999. p. 310), constituindo a função biológica da arte que possibilita um encaminhamento das emoções que não encontraram vazão na vida. Por outro lado, a arte torna a particularização emocional da criação artística parte da vida social, constituindo assim uma “técnica social dos sentimentos” (Vigotski, 1999. p. 315).

Compreendemos, então, que a arte provoca uma atividade interna que perpassa o âmbito afetivo possibilitando novos modos de relacionamento, transformando a consciência sobre as emoções. A seguir, vamos nos aproximar dessa transformação catártica que a arte possibilita a partir da música “O dia em que a Terra parou” de Raul Seixas.

### **O dia em que a Terra parou**

A música “O dia em que a Terra parou”, de Raul Seixas, criada em 1977, ano em que ainda vivíamos uma Ditadura Militar no Brasil, teve seu título inspirado pelo filme de ficção científica, de mesmo nome, de Robert Wise. (Pitangueira, 2022) Apesar de ter sido criada com um impulso crítico à situação vivenciada politicamente, anos mais tarde, no início do isolamento social durante a pandemia do COVID-19, no ano de 2020, essa mesma música ganhou um novo sentido, permeado de dor e angústia que vivemos ao presenciar as ruas das cidades brasileiras vazias e o medo que pairava no ar, diante de um vírus sobre o qual não sabíamos quase nada. A seguir ouça a música citada:

#### **Vídeo 1 – O Dia em que a Terra Parou - Raul Seixas (Letra Oficial)**



Fonte: Youtube

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H8zbYY41Vus>

As emoções vivenciadas durante esse isolamento social atribuíram outros sentidos para a letra da música de Raul Seixas, e, ao ouvir a música, ela parecia carregar certo sofrimento e dor. Como disse Vigotski (2018) essa nova atribuição de sentido ao meio é uma atividade humana que potencializa nosso desenvolvimento, cria novos modos de relação e novos sentimentos em relação ao que vivenciamos. Ao ouvir a música, ela chegava a nós com

uma nova roupagem, desenhada a partir das emoções que nos transpassavam naquele momento. As experiências daquele momento foram vivenciadas por cada um com um matiz particular. Nossas experiências dão base para nossa imaginação, possibilitando sempre novas criações. Segundo Vigotski, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” (Vigotski, 2018, p. 24). Em meio a emoções conflituosas em relação à nova imagem que essa música agora apresentava, Tom Cavalcante lança uma paródia dela intitulado-a de: O dia que o Corona acabou. Ouça a paródia de Tom Cavalcante:

### Vídeo 2 – O dia que o Corona acabou



Fonte: Youtube

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IENY7kgYVXk>

Pode-se observar como na paródia o jogo virou, o que antes nos remete a um lugar de inseguranças e incertezas, agora nos leva ao oposto, desenhando em nossa imaginação o dia em que todas essas emoções que não tinham como se manifestar foram transformadas de modo cômico e auspicioso. O que antes eram ruas vazias e medo da morte, agora se mostra com ar esperançoso pelo fim do distanciamento social. Sobre essa transformação das emoções pela catarse, Vigotski (1999, p. 307) diz:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Essa transformação dos sentimentos nos movimenta a uma possível ação futura, que pode ou não ser realizada, segundo Vigotski (1999), e ao ser sublimada ela nos leva a uma organização do nosso comportamento. Ao nos relacionarmos com os nossos sentimentos de uma maneira diferente da que estamos habituados, podemos criar novos caminhos de reação a esses sentimentos, organizando nosso comportamento. Essa relação com o comportamento humano nos leva a pensar sobre a relação entre a arte e a educação. A seguir vamos refletir sobre como se dá essa relação e como podemos pensar sobre uma educação estética que contemple a imensa potencialidade da reação estética.

## Arte e educação

Como vimos, a arte é uma atividade que organiza nosso comportamento, fazendo parte da constituição da consciência humana. Consideramos a arte como parte integrante do desenvolvimento humano. Uma educação fundamentada nesses princípios possibilita a constituição de seres humanos que se relacionam e vivenciam o mundo com mais consciência de suas emoções e, conseqüentemente, de suas ações. Ao pensarmos sobre uma educação que possibilita que experiências artísticas sejam vivenciadas com todo o potencial das reações estéticas, é necessário considerar que a educação não existe com a única função de tentar isolar nosso intelecto e desenvolvê-lo. Segundo a Teoria Histórico- Cultural, nós somos uma unidade intelecto-afetiva. Não há como dividi-la.

O ensino da arte, na história do Brasil, parece se distanciar da real função da arte, acarretando a utilização da arte para outros fins.

Observa-se que as artes têm servido a diferentes funções, respaldadas em formas hegemônicas e homogêneas do pensar essa atividade artística na escola, implicando na fragmentação e instrumentalização das vivências estéticas nos espaços formativos. As atividades artísticas que adentraram a instituição escolar, em grande parte, foram distanciadas de seus contextos, sentidos e significados artísticos sociais e culturais singulares. (Pederiva et al., 2022, p. 2)

Isso impossibilita que os seres humanos vivenciem a estética, fundamental para a constituição da consciência humana. A pouca importância que é atribuída à arte em escolas brasileiras, limita o potencial de desenvolvimento integral dos seres humanos. Essa barreira resulta na impossibilidade de vivência plena das próprias emoções, sendo um caminho que priva a potência criadora do ser humano. A valorização da vivência estética pode ser uma forma de prevenção da fragmentação humana, na qual, ao se entrar na escola, tiramos o casaco das emoções e só voltamos a vesti-lo quando entramos na clínica psicológica. Os afetos não são roupa, eles existem entrelaçados e em relação com o intelecto. As escolas, no Brasil, aparentam não perceber seu enorme distanciamento com a própria vida. Costuma-se observar uma maior atenção e valorização de matérias voltadas para um desenvolvimento cognitivo, sem considerar que até mesmo em atividades voltadas para o intelecto, o afeto está presente e atuante. Constantemente é possível ouvir em escolas que não importa o que afeta os educandos, o que importa são os prazos de entrega e de realização de avaliações. Nota-se uma destruição das questões emocionais em todos os espaços educacionais. Existe uma inversão de valores essencialmente humanos. O que dá tonalidade para nossa particularidade, nossas emoções, são consideradas barreiras que impedem o desenvolvimento cognitivo de cada um.

Uma educação estética, com um olhar histórico-cultural, parece curar as feridas de uma educação que dispensa as emoções e os sentimentos. O acolhimento dos afetos ocupa um lugar que pode resgatar impulsos sanadores. Uma educação que acolhe e percebe o ser de maneira integral possibilita o desenvolvimento da potência transformadora. É por essa lente que queremos pensar a educação, com a intenção de elucidar a potência transformadora existente no processo de relação com a criação artística.



### Para finalizar...

Neste capítulo, procuramos refletir sobre a relação do ser humano com a arte. Com isso, no primeiro momento, refletimos sobre a atividade interna que ocorre quando o ser humano vivencia a arte. Na aparente passividade do organismo, existe um complexo movimento interno, não expresso, em que é potencializado o desenvolvimento da consciência sobre os afetos. Como disse Vigotski (2003, p. 235), “a arte sempre é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse”. Vimos que a catarse possibilita a vazão dos sentimentos que não encontram lugar na vida. Também nos aproximamos do entendimento da arte como técnica social dos sentimentos, tornando social a particularidade das emoções suscitadas na criação artística.

No segundo momento, fizemos um paralelo do processo de transformação das emoções, que a catarse possibilita, com a criação da paródia de Tom Cavalcante. Nesse momento, vimos como um sentimento que certa arte provoca pode ganhar novo sentido caso mude de contexto. Por fim, com a paródia, pudemos observar como essa transformação de sentimentos conflituosos se resolveram com um novo cenário proposto. A intenção aqui, foi tentar projetar novos olhares para processos tão complexos. No terceiro momento, nos aproximamos do cenário da arte na educação brasileira, refletindo sobre suas limitações e possibilidades de valorização nesse âmbito.

Com isso, podemos concluir que o ser humano possui uma íntima relação com a arte, a partir dela e em relação com ela são estabelecidos novos caminhos, novos sentimentos e novas relações por consequência. O potencial transformador da arte precisa ser considerado, não apenas em espaços educacionais, mas também no particular. “A arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (Vigotski, 2003, p. 223), movimentando importantes espaços internos e sublimando os sentimentos. Portanto, defendemos a arte como ela é, com sua potência transformadora e constituidora, e de enorme valor para a efetivação de uma educação que considere também a potência criadora do ser humano.

Para finalizar, consideramos relevante refletir sobre uma perspectiva mais sensibilizada da vida e suas relações, buscando um olhar que enxerga as “poesias de cada instante” enquanto se vive. Com isso, trazemos uma citação que Vigotski (2003, p. 239) faz de Potebnia para falar sobre o objetivo mais importante da educação estética:

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de “cada instante” é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética.

## Referências

- PEDERIVA, Patrícia; OLIVEIRA, Daiane; MIRANDA, José Valdinei; PEDERIVA, Marta. Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. *Educação & Realidade*, v. 47, 2022.
- PITANGUEIRA, Alison. O Dia em que à Terra Parou de Raul Seixas. *Versos e Prosas*, 2022. Disponível em: <https://versoseproass.com.br/historia-da-musica/o-dia-em-que-a-terra-parou-raul-seixas>.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica: Edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.