



OFICINAS DE ARTE COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: O QUE ISTO SIGNIFICA?

WORKSHOPS ON ARTISTIC PRACTICES AS LEARNING PLACES: WHAT DOES IT MEAN?

 <https://orcid.org/0000-0001-5399-5580> Beatriz Sancovski^A
 <https://orcid.org/0000-0002-6982-1996> Jerusa Machado Rocha^B

^A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 02 mar. 2022 | Aceito em: 02 mar. 2023

Correspondência: Beatriz Sancovski (beatrizsancovski@gmail.com)

Resumo

O artigo objetiva refletir sobre a questão da aprendizagem, tendo por base as oficinas de práticas artísticas, realizadas, entre 2014 e 2019, com estudantes do ensino fundamental de uma escola para deficientes visuais no Rio de Janeiro. De saída, afirmamos ser esse um espaço de aprendizagem, mas o que isto significa? Seguiremos as pistas de Deleuze, Kastrup e Gallo para (com eles) ir além. Em comum, defendem uma aprendizagem não representacional. Aprender não se restringe à passagem do não saber ao saber, mas envolve antes a sensibilidade, condição para a transformação de si e do mundo. Assim, o problema passa a ser como tornar-se sensível? Avançaremos produzindo uma interlocução com a abordagem enativa da cognição e com uma releitura do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de maneira a propor uma Zona de Sensibilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte; Cognição; Invenção; Sensibilidade.

Abstract

The article aims to reflect on the issue of learning, based on artistic practices workshops, held, between 2014 and 2019, with elementary school students from a school for the visually impaired in Rio de Janeiro. The premise was that this was a learning space, but what does this mean? We will follow the tracks of Deleuze, Kastrup and Gallo as a starting point and expand from there. Those theorists advocate non-representational learning. Learning is not restricted to the passage from not knowing to knowing, but rather involves sensitivity, a condition for transforming oneself and the world. So the problem is how to become sensitive? We will proceed by producing a dialogue with the enactive approach to cognition and with a rereading of the concept of Proximal Development Zone in order to propose a Zone of Sensitivity.

Keywords: Learning; Art; Cognition; Invention; Sensitivity.



Introdução

O presente texto afirma-se como um desdobramento do projeto de extensão “A psicologia na escola favorecendo o aprendizado do aluno”, vinculado ao Instituto de Psicologia da UFRJ e realizado na escola do Instituto Benjamin Constant (IBC) entre os anos de 2014 e 2019. Sob a coordenação e supervisão de psicólogas, o projeto tinha a participação de extensionistas de diversos cursos como o de pedagogia, artes e dança. A proposta envolvia uma intervenção sobre os processos de aprendizagem de estudantes por meio de oficinas de arte que aconteciam semanalmente. Não se tratava de intervenções pedagógicas ou psicopedagógicas, mas de uma atuação sobre a sensibilidade. Por meio da utilização de diferentes materiais como argila, sucata, panos, papel, pincel, cola, tesoura, experimentações corporais, com música, instrumentos musicais, microfone, histórias, sons, cheiros, e até tinta e fotografia, planejávamos atividades cujo objetivo era a experimentação de si (consigo), com o outro e com o mundo. Dizendo de outra maneira, o objetivo envolvia principalmente criar com os estudantes um tempo e um espaço para a abertura – por meio da atuação com os materiais e uns com os outros - de novas e diferentes percepções. Além das oficinas, o projeto envolvia a observação participante nas salas de aula, participação nas reuniões pedagógicas e conversas com as/os professoras/es. Vale ressaltar que o trabalho não era direcionado para os estudantes considerados problema, sendo a escolha das turmas que seriam contempladas pelas oficinas definida em comum acordo com a direção da escola e a coordenação pedagógica. Durante os primeiros anos do projeto a participação nas oficinas foi facultativa. A partir de 2017 houve uma alteração na dinâmica da escola que adotou a prática de oficinas no contraturno. Então nossa oficina de práticas inventivas passou a ser uma atividade pedagógica para os estudantes que a escolhiam. Ao longo dos cinco anos de trabalho passaram pela oficina 170 estudantes que tinham entre 09 e 17 anos, e eram cegos ou com baixa visão (alguns tinham múltiplas deficiências).

À medida em que o projeto foi acontecendo alguns efeitos foram sendo observados principalmente pelas professoras que nos relatavam as mudanças que iam percebendo em seus estudantes. Segundo elas, alguns pareciam mais concentrados, outros mais participativos e interagindo mais com elas e com os colegas, e também havia aqueles que, segundo seus olhares, estavam mais bagunceiros. Reunindo os dados da observação com os relatos das professoras começamos a pensar sobre as transformações operadas nos modos de ser e de existir desses estudantes na escola e no mundo. Na oficina as referências eram diferentes das da sala de aula.

Não havia o certo e o errado. Permanecer calado e com o corpo parado não era incentivado, muito pelo contrário, o corpo era na maioria das vezes convocado a se articular com os materiais e com os colegas. Era incentivada a participação autoral de cada um na medida de sua disponibilidade e limitação. Por outro lado, também aprendemos muito com esses estudantes. Estar com eles em ação nas oficinas, perceber o mundo com eles, escutá-los sobre o que estavam vivendo e como estavam se relacionando com o material disponibilizado nos permitiu, dentre muitas coisas, reconhecer pré-concepções sobre o trabalho com crianças cegas e com baixa visão.

Muito há para ser dito sobre essa experiência. Neste texto em especial, nosso objetivo é discutir teoricamente o porquê de afirmarmos que as oficinas de arte, embora não sejam oficinas com práticas pedagógicas ou psicopedagógicas, embora não sejam conduzidas ou concebidas por professoras/res, são oficinas de aprendizagem. Que tipo de aprendizagem é essa que está em jogo nas oficinas? E como ele se relaciona com a aprendizagem acadêmica?

Aprender é ser sensível aos signos

Gilles Deleuze (2006a; 2006b) nos desafia - psicólogos e pedagogos - a partir de sua filosofia da diferença, a recolocar o problema da aprendizagem (KASTRUP, 2001; GALLO, 2012). Com Deleuze entendemos que aprender não é apenas a passagem do não saber ao saber. Não se restringe à solução de problemas (KASTRUP, 2001). Não é algo previsível e tampouco há um método para aprender. Mas sim, aprender é tornar-se sensível aos signos:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2006a, p. 21).

O signo aqui não é concebido da mesma forma que na linguística de Ferdinand Saussure, formado pelo significado, que remete a um conceito, e pelo significante, que remete a uma imagem acústica ou gráfica. O signo para Deleuze (2006b) é antes uma diferença que reside no seio das matérias, portanto não pode ser representado, apenas sentido. Ele atua a partir do encontro com o outro ou com a matéria, sendo vivido como uma provocação, uma experiência singular, um enigma que exige decifração. Não é abstrato. Citamos: “Aquilo que só pode ser sentido [...] sensibiliza a alma, torna-a ‘perplexa’, isto é, força-a a colocar um problema, como

se objeto do encontro, o signo, fosse portador de um problema – como se ele suscitasse problema” (DELEUZE, 2006b, p. 232).

Portanto a aprendizagem, para Deleuze, envolve por um lado a sensibilidade para o encontro e, por outro, o trabalho de decifração. É antes uma questão de sensibilidade que de aquisição de conteúdos ou informações. Dessa maneira implica a errância, a experimentação com as matérias, um certo “perder tempo” (ELIAS; AXT, 2004) que abre a possibilidade para o encontro com os signos. É muito mais passivo que ativo. Mas, é preciso dizer, trata-se de uma estranha passividade. Trata-se de uma passividade conquistada a partir de certa disposição, de um certo gesto atencional concentrado, porém distraído, sem foco (KASTRUP, 2004). Por outro lado, a afirmação da aprendizagem como sensibilidade nos faz pensar que se trata de um fenômeno de fronteira. Não está nem no sujeito nem no mundo, mas no limite, no limiar que separa e conecta sujeito e mundo e, que é por direito, sempre movente.

Se aceitarmos e apostarmos nesse modo de pensar a aprendizagem, para aqueles que estão na escola, restará um desafio: como pensar o ensino? Silvio Gallo (2012), ao enfrentar esse problema argumenta que, por mais diferenças que possam haver entre as teorias pedagógicas ocidentais do século XX, todas trabalham a partir do referencial platônico, portanto cognitivo. Isto significa que elas defendem que só se aprende aquilo que é ensinado. Dizendo de outro modo, afirmam que não se pode aprender sem que alguém ensine. Explica que este modo de colocar o problema da aprendizagem e do ensino serve a uma vontade ou necessidade de controle sobre o que, como e quanto alguém aprende. Esta vontade ou necessidade de controle estaria relacionada a uma perspectiva cientificista do processo educativo que marca as pedagogias do século XX. Para Gallo, Deleuze, a partir de sua filosofia da diferença, inaugura outra possibilidade, ao propor a aprendizagem como um tornar-se sensível aos signos. Com Deleuze a aprendizagem será sempre, ao mesmo tempo, múltipla e singular. Portanto, conclui Gallo, tendo em vista a recolocação do problema do aprender, o projeto da pedagogia ocidental do século XX está fadado ao fracasso. Defende:

Como vimos, ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Isso não significa que não devamos emitir signos, mas sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso. Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir [...] (GALLO, 2012, p. 9).

Virgínia Kastrup e Silvio Gallo avançam bastante nas reflexões sobre a aprendizagem a partir das contribuições de Deleuze. Em nosso texto, gostaríamos de caminhar com eles para explorar outro aspecto, o da sensibilidade. Aprender é tornar-se sensível aos signos. Como tornar-se sensível? Como se produz a sensibilidade tão fundamental para a aprendizagem? Avançaremos a partir das discussões sobre as relações entre cognição, afeto e emoção no contexto das ciências cognitivas contemporâneas, mais especificamente pela abordagem enativa bem como a partir de uma releitura do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de L. Vigotskiⁱ que nos ajudará a propor a existência de uma Zona de Sensibilidade.

Sensibilidade e aprendizagem: sobre a relação entre cognição, emoção e afeto

Tradicionalmente, a psicologia tem privilegiado tratar cognição e emoção como domínios separados (ROCHA, 2007). O principal motivo é o modo como esses dois temas têm sido concebidos. A cognição sendo compreendida como processo abstrato, caracterizada pelo raciocínio lógico e sinônimo de inteligência. E a emoção concebida como um colorido afetivo que acompanha os comportamentos com função expressiva, porém mais conectada (quando comparada à cognição) com os outros e com o mundo. Tais formulações têm contribuído para que o componente afetivo seja considerado como um fator exterior e estranho ao processo do conhecer. Neste sentido a emoção não participaria da cognição, podendo ser mantida separada sem qualquer prejuízo. Essa forma de conceber a cognição foi nomeada como cognitivista (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). O trabalho de Jean Piaget exemplifica essa posição (PIAGET, 1978). Ao investigar como se constitui o sujeito epistêmico, estabelece que o desenvolvimento cognitivo consiste na passagem de um modo de conhecer concreto e contextual (estágio sensório-motor) para outro abstrato (estágio lógico-formal), sendo o último considerado um modo mais desenvolvido, portanto superior. Para ele, esses modos de conhecer são marcados por uma forma de organização do conhecimento que caracteriza as estruturas cognitivas. Estas imprimem sua marca naquilo que se vive e pode ser conhecido. Dessa forma o desenvolvimento emocional é concebido à luz do desenvolvimento cognitivo. Talvez Henry Wallon tenha se constituído em uma voz dissonante no início do século XX em relação ao tema da cognição e emoção (WALLON, 2007; MAHONEY; ALMEIDA, 2012). Este pensador francês propõe, a partir de sua investigação sobre o desenvolvimento da pessoa total, como afeto, cognição e motricidade são conjuntos funcionais indissociáveis. Através de sua psicogenética estabelece como, sobre a base motora e a partir da relação com o outro, desenvolve-se o afeto na sua dimensão de emoção e como, com base na emoção, a cognição torna-se possível. Note que, embora ele considere a motricidade e a afetividade como formas

de conhecer o mundo, os outros e a si, a cognição se constitui por um processo de diferenciação cuja principal característica será também a abstração como destinoⁱⁱ. Portanto, a despeito da abertura possível para uma leitura onde emoção e cognição se atravessam na constituição da pessoa, a separação comparece como horizonte.

Esse encapsulamento da cognição e da emoção que caracteriza a posição cognitivista e que deixa marcas importantes na psicologia, impede perceber que a cognição, em sua dimensão viva, é inventiva (KASTRUP, 1999). Essa é uma das contribuições que a abordagem enativista proporciona. Veremos abaixo como a enação, ao tematizar o afeto na cognição (tonalidade afetiva) aponta para uma característica fundamental da cognição humana a saber: sua dimensão contextual e de sentido.

A enação é uma abordagem dissonante que surge no contexto das ciências cognitivas. A partir da biologia do conhecimento (MATURANA; VARELA, 1995), da fenomenologia e da tradição budista (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003), defende que a cognição é uma atividade corporificada, efeito da ação do vivo no mundo e, portanto, repleta de sentido. Assim, a enação afirma-se em oposição às principais teses da abordagem que inaugura o campo das ciências cognitivas e que foi durante muito tempo considerada hegemônica, o cognitivismo computacional. Ao recusar o computador como modelo para entender a cognição, propondo em seu lugar o vivo, a abordagem enativa fará ver, através de experimentos que as ideias de que conhecer é representar adequadamente um mundo pré-existente através do processamento simbólico por regras lógicas é insuficiente para caracterizar a cognição viva (VARELA, 1990).

Ao adotar o computador como modelo para conceber a cognição, o cognitivismo computacional definiu o conhecimento como um processamento simbólico (linear e sequencial) realizado por regras lógicas. Adotou o jogador de xadrez como exemplo paradigmático para explicar a atividade cognitiva e estabeleceu como desafio criar um solucionador geral de problemas. Se no universo restrito do jogo de xadrez era possível encaixar o modelo computacional, quando se passava para o universo mais amplo da vida cotidiana – desafio do solucionador geral de problemas – os problemas começavam a surgir. O mundo para além do tabuleiro de xadrez é repleto de imprevisibilidade, demandando a criação de regras contextuais, produzidas no encontro com o concreto de cada situação. Desse modo o campo das ciências cognitivas começa a se diversificar no sentido de produzir ajustes ao paradigma computacional na tentativa de torná-lo mais próximo da cognição tal como ela é vivida. Nesta direção podemos perceber os esforços da abordagem conexionista que adotará o cérebro como modelo, trazendo para os estudos da cognição o conceito de rede, de processamento paralelo e em alguma medida

a ideia de que o conhecimento é sempre contextual. Ao invés do jogador de xadrez, o exemplo paradigmático para pensar a cognição passa a ser o bebê. O bebê é aquele que constrói um mundo de sentido a partir de fluxos dispersos. Para Varela (1990), se por um lado os conexionistas avançaram em direção a um modelo mais interessante para explicar a cognição viva, por outro esse avanço não foi radical o suficiente. Não bastava questionar a forma como o processamento da informação era concebido, era preciso confrontar a ideia há muito arraigada na tradição filosófica e psicológica e que repercutia nas ciências cognitivas de que o conhecimento é representação interna de algo que já existe do lado de fora. A partir de experimentos sobre percepção e também da fenomenologia e da filosofia budista, Varela, Thompson e Rosch (2003) vão argumentar que, do ponto de vista do vivente, não existe um mundo já existente. O mundo nasce de maneira co-engendrada com o ser, ele é efeito das ações do ser no mundo. Não que não exista ambiente, no entanto aquilo que conta como mundo relevante, o mundo que nos afeta, o mundo que habitamos é inseparável da nossa constituição.

No texto “O reencantamento do concreto”, Varela (2003) buscará explicar, dentre outras coisas, como é que se dá essa invenção do sujeito e do mundo que caracteriza o conhecer. Dizendo de outro modo, como a cognição nasce no encontro concreto do vivo com o meio e desta forma faz nascer de maneira co-engendrada micromundos e microidentidades. Os micromundos e microidentidades são inantecipáveis pois nascem nas junções do presente imediato, no encontro concreto do vivo com o meio. Dessa forma, a percepção de um Eu definido que governaria nossas ações e que conheceria o mundo, é apenas uma crença ou um apego. Se podemos falar em nome de um Eu relativamente estável é porque na nossa experiência com o mundo há muitas recorrências.

A ênfase é colocada mais no processo do que no resultado. A fim de explicar o nascimento do concreto, ou melhor dizendo o nascimento de si e do mundo nas junções do presente imediato, Varela afirma que em cada ato cognitivo existe uma infinidade de subprocessos competindo (no nosso cérebro), até que finalmente emerge um comportamento definitivo (que apresenta uma certa rede inantecipável como correlato neural), algo de concreto e específico. Esses subprocessos surgem a partir de microcolapsos, perturbações e nos fazem construir novas disposições para a ação. E, ressaltamos, esses microcolapsos ou *breakdowns*, dependem, para acontecer, de um corpo sensível no encontro com o mundo. Portanto, os *breakdowns* apontam para uma dimensão de fronteira entre o sentido e o não sentido (CAPPUCCIO e FROESE, 2014), trazendo à cena a importância da dimensão afetiva no processo cognitivo. Podemos exemplificar o nascimentos dos micromundos e das

microidentidades (o mundo e a si) nas junções do presente imediato que os *breakdowns* proporcionam, introduzindo variações locais e contextualizadas ao exemplo clássico de Varela: se estivermos na rua caminhando calmamente pelo calçadão da praia, totalmente relaxados, conversando com uma amiga, e no momento em que a convidamos para tomar uma água de coco, botamos a mão no bolso e subitamente descobrimos que a carteira não está no lugar de costume, ocorre um microcolapso, muda-se a tonalidade emocional e um novo mundo surge. Toda nossa concentração é voltada para lembrar-se onde deixamos a carteira e resgatá-la o quanto antes, com seus documentos e dinheiro. Não prestamos mais atenção nas árvores, nos transeuntes, ou na conversa descontraída com a amiga. Passamos a sentir nosso corpo de uma maneira diferente. Coração palpitando mais forte e musculatura mais enrijecida. Encontramos muitos exemplos semelhantes em nossas atividades diárias. Estamos a todo instante corporificando transições desses micromundos, e a maneira como nos colocamos e nos mostramos é indissociável da forma como os outros se apresentam para nós. Portanto, o lado autônomo e criativo da cognição viva decorre desses pequenos colapsos, na articulação desses micromundos que se formam. Uma tonalidade emocional nova ocorre no momento desse *breakdown*, um novo mundo nasce dessa cognição viva e pulsante. Conhecer o mundo, agir, tomar parte nele já é se autoproduzir. E, essa autoprodução não se dá a partir de um voluntarismo, mas de um encontro sensível com o mundo, que é inicialmente impessoal e só posteriormente torna-se consciente. Portanto, o surgimento da cognição no vivo nada deve à representação. Não é abstrato. A realidade não é projetada como algo dado, ela é coengendradora nesse ato de criação sensível que se desdobra em sujeito da percepção e em objeto percebido.

Varela denomina a cognição criadora como não representativa. Mas é importante dizer que ele distingue entre dois tipos de representação: uma no sentido forte, e outra no sentido fraco. A representação no sentido fraco não é a que ele está se referindo aqui. Pois ela é usada de forma pragmática não trazendo nenhuma implicação de caráter epistemológico. Tem um uso semântico apenas “se referindo a qualquer coisa que possa ser interpretada como sendo a respeito de alguma outra. Esse é o sentido de representação como construção, considerando-se que nada é sobre nenhuma outra coisa sem de algum modo construí-la” (VARELA, THOPSON e ROSCH, 2003, p.144). Como exemplifica Varela: as palavras em uma folha de papel representam sentenças de uma língua; da mesma forma que um mapa representa as características do terreno de alguma área geográfica, e que um enunciado representa um conjunto de proposições. O mais importante a ser considerado é que as características do mundo não existem independente do modo como nos articulamos e nos relacionamos com ele. O

mundo emerge a partir dessa interatividade e essa interatividade implica a sensibilidade e, portanto, a dimensão afetiva.

O sentido forte de representação é o modelo criticado por Varela ao tratar de uma cognição viva e criadora. Ele surge de uma generalização dessa noção mais fraca. Para pensar o funcionamento da cognição, presume-se que o mundo é predeterminado e existe independente de qualquer atividade cognitiva. Parte-se do pressuposto de que haveria um mundo com características prévias e a atividade cognitiva teria então como função internalizar esse mundo. A cognição é considerada como a recuperação, ou a reconstrução de características do mundo extrínsecas e independentes. O modo como se conhece o mundo aqui é representando suas características e agindo com base nessas representações.

Portanto, operar sobre a sensibilidade é trabalhar sobre as fronteiras que estabelecem os limites entre o eu e o mundo. Note que essa afirmação implica em alguma medida a adoção de um ponto de vista exterior ao sistema cognitivo, como é a situação do professor ou do oficinairo em relação ao aluno. Para o sistema cognitivo vivo, o trabalho sobre as fronteiras é uma necessidade e é inerente à vida e ao conhecer. Como nos explica Ezequiel Di Paolo em recente entrevista (2021) os sistemas vivos são sistemas que se constituem de maneira precária sob uma tensão entre os processos de autoprodução e autodiferenciação que exigem ao mesmo tempo uma separação e um contato com o ambiente. Neste sentido que falamos de fronteiras. Do ponto de vista do oficinairo é possível ofertar situações que convoquem ações com potencial de colapsar certos acoplamentos, redefinindo fronteiras e sensibilidades. Os efeitos, porém, não são antecipáveis e jamais são garantidos.

Assim, a cognição nasce desse encontro que nos afeta, nos toca. O afeto não se acrescenta à cognição como um colorido, mas cria as condições para que ela ocorra. Afeto não se confunde aqui com um estado subjetivo, nem com um sentimento pessoal, ou qualquer coisa que remeta a uma interioridade. Voltando à Deleuze (1981), denominamos como afeto tudo aquilo que ao nos tocar (seja um corpo, uma imagem, ou uma ideia) aumenta ou diminui nossa potência de agir. Quando nesse encontro com os diferentes materiais nasce um desejo de compor com eles, sentimos nossa sensibilidade provocada, ideias e imagens surgem, nossa potência de agir encontra-se aumentada produzindo alegria, surpresas e novas descobertas. Um novo mundo encontra-se em vias de surgir. A cognição trabalha então “à quente”, quer dizer, em plena potência inventiva.

Da Zona de Desenvolvimento Proximal à Zona de Sensibilidade

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um dos mais conhecidos e comentados da teoria histórico-cultural (MOLL, 1996; ZANELLA, 2001; NEWMAN; HOLZMAN, 2002) e, segundo Zoia Prestes (2012), um dos mais banalizados. A autora, cuja tese consiste em uma análise dos problemas de tradução da obra do autor russo e seus efeitos, defende que a tradução mais precisa para o termo seria Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Em sua compreensão a ideia essencial envolvida no conceito seriam as possibilidades de desenvolvimento futuras e não exatamente próximas. Para além das divergências e sutilezas das distintas nomenclaturas, interessa-nos aqui o entendimento que subjaz aos termos. Entendimento este que se produz em nós já transversalizado por uma série de autores como Deleuze e Varela que nos apresentam teorias e conceitos que, apesar de estranhos à abordagem histórico-cultural, nos auxiliam a pensar nossa prática. Neste sentido interessa-nos avançar nesta discussão COM Vigotski. Não se trata, portanto, de uma apresentação em detalhes do conceito vigotskiano e seus problemas, mas de uma apresentação transversalizada por um campo problemático.

É na forma singular com que Vigotski propõe pensar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001) que enxergamos caminhos para explicar com Vigotski e com Varela o que se passa nas oficinas de arte que também são oficinas de aprendizagem.

Através da ZDP o psicólogo russo enfatiza o papel crucial e transformador que a educação ou a aprendizagem – em sentido mais geral – exerce sobre o processo de desenvolvimento. Note-se que a ZDP é trabalhada não apenas no contexto escolar, mas também na imitação e na brincadeira (VYGOTSKI, 2001; ZANELLA, 2001). Portanto, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento faz parte da vida, sendo essencial na explicação do modo como nos constituímos. Para Vigotski, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, fundamental para entender e explicar a gênese das funções psíquicas superiores, foi estudada de modo vago, obscuro e pouco crítico. Segundo ele, a solução adequada para o problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem deveria comportar a análise da relação geral entre esses dois processos, e as mudanças que se produzem em função da entrada da criança na escola. Assim, considera importante a distinção entre o aprendizado formal ou escolar, do aprendizado espontâneo.

Desde o primeiro dia de vida da criança as relações entre aprendizagem e desenvolvimento se fazem sentir (VYGOTSKI, 2001, p.110). O aprendizado espontâneo, diferente do aprendizado formal, tem por base a experiência concreta da criança, sua vivência.

Quando a criança entra em uma instituição de ensino formal uma transformação importante acontece na forma como ela passa a aprender. Na escola o que está em jogo é o aprendizado de conhecimentos científicos, que é estruturado e sistematizado para que as crianças possam se apropriar dele da melhor forma. Toda a apropriação do conhecimento científico fornecido pela escola, ou, em outros termos, todo o aprendizado formal faz-se com base no aprendizado espontâneo e, por outro lado o aprendizado formal implica o estabelecimento de uma outra relação da criança com o conhecimento espontâneo (VYGOTSKI, 2001, p.250). Através do aprendizado formal, a criança passa a reconhecer no conhecimento espontâneo um conhecimento, isto é, ela passa a lidar com o conhecimento fruto da experiência de modo consciente. Essa dimensão de consciência é, na abordagem vigotskiana, um ponto importante pois permitirá o autodomínio considerado um índice importante de desenvolvimento. No entanto, gostaríamos de destacar uma outra questão que surge na análise desse conceito. A saber: a ideia de que o aprendizado se faz sempre sobre os limites daquilo que se sabe e do que se é, transformando-nos. A aprendizagem em seu sentido mais amplo, ou a unidade dialética aprendizagem-desenvolvimento afirma-se como um processo contínuo que se faz no viver. Portanto torna-se difícil determinar o início ou o fim de um processo de aprendizagem, pois início e fim passam a ser recortes arbitrários de um processo de transformação maior. Podemos afirmar então que a ZDP é uma tentativa de conceituar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que se afirma como um processo circular orientado para o futuro e para o qual não há garantias. Dito de outro modo, a ZDP diz respeito a uma região, a um campo que aparece no presente, a partir do auxílio do outro (cooperação), e aponta para o futuro. Nas palavras de Vigotski: “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge para resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a Zona de Desenvolvimento Proximal” (VIGOTSKI, 1998, p.128-129). Assim, Vigotski trabalha com a ideia de dois níveis de desenvolvimento, um que diz respeito às atividades que as crianças realizam sozinhas (funções já adquiridas), e outro, que se refere às atividades que só são realizadas com o auxílio do outro. O desenvolvimento propriamente dito está neste segundo nível, que se refere não aos ciclos já alcançados, mas aqueles que serão alcançados no futuro. É neste contexto que aparece a ideia de boa aprendizagem. A boa aprendizagem é aquela que se faz nessa zona ou região que se instaura entre os sujeitos. Cito Vigotski: “O ensino (aprendizagem) deve orientar-se não para o ontem, mas para o amanhã do desenvolvimento infantil. Só então a instrução poderá provocar os processos de desenvolvimento que se acham na ZDP” (VYGOTSKI, 2001, p.242)ⁱⁱⁱ. Há um limite para o trabalho na ZDP. Este é

transformado a todo momento a partir das interações. Ao referir-se à imitação, por exemplo, como lugar de criação da ZDP, Vigotski, observa que existem limites para o imitar. As crianças não conseguem imitar tudo, mas sim, apenas aquilo que está dentro dos limites de sua ZDP:

Temos afirmado que a criança é capaz de realizar em colaboração muito mais do que por si só. Mas temos que advertir que não infinitamente mais, mas dentro de suas possibilidades intelectuais. Em colaboração a criança resulta mais forte e mais inteligente que quando atua sozinha, se eleva mais no que diz respeito ao nível das dificuldades intelectuais que supera, mas sempre existe uma determinada distância estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e a colaboração (VYGOTSKI, 2000, p.240).

Assim, embora a aprendizagem deva ser orientada para o futuro, é preciso que seja um futuro não muito distante, caso contrário a situação perde o sentido e não se produz nada de novo. Assim, Vigotski adverte: “As possibilidades de aprendizagem são determinadas na ZDP” (VYGOTSKI, 2001, p.242). Mas a ZDP não é dada pronta e nem é a mesma para diferentes crianças de uma mesma idade (p.239-240). A ZDP apresenta-se como uma região construída com um outro, sendo constantemente alterada. Neste sentido, numa situação de ensino-aprendizagem devemos nos concentrar na ZDP, de modo a expandi-la.

Certamente há ponderações a serem feitas sobre o estatuto desse outro sobre o qual Vigotski se refere ao falar da ZDP. Estas têm relação com o modo como nesta abordagem é colocado o problema da cognição (funções psíquicas superiores) e do desenvolvimento (desenvolvimento cultural), bem como dialogam com o compromisso ético-político que subjaz à teoria (SANCOVSCHI, 2005). No entanto, para além dessas limitações, interessa-nos a conexão com a potência deste conceito para pensar os processos de aprendizagem e de transformação de si. Assim, apesar das diferenças nos pressupostos que sustentam as teorias de Vigotski e Varela (SANCOVSCHI, 2005), nos parece interessante propor uma articulação dessa discussão sobre a ZDP com o conceito de *breakdown*. O *breakdown* ou colapso, conforme vimos acontece de maneira contextual, no presente imediato e depende da sensibilidade do vivo que é também produzida e alterada nos encontros. Poderíamos então pensar a ZDP como uma Zona de Sensibilidade que se cria coletivamente e que tem a possibilidade de nos conduzir para além de nós mesmos através da aprendizagem. É certo que neste ponto já estamos avançando (e muito) com Vigotski. Em seus textos não há referência à ideia de sensibilidade, no entanto, ao transversalizá-lo com autores como Deleuze e Varela passamos a colocar em movimento uma intuição sobre um certo modo de pensar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que tem sido potente na inteligibilidade das oficinas de arte como espaços de aprendizagem. Cada criança e cada oficineiro chega na oficina com o seu corpo, seu entendimento sobre seu

corpo no espaço-tempo e com uma certa relação com o material. Ao longo das oficinas cada um vai experimentando a partir das relações que são tecidas com os colegas, com o espaço e com os materiais, sentimentos (alegria, medo, resistência, prazer, dor, tédio, etc.) que nascem a partir da mobilização dos afetos, estes passam a reverberar, e na medida em que conseguem ser acolhidos, vão produzindo bifurcações e forçando a constituição de novas formações subjetivas/cognitivas. Isto não acontece da mesma forma para todos, e nem para nós mesmos, pois a cada encontro uma nova abertura ao sensível nos convoca a uma mudança, produzindo o que estamos nomeando como uma Zona de Sensibilidade, que está em constante diferenciação. E, através do trabalho com artes nas oficinas, através das mediações com os materiais diversos, algumas vezes nunca antes experimentados (como é o caso da tinta e da pintura com crianças cegas e de baixa visão ou ainda de atividades de recorte e colagem) passamos a operar sobre essa Zona de Sensibilidade expandindo as possibilidades de afecção e, portanto, de aprendizagem de si e do mundo dessas crianças e de nós mesmos.

Com o objetivo de exemplificar o que se passava nas oficinas e que nos conduziu a toda essa reflexão teórica, trazemos o relato de dois momentos em oficinas diferentes:

Momento 1: D^{iv} é uma criança do sexo masculino que costuma se expressar falando muito baixo, quase inaudível, se expondo muito pouco em grupo e quando solicitado a responder algo, prefere as respostas objetivas, falando o mínimo possível. Em uma oficina, porém, quando a atividade proposta era a realização de uma entrevista com uma indígena, algo diferente aconteceu. A atividade consistia na simulação de uma entrevista em um programa de rádio. A proposta havia sido previamente conversada com o grupo de crianças e um enredo havia sido pensado. O dia chegou. As crianças e a indígena estavam presentes. Havia um microfone. O microfone era passado para as crianças à medida em que seu interesse se apresentava, de modo que cada uma pudesse fazer a sua pergunta para aquela pessoa tão parecida e tão diferente deles. D, então, pede para usar o microfone. Faz uma pergunta. Depois quer novamente, e de novo... e assim D vai requisitando junto com o microfone, o direito de falar e de ser escutado. O inesperado aumento do volume de sua voz, quando falada e escutada através do microfone, abriu outras possibilidades. Sua voz já não era tão baixa. Com a posse do microfone e uma voz ampliada, novas sensações eram vividas. Falar e ser escutado era possível.

Momento 2: J é uma criança do sexo feminino e costuma gostar bastante das atividades plásticas. A realização de atividades plásticas por cegos não é algo muito usual, no entanto ao longo do projeto fizemos experiências desse tipo com efeitos bastante surpreendentes tanto para

os cegos quanto para os videntes (estagiárias e extensionistas) que compartilhavam as oficinas. J, por exemplo ao entrar em contato com o pincel pela primeira vez, explora as diversas possibilidades corporais de seu uso, segurando-o com a boca e com o nariz, escapando da rigidez de apenas usar a mão para produzir sua pintura. Tal movimento surpreende os videntes que experimentam com J novas percepções do que seja pintar com pincel.

Por fim, um trecho do diário de campo produzido após uma das reuniões com as/os professoras/res: “A recepção do nosso trabalho foi boa entre as professoras, a professora A que costuma ser mais calada durante as reuniões foi a primeira a soltar o comentário: “as oficinas têm que continuar ano que vem!”. Disse que já havia notado diferença na produção dos alunos dentro de sala de aula. Antes eles tinham muita dificuldade em elaborar histórias e até mesmo frases, agora já conseguem se soltar mais durante essas atividades. A professora C. foi outra que também notou diferenças na sala de aula. Antes os alunos tinham muita vergonha e hesitavam muito para responder as perguntas dela e agora “todo mundo quer falar” (em 31/10/214).

Considerações Finais

O que significa dizer que as oficinas de práticas inventivas, que são oficinas de arte, são espaços de aprendizagem? Buscando responder a essa questão nos lançamos na costura de autores, conceitos e teorias que colocam em relevo a dimensão de sensibilidade central para qualquer aprendizagem. Inspiradas nas colocações deleuzianas de que aprender é antes ser sensível aos signos que adquirir conteúdos, avançamos no diálogo com o campo da cognição trazendo tanto a abordagem enativa quanto a psicologia histórico-cultural. Com Varela entendemos a importância da dimensão concreta e contextual dos encontros de si e do mundo, encontros esses que ocorrem nas junções do presente imediato através dos *breakdowns* e que dependem de uma sensibilidade para o encontro. Com Vigotski exploramos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal operando uma inflexão nele que nos conduziu à formulação de uma Zona de Sensibilidade. Como a ZDP, a Zona de Sensibilidade se faz a partir do encontro com o outro e resulta na transformação de cada um. O trabalho implicado com os materiais, com os nossos corpos e os encontros eram ocasiões de experimentações de Zonas de Sensibilidade. Através dele assistimos e vivemos redefinições das fronteiras de si e do mundo. As crianças já não eram as mesmas, nós asicineiras não éramos as mesmas. E, neste movimento, sala de aula, professora, matemática e português, etc. também se transformavam.

Se por um lado pode ser mais fácil de pensar esse trabalho sobre a sensibilidade através de oficinas de arte, por outro nos parece importante dizer (como defende Deleuze) que para que toda e qualquer aprendizagem ocorra é preciso sensibilidade ao que será aprendido. Sendo o principal desafio de quem ensina inventar estratégias que criem com o outro uma fronteira sensível capaz de ser afetada por aquilo que será ensinado. Dessa forma vemos que o sentido não é como uma cobertura a ser acrescentada ao processo de ensinar. Ele deve estar na base do ensino, na apresentação do campo problemático no qual as questões a serem aprendidas vão encontrar lugar.

Referências

- CAPPUCCIO, Massimiliano; FROESE, Tom. (Orgs.). *Enactive cognition at the edge of sense-making: making sense of non-sense*. Palgrave Macmillan UK, 2014.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.
- DELEUZE, Gilles. *Spinoza: Philosophie Pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1981.
- DI PAOLO, Ezequiel. A mente enativa: conceitos e análises pertinentes à educação. 15/03/2021. Disponível em: https://youtu.be/q7_7IFNka18. Acesso em: 25 de novembro de 2021.
- ELIAS, Carime; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo: compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. *Psicologia & Sociedade*. v.16, n.3, set/dez, p.17-28, 2004.
- GALLO, Silvio. As Múltiplas Dimensões do Aprender. *COEB*, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: julho de 2021.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*. v.16, n.3, set/dez, p. 7-16, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, v.6, n.1, jan./jun., p.17-27, 2001.
- KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas-SP: Papirus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MAHONEY, Abigail.; ALMEIDA, Laurinda. *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2012.

- MATURANA, Humberto. E VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.
- MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky e a Educação: implicações da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.
- PIAGET, Jean. *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.
- PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ROCHA, Jerusa. *Os múltiplos Nós que nos constituem: o afeto na constituição dos processos emotivos e cognitivos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- SANCOVSCHI, Beatriz. Sobre a aprendizagem: Ressonâncias entre a abordagem enativa de F. Varela e a psicologia histórico-cultural de L.S. Vigotski. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- VARELA, Francisco. O reencantamento do concreto. *Cadernos de subjetividade*. São Paulo: Hucitec Educ, 2003.
- VARELA, Francisco. *Conhecer*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; E ROSCH, Eleonor. *A mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZANELLA, Andrea. *Vygotski: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. Itajaí: Ed. Univali, 2001.

ⁱ Usaremos ao longo do texto a grafia do nome Vigotski tal como adotada pelas publicações brasileiras (com i e i). No entanto preservaremos nas citações a grafia adotada pela obra citada. Lembramos que as múltiplas grafias se devem a diferença entre o nosso alfabeto e o alfabeto russo.

ⁱⁱ Embora não seja o objetivo neste texto, acreditamos ser possível, assim como faremos aqui com Vigotski, pensar com Wallon no sentido de ampliar as suas potencialidades. Em especial destacamos que esse trabalho de diferenciação nunca é total, portanto, restará sempre uma base afetiva e motora em toda relação cognitiva.

ⁱⁱⁱ Essa citação como as demais em idioma estrangeiro foram traduzidas livremente pelas autoras.

^{iv} A fim de preservar a identidade das crianças e professoras, usamos apenas uma letra para identifica-las.