



## Memória e experiência no processo de formação estética de professores(as)

Lucilene Sander  
Andréa Vieira Zanella

**Resumo:** É objetivo deste trabalho refletir sobre a memória e a experiência a partir da análise das produções discursivas de professoras de séries iniciais do ensino fundamental, participantes de um curso de formação continuada. Com os referenciais de Bakhtin e do enfoque histórico-cultural em psicologia, entende-se que a memória se constitui nas relações sociais e emerge nos processos de significação. Com esse pressuposto, analisou-se o discurso das professoras produzido no decorrer de uma das atividades desenvolvidas na última oficina do curso de formação continuada. Nessa atividade foi proposto um (re)encontro, um (re)olhar, um passeio pelos materiais que foram utilizados e/ou produzidos nas oficinas anteriores de modo a possibilitar sua (re)vivência. Constatou-se que nos cenários reproduzidos as memórias emergem diante do que remete à prática pedagógica ou às vivências da vida pessoal. A palavra, o ver e o ouvir trabalhados no decorrer do curso capturaram a atenção das professoras que produziram, nesse encontro, memórias discursivas sobre o vivido.

**Palavras-chave:** memória; experiência; formação continuada de professores.

### Memory and experience of training teachers

**Abstract:** The objective of this work is to reflect about the memory and experience that are thought by the analysis of the discursive productions of teachers from the initial grades on basic school in respect of activities in a course of continued education. The Bakhtin's references and the historical-cultural approach in psychology, understands that the memory is constituted in the social relations and emerges in the process of meaning. By these presupposes, the teachers' discourses produced during an activity on the last workshop of the continued education course was analyzed. In this activity, a (re)union, a (re)looking, a stroll through the materials utilized and/or produced in the previous workshops was proposed, so it's (re)experience would be possible. It has been verified that, in the reproduced scenarios, the memories emerge in front of what reminds the pedagogic practice or the immediate apprehensions of personal living. The word, the seeing and hearing, worked during the course, caught the attention of the teachers who produced, in this meeting, discursive memories about the lived.

**Keywords:** memory; experience; continued education of teachers.

---

### Introdução

*O que te escrevo não tem começo: é uma continuação. Das palavras deste canto que é meu e teu, evola-se um halo que transcende as frases, você sente? Minha experiência vem de que eu já consegui pintar o halo das coisas. O halo é mais importante que as coisas e as palavras. O halo é vertiginoso. Finco a palavra no vazio descampado: é uma palavra como fino bloco monolítico que projeta sombra. E é trombeta que anuncia. (Lispector, 1973 p.57)*

Reflexões sobre memória, vivência e experiência são desenvolvidas neste trabalho a partir da análise das produções discursivas de professoras de séries iniciais do ensino fundamental acerca de atividades desenvolvidas em um curso de formação continuada. O curso, intitulado “*Oficinas Estéticas: atividade criadora e prática pedagógica*”<sup>1</sup>, teve por objetivo “refletir sobre as (im)possibilidades de educação estética e de se engendrar processos de criação em contextos de ensinar e aprender” (Maheirie & cols., 2006, p.239) e destinava-se a formação continuada dos professores da rede pública de ensino de Florianópolis/SC. Foi desenvolvido em duas edições: a primeira, de maio a julho de 2004, e a segunda, de abril a dezembro de 2005, e pautou-se na noção de sujeito enquanto produto e produtor da realidade, ou seja, constituinte do contexto social e expressão deste. Atividades imaginativas e criadoras foram privilegiadas na medida em que se entende que estas possibilitam a reflexão e reinvenção das práticas profissionais, a criação de novas possibilidades e formas de existência para si e para as pessoas com as quais se (com)vive (Maheirie & cols., 2006).

Na edição de 2004 foram realizados oito encontros semanais, com aproximadamente 3 horas/aula cada um. Participaram desses encontros cerca de 30 professoras de séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino e organizadas em dois grupos, compostos inicialmente por 18 e por 12 professoras. Os encontros dessa edição foram realizados sob a forma de oficinas estéticas e criadoras, almejando que estas subsidiassem a reflexão e ressignificação das práticas docentes cotidianas e das relações estabelecidas entre essas professoras e o contexto educacional. Com esse fim as oficinas aconteceram por meio de atividades mediadas por diversas linguagens artísticas. Os focos dessas oficinas eram o *ver*, o *ouvir*, a *palavra* e o *corpo*<sup>2</sup>, uma vez que estas temáticas relacionam-se diretamente ao modo como o mundo é vivido, significado e experienciado pelas professoras, bem como ao modo como elas se percebem. É por meio do ver, do ouvir, da palavra e do corpo que tais compreensões e a trajetória de formação estética de cada uma, podem ser (re)inventadas.

A última oficina foi organizada em cinco atividades. Na segunda delas foi proposto um (re)encontro, um (re)olhar, um passeio pelos materiais que foram utilizados e/ou produzidos nas oficinas anteriores de modo a possibilitar sua (re)vivência. Buscava-se, com esse passeio, a produção da memória discursiva sobre o vivido, necessária à produção de sentidos de modo a que a vivência estética pudesse ser alçada à condição de experiência.

O passeio, de acordo com Zanella (2006a), quando estético, é um importante movimento na medida em que contribui para a (re)/(des)educação do olhar, pois

---

<sup>1</sup> O referido curso foi proposto por um grupo de pesquisadoras que integram o Núcleo de Pesquisa em Práticas sociais, relações estéticas e processos de criação, pesquisadoras estas dos Departamentos de Psicologia e Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É objetivo do núcleo investigar as temáticas relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito, tendo como referenciais o enfoque histórico-cultural em psicologia e a teoria bakhtiniana.

<sup>2</sup> A descrição detalhada de cada oficina encontra-se em Maheirie e cols. (2006). Para análises pormenorizadas de atividades específicas, ver Zanella (2006b), Maheirie (2006), Da Ros (2006), entre outros.

constitui-se num exercício de sair do lugar ocupado e produzir outros sentidos e formas de ad-mirar a realidade. Olhares estéticos dependem da visão e, principalmente, das relações concretas estabelecidas entre as pessoas e a realidade (Zanella, 2006a). São, portanto, histórica e socialmente produzidos, o que provoca a reflexão sobre os contextos que se apresentam como condição de possibilidade para os olhares que são ali forjados, (trans)formados, (re)criados (Zanella, 2006b).

Junto com os olhares advêm às palavras que vivificam vivências negadas, afirmadas, revividas nas narrativas que (re)inventam, pintam o halo das coisas, como na epígrafe que abre esse texto. São justamente olhares e as palavras proferidas nesse último encontro – o passeio estético – que selecionamos como foco para as reflexões aqui apresentadas. Delimitou-se, portanto, como objetivo deste trabalho refletir sobre a memória e a experiência a partir da análise das produções discursivas de professoras de séries iniciais do ensino fundamental acerca de atividades desenvolvidas em um curso de formação continuada.

#### **Breves considerações teóricas sobre memória, experiência e vivência**

Há muito se busca compreender a memória, como esta se constitui e processa nas relações cotidianas. Para os gregos, a memória era uma deusa, a *Mnemosyne*, que inspirava os poetas, anunciadores da história e da Paidéia grega, homens considerados com acesso ao divino (Braga, 2000; Smolka, 2000). Entretanto, tal visão transformou-se historicamente em razão dos lugares que a narrativa passa a ocupar nas relações interpessoais. De acordo com Smolka (2006), o discurso passa a ser considerado lócus de memória e, a partir da obra de Bakhtin, permeado por vozes do que foi dito e de quem fala. Passou a ser espaço interdiscursivo (Smolka, 2000).

Diferentes campos de conhecimento, como a psicologia, a neurociência, a antropologia, a filosofia e a sociologia buscam explicar a memória, que processos a permeiam e a constituem. Braga (1997, 2000) aponta que as ciências biológicas de um modo geral focam a localização da memória no cérebro, sendo este a sede da memória. De acordo com os fisiologistas Helene e Gilberto (2003), o sistema nervoso, ao longo de seu processo histórico de interação com o ambiente, reage a estímulos e também às contingências temporais e espaciais entre estes e destes com suas respostas, estabelecendo um processo de aprendizagem que influencia e modifica seu funcionamento, tendo, assim, um acúmulo de registros das experiências, o que constitui a memória. Esta, por sua vez, de acordo com esses autores, pode ser distinguida entre memória de longo prazo e memória operacional, sendo que “compreende um conjunto de habilidades mediadas por diferentes módulos do sistema nervoso, que funcionam de forma independente, porém cooperativa.” (Helene & Gilberto, 2003, p.13).

Segundo Braga (1997), muitos modelos de explicação da memória com base na neurociência subordinam seu estudo unicamente ao desenvolvimento celular; outros consideram as causas e efeitos dos comportamentos, mas a partir da anatomia celular. Há também modelos que, conforme a autora, consideram o ambiente, mas esse é meramente um fornecedor de estímulos e eventos a serem representados e armazenados. Esse modelo é apresentado por Helene e Gilberto (2003) como reducionista, pois entende

o processo de recordar como algo unicamente biológico e a memória como uma capacidade individual, embora, de acordo com Braga (1997, 2000), esse modelo não negue a importância dos fatores sociais.

Sacks (1995), renomado neurologista, contrapõe-se às perspectivas localizacionistas predominantes nos estudos das ciências biológicas e mostra ser possível compreender danos neuronais e seus efeitos também sobre a memória indo além da anatomia e considerando a história e as experiências sociais das pessoas, o que é consoante com as contribuições da psicanálise sobre o tema.

Segundo Chnaiderman (2003), a teoria psicanalítica constrói-se a partir de uma questão colocada pela memória, visto que a psicanálise busca uma prática que permita o acesso das lembranças esquecidas à consciência. A memória para a psicanálise está relacionada ao processo de análise ao pretender permitir, de acordo com Rauter (2000), retomar o passado para melhor viver o presente, sendo para tanto importante ter, além de muitas lembranças, o passado como foco.

Rauter (2000) reflete também sobre outra concepção de memória, baseada na teoria do esquecimento<sup>3</sup> de Nietzsche, e na obra de Deleuze. A memória intensiva, concepção tratada pela autora, diverge do posicionamento da psicanálise, uma vez que acontecimentos passados devem ser resgatados com a finalidade de criar e que o excesso de história e de lembranças limita a ação e a criação, apontando para a incapacidade de agir e de esquecer (Rauter, 2000).

Outro autor que contribui com as reflexões sobre memória é Henry Bergson. Conforme Bosi (1994), a memória na perspectiva de Bergson poderia ser compreendida como memória-hábito, relacionada aos esquemas comportamentais cotidianos e muito utilizada pelo homem ativo, e a memória-sonho, relacionada às lembranças puras que evocam momentos únicos vivenciados por um indivíduo e que estavam latentes no que Bergson nomeia inconsciente, sendo, portanto, uma memória espontânea e mais evocada pelo homem maduro, velho. Bosi (1994) aponta que nas considerações sobre memória que Bergson faz este não reflete sobre ela como um fenômeno social. Essa reflexão é feita por Bartlett e por Halbwachs a partir dos estudos até então desenvolvidos sobre memória (Bosi, 1994; Braga, 1997, 2000).

Bartlett considera a experiência social de um grupo para compreender a memória e o processo que leva à lembrança (Bosi, 1994). Halbwachs, por sua vez, afirma que a memória de uma pessoa depende da tradição e do grupo com qual aquela pessoa convive e se relaciona (Bosi, 1994). Este autor afirma que as lembranças podem parecer criações puras e individuais, mas são símbolos ou representações de situações que se deram em grupo e que não são revividas por meio da lembrança, entendendo que a memória individual se dá pelo encontro de várias correntes de pensamento, da memória coletiva (Halbwachs citado por Braga, 1997). Concordando com Bartlett e Halbwachs, Bosi (1994) destaca que é preciso duvidar da sobrevivência do passado na memória tal como foi vivido, uma vez que lembrar é reconstruir e repensar as experiências do

---

<sup>3</sup> Nessa outra concepção os momentos de plenitude da vida, como a paixão, são momentos de esquecimento (Rauter, 2000).

passado a partir de imagens atuais, sendo a vida atual, desse modo, inerente ao processo de reconstrução do passado.

Outros autores que estudaram a memória foram os representantes do enfoque Histórico-Cultural em Psicologia. Estes contribuíram ao questionarem a compreensão de memória como uma capacidade mental preexistente, entendendo-a como emergente nos processos de significação e elaborada no contexto social (Braga, 1997).<sup>4</sup>

Para o enfoque histórico-cultural a memória humana é mediada pelas relações estabelecidas com a realidade, produto dos entrecruzamentos das experiências sociais, das condições do desenvolvimento histórico e social, das significações (Braga, 1997, 2006). Luria (1999) indaga-se sobre os efeitos que a memória e sua capacidade podem ter sobre a personalidade de uma pessoa, sobre as relações que estabelece com outras pessoas e, portanto, sobre sua constituição enquanto sujeito, pois essa perspectiva entende que a memória é constituidora das subjetividades, das relações humanas e do social. É um processo ativo de (re)construção das experiências, influenciando, desse modo, as informações de ordem ideológica, as configurações de valores (Braga, 2000).

De acordo com Pino (2006), a memória é uma função humana e lembrar é uma função da memória; é, portanto, um processo psicológico caracteristicamente humano e, portanto, é uma obra humana, social, e não da natureza (Vigotski, 1995; Pino, 2006).

Segundo Vigotski (2000), todo processo psicológico é social e foi uma relação entre pessoas antes de se tornar singular; nesse sentido, toda possibilidade psicológica é social e historicamente produzida. Ou seja, a memória é social e se constitui como processo psicológico pela apropriação de significações de experiências no decorrer da história humana (Vigotski, 1991). A memória coletiva, para Vigotski, abarca as memórias individuais, uma vez que as recordações individuais são envolvidas pelas noções e imagens dos meios sociais dos quais fazemos parte (Braga & Smolka, 2005).

De acordo com Smolka (2000), o discurso organiza e/ou institui recordações, constitui esquecimentos e lembranças se tornando um *locus* do público e do privado, da recordação partilhada, sendo, então, fundamental para a socialização da memória e das experiências por meio da linguagem. Esta é constitutiva da memória, remete a fatos, objetos, a imagens, cria modos de ação e de relação, ou seja, forja e (trans)forma a memória que se inscreve no discurso (Smolka, 2000).

Pino (2006) acrescenta que o esquecimento e a lembrança auxiliam na compreensão da história humana, visto que apontam para a impossibilidade de excluir desta o indesejável, uma vez que esquecer, para este autor, é “fazer de conta” que uma dada experiência não existiu, pois ela não pode ser apagada ou substituída.

A compreensão da memória na perspectiva do enfoque histórico-cultural em psicologia está ligada, portanto, à experiência. Esta, de acordo com a obra de Vigotski, media os processos de memória e determina a consciência, visto que para ser experiência esta deve ser significada (Vigotski, 1996). “Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo. É falar da vida impregnada de sentido” (Smolka, 2006, p.125).

---

<sup>4</sup> Braga (1997) afirma que o modo de entender a memória desse grupo difere do modo de compreensão de Bartlett e Halbwachs na medida que aqueles dão importância ao signo na constituição do sujeito.

A experiência, segundo Vigotski (1996), é social na medida em que esta se produz na relação com um outro, e também histórica, uma vez que, ao longo da história humana, transmite-se a experiência das gerações anteriores.

Mas aquilo que se institui como experiência se funda no vivido. Vivência<sup>5</sup> enquanto acontecimento que, uma vez significado, uma vez objeto do discurso que o relembra, revive e reinventa, é alçado à condição de experiência. Geraldi (2006, p.12) afirma que “*Todo acontecimento que eu vivencio se transforma em uma experiência. Todo acontecimento que eu não vivencio, só vivo, não é experiência, é vivido. (...) Experiência é aquilo que ‘se nos passa’, que nos toca, que se passa em nós, que mexe em nós.*” Experiência e vivência, portanto, são entrelaçadas através de produções discursivas que se reinventam como memória na relação com outros discursos cuja origem e autoria nos escapam: são vozes várias a ecoar tempos, contextos e condições reinventados nos encontros com outros onde ao mesmo tempo as pessoas ali se reinventam.

### Método

A oficina foco de análise foi intitulada ‘*Juntando supostos fragmentos e suas possibilidades de devir*’ e objetivou integrar as vivências estéticas e os sentidos experienciados ao longo do processo de formação estética de professores. Dessa oficina, selecionamos para análise a proposta da segunda atividade, o passeio, que consistiu numa retrospectiva geral das oficinas anteriores, momento em que as participantes socializaram lembranças em relação ao vivido e, de certa forma, foram convidadas a refletir sobre as atividades desenvolvidas.

A oficina aconteceu com a presença de sete professoras. Para o passeio estético os materiais e portfólios das oficinas anteriores foram distribuídos e organizados, na ordem cronológica em que foram propostos nos encontros, em duas salas de grupos do Serviço de Atendimento Psicológico (SAPSI) da Universidade Federal de Santa Catarina, local onde as oficinas foram realizadas.

Alguns materiais estavam dispostos de acordo com o local que ocuparam durante a oficina da qual fizeram parte. Como muitos foram produzidos ao longo de oficinas ou então se tratavam de cartões e cartazes, estes estavam dispostos de modo a serem visíveis, assim, estavam afixados nas paredes, dispostos sobre um biombo, no chão ou sobre mesas escolares.

A atividade se deu pela visitação de cenários que possibilitavam às pessoas lembrar suas vivências, que provocavam o deslocamento em relação ao supostamente experienciado e a expressarem o discurso sobre o vivenciado ou falarem sobre o que foi somente vivido. Esse discurso foi evocado pelos materiais expostos ou, então, em resposta à mediação das pesquisadoras que organizaram o curso de formação

---

<sup>5</sup>De acordo com Fariñas León (1999), Vigotski é precursor de um novo pensamento que reflete sobre o lugar do conceito de vivência, sendo esta, para Vigotski, a unidade onde está representado o que a pessoa experimentou e as relações afetivas dela com o meio, suas habilidades cognitivas e sociais.

continuada, mediação essa que ocorreu por meio de perguntas como: ‘Eles estavam todos na parede, lembram?’; ‘O que a gente trabalhou aqui?’

O ‘passeio’ foi registrado em imagens com o auxílio de uma câmera digital móvel. Essas imagens foram assistidas várias vezes, o que permitiu identificar os cenários que mais mobilizaram as participantes e para os quais houve significativa produção discursiva. O cenário que suscitou a maior produção discursiva foi o referente à oficina 7, que objetivou a leitura corporal e a compreensão do corpo como signo<sup>6</sup>. O cenário da oficina 6, que tratava da palavra enquanto signo, capturou também o olhar das professoras e suscitou discursos sobre a prática pedagógica. Diante do cenário da oficina 5 houve a re-vivência do encontro. O cenário 4 evocou poucos e dispersos discursos. O cenário 3, por sua vez, evocou muitos discursos, mas esses eram fragmentados. O cenário 2 trouxe discursos sobre o ambiente da oficina, este colocado como produzido, elaborado com diferentes materiais que suscitavam outros significados. Já o cenário 1 suscitou poucos discursos sobre o vivido e muitos como: ‘Eu não lembro dessa impressão digital’, ‘O desenho a gente não viu’. São discursos sobre o não visto, o não lembrado e o passeio por esse cenário possibilitou o contato, por parte das professoras, com o material não significado.

Os discursos produzidos foram transcritos e analisados, buscando-se evidenciar como se (re)produziram na dialogia com outros discursos e as lembranças do processo de formação que, com a mediação daquele passeio e seus diferentes cenários, foram produzidos. Ao mesmo tempo, problematizou-se nas análises as situações ‘despercebidas’, os cenários que se constituíram como meros lugares de passagem e que não provocaram discursos. Para análise neste trabalho, foram destacados dizeres que exemplificam o (re)significar, o (re)conhecer, o lembrado, o vivido e o experienciado.

O caminho a ser percorrido é delimitado por almofadas e, ao seu lado, como paisagem aos que caminham, encontram-se cenários compostos com os materiais produzidos e/ou utilizados nas oficinas. Esses materiais foram afixados nas paredes e/ou distribuídos no chão, de modo a ocupar cada cenário o espaço relativo a meia parede de uma sala de aula convencional. O primeiro cenário diz respeito à primeira oficina e assim sucessivamente, sendo, conforme já mencionado, os participantes convidados a transitar cronologicamente por cada paisagem, acompanhados pelo coordenador.

O estudo dos discursos produzidos pelas professoras no passeio proposto se deu a partir da análise do discurso na perspectiva trabalhada por Bakhtin (2004), especificamente em sua teoria enunciativa. Segundo este autor, a linguagem é um fenômeno sócio-ideológico, e somente se compreendida assim pode ser analisada em sua complexidade. Deste modo, só pode ser apreendida em seu vínculo com a vida, com a materialidade social concreta, ou seja, no fluxo da história (Bakhtin, 2004), pois a língua é o constante movimento que segue a vida social e não uma petrificação desta

---

<sup>6</sup> As oficinas são descritas detalhadamente em Maheirie e cols. (2006), enquanto as temáticas são revisadas e as atividades específicas são analisadas pormenorizadamente em Zanella (2006b), Maheirie (2006), Da Ros (2006), entre outros.

(Zanella, Werner & Sander, 2006). De acordo com Bakhtin (1993), o enunciado só se realiza quando se compreende a situação social que o provoca.

Ao referir-se aos aportes teórico-metodológicos bakhtinianos, Freitas (2005, p.98) afirma que podemos “pensar que o olhar extraposto a partir do qual [o autor] via a linguagem lhe permitiu valorizar o discurso múltiplo, dialógico, a compreensão de que todo discurso recolhe o discurso alheio”. De acordo com Bakhtin (2004), o produto do ato de fala, ou seja, a enunciação, não pode ser considerada como individual, uma vez que a enunciação é a interação de pelo menos duas enunciações, é diálogo, é de natureza social. Faraco (2006) citando Bakhtin (1984) afirma que o discurso é a língua em sua totalidade viva e concreta. Deste modo, a análise do discurso busca apreender a dimensão do outro na produção e leitura de um enunciado, assim como a relação dialógica que constitui o discurso, pois a significação e a direção dada à palavra é social e historicamente mutante. O discurso é sempre dirigido ao outro, e este, o interlocutor, participa de forma ativa na elaboração do dito e do não dito (Zanella & cols., 2006).

A compreensão das práticas discursivas na perspectiva bakhtiniana abrange as múltiplas vozes que as caracterizam, as intenções não necessariamente explicitadas, os subtextos, enfim, as condições materiais, expressas em signos, que as constroem, e não somente seus elementos formais e normativos, caracteristicamente ligados à lingüística tradicional (Zanella, Werner & Sander, 2006). Bakhtin (2004, p.95) destaca, nesse sentido, que “*Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, (...) a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial*”.

## Resultados

A revisitação do cenário da sétima oficina mobilizou as professoras. Esta oficina foi intitulada ‘*Corpo em que se imprimem e se expressam histórias*’ e nela as participantes, divididas em pequenos grupos, foram convidadas a representar, a partir de uma imagem, cenas corporais através das quais se trabalhou a noção de corpo como signo e que, portanto, fala. A imagem consistia em uma gravura fotográfica onde se via uma moça sentada com as mãos no rosto e os cotovelos apoiados nas coxas; havia também uma menina em segundo plano, de costas, e próxima a ela um homem também sentado e com as palmas das mãos unidas a sua frente.

O contato com o cenário onde essa imagem se destacava foi a situação que mais produziu discursos, sendo esses também provocados pela pesquisadora que acompanhava o grupo e mediava o passeio.

*Pesquisadora* – “Vocês lembram esse dia?”

*Alice*<sup>7</sup> – “Ahã. Todo mundo viu uma gravura e falou o que entendeu. Ela fez de conta que cada um tinha uma gravura (...)”

---

<sup>7</sup> Todos os nomes aqui apresentados, das professoras participantes das oficinas, são fictícios.



*Carla* – “Que bárbaro pra se fazer com os alunos!”

*Pesquisadora* – “E foi bem interessante, né? E aí, o que que a Marlene estava dizendo que todo mundo viu?”

*Marlene* – “É, um velório, né? Que teve aquele... enterro”

*Alice* – “É, nós também. Acharmos que... tinha... alguém veio e deu uma notícia ruim... que já tava esperando, a mulher ali já sabia, a menininha foi consolar ali o cara...”

*Berenice* – “Nós já demos, né, (...) uma criança carente (...) é a nossa preocupação... O pai absorto nos seus problemas, a mãe (...)”

*Pesquisadora* – “E vocês lembram o que mais a gente fez naquele dia? Porque isso da história ficou bem marcante, né? (...) O que que a gente tava trabalhando nisso?”

*Alice* – “Th, caramba... Tinha o ver, o ouvir...” (*apontando para os cenários já visitados e que tratavam respectivamente do ver e do ouvir*)

*Pesquisadora* – “(...) É bem isso: o ver, o ouvir, a palavra... (*apontando para os cenários já visitados e que tratavam desses temas*) E aqui?”

*Eliane* – “As emoções?”

*Pesquisadora* – “Vocês lembram a brincadeira que a gente fez?”

*Várias* – “Aaah!!!”

*Alice* – “Das mímicas, não?”

*Marlene* – “Dos bonequinhos de... de... de fantoche.”

*Pesquisadora* – “Isso... A gente trabalhou o corpo, a questão da leitura do corpo (...) ler o corpo e aí ler a emoção como tudo... (...) e aí trabalhamos a questão do corpo como signo.”

O que os discursos produzidos diante do cenário que lembrava a oficina 7 nos revela? A partir das lembranças de Alice, Carla reconhece a riqueza da atividade realizada como uma possibilidade pedagógica quando afirma ser “(...) *bárbara para se fazer com os alunos*”. Sua fala sugere que ela fez uma relação entre a atividade realizada e sua prática docente, porém guardou essa relação para si, não a compartilhou naquele momento. Por que não o fez? Pode-se considerar que o mercado de trabalho foca a capacitação e o destaque individual como meio de crescimento e ascensão profissional. Desse modo, há que se considerar que essas professoras buscaram um curso de formação continuada com essas vozes permeando seus fazeres, e o não compartilhar de Carla sugere a presença dessa lógica.

Alguns outros discursos lembram o que viram, o que foi vivido no dia da atividade. Esses são pontuais e suscitam novos discursos sobre o visto. Outros dizeres são provocados pelas perguntas da pesquisadora e se apresentam como respostas à atividade de leitura de imagem. Essas perguntas, portanto, suscitam lembranças, produzem discursos. Percebe-se, no entanto, que as lembranças não são sobre o objetivo da atividade, sobre a intencionalidade teórica que orientou a proposição da oficina, sobre a leitura do corpo enquanto signo. Alice e Eliane tateiam em busca de respostas às perguntas que as provocam, mas o que emerge são lembranças do vivido que deixaram escapar as reflexões teóricas pretendidas, necessárias à emergência de

outra relação com a atividade proposta. Reflexões necessárias à transcendência do vivido à condição de experiência.

Na sexta oficina, intitulada *‘Palavras que inscrevem, escrevem e descrevem sujeitos’*, foram lidas a clássica história infantil *‘A galinha vermelha’* e o livro *‘A galinha xadrez’*, de autoria de Rogério de Stacchini Terezza (1996) e que consiste em uma releitura e recriação da história clássica. A partir dessas leituras, as professoras foram convidadas a empreender o mesmo movimento de releitura e recriação de uma história infantil e, com suas produções, a refletir a respeito do signo lingüístico e de sua influência na constituição da realidade. Durante o passeio, o cenário deste encontro apresentava as histórias lidas e as histórias produzidas pelas professoras. Essas se detiveram por dois minutos e trinta segundos lendo os materiais e conversando a respeito do vivido e da prática pedagógica, tempo esse relativamente longo considerando o tempo em que se dedicavam a admirar os outros cenários. Apesar disso, poucos discursos foram produzidos sobre a atividade realizada, e estes eram denotativos, como: *‘Ah! O nosso desenho é aquele!’* (Berenice), ou referentes às práticas pedagógicas. Pode-se afirmar que as professoras foram capturadas pela palavra cotidianamente utilizada por elas como ferramenta e objeto de ensino.

Intitulada como *‘Sons, ritmos e tons: possibilidades acústicas daqui e dacolá’*, a oficina de número cinco trabalhou a temática do ouvir através do (des)conforto na escuta de ritmos e estilos musicais variados, o que foi feito concomitantemente à exploração e produção de sons por meio de diversos tipos de papel. O cenário dessa atividade, reproduzido para o ‘passeio’, expunha os vários tipos de papel utilizados e um aparelho de som. Diante do cenário a re-vivência da atividade ficou evidente nos discursos, principalmente por parte de Marlene que, por meio de uma memória cinestésica/acústica, re-viveu a experiência estética que a escuta de uma determinada música provocou:

*Pesquisadora* – “E esse aqui, vocês lembram?”

*Fernanda* – “Ahã.”

*Marlene* – “Esse eu lembro. Já olhei e já me deu até um arrepio. É aquela da música...”

*Pesquisadora* – “Ah... Da música! Deixa até eu colocar, a gente trouxe de novo pra vocês escutarem.”

*Carla* – “Eu lembro que tinha uma música que eu não queria ouvir...” (*afasta-se*)

*Pesquisadora* – “Qual música que te arrepiava Marlene?”

*Marlene* – “Aquela música que ela, ela tinha... Tinha um ritmo e ela misturava com outro, aquela que deu uma sensação, assim, de... Me trouxe lembranças de momentos, assim, horríveis da minha vida. (...) Eu não consegui nem ficar com o papel que eu tinha na mão. Até aquilo estava me incomodando! Estava... Foi assim bem... Espero nunca mais ouvir aquela música, bota uma melhorzinha. (riso)” (*afasta-se e fica conversando com Berenice, as demais professoras ouvem partes de músicas*)

Marlene expressa o desconforto sentido e vivenciado no momento da oficina e, pela sua expressão e por sua produção discursiva, re-vive as sensações daquele dia.

Marlene viveu, sentiu e significou essa oficina. Esta consistiu uma experiência e Marlene, ao rever o cenário, sente um arrepio, pois este é signo que media sua lembrança do vivenciado, ali revivido, reinventado.

Carla diz *'que tinha uma música que não queria ouvir'*, mas não fala sobre as sensações e impressões que possa ter sentido/tido, parece não ter refletido sobre o porquê do incômodo. Parece que naquele dia, naquela atividade, viveu, não vivenciou e tampouco experienciou. Fernanda responde à pergunta da pesquisadora com um *'ahã'* e as demais professoras não se expressam. Esse não dizer sugere que as músicas foram ouvidas, algumas consideradas estranhas outras não, mas não significaram e, provavelmente, não fizeram sentido, não foram relacionadas com os papéis que manuseavam.

Nesse cenário, as respostas às perguntas da pesquisadora também suscitam lembranças fragmentadas sobre a atividade, não discursos sobre a temática trabalhada e os objetivos da oficina.

*Pesquisadora* – “E vocês lembram que no final, daí, a gente fez uma...”

*Alice* – “(...) vários papéis. De todas, de texturas diferentes...”

*Pesquisadora* – “(...) a gente fez uma orquestra de papel.”

*Fernanda* – “Ah... Foi legal!”

*Pesquisadora* – “Foi, foi, foi gostoso...”

*Berenice* – “Tem muito caminho pela frente?”

*Pesquisadora* – “Tem bastante... Tem alguns ainda.”

São lembranças fragmentadas sobre o que foi realizado e, depois de provocadas pela pesquisadora, Berenice pergunta se *“Tem muito caminho pela frente?”*. Expressa incômodo, o desejo de seguir em frente, ver o que mais há para ver e, ao que parece, não se envolver. Passeio em seu caso é simplesmente passar pelos lugares. Mas que pressa é essa? É uma pressa porque ela também se mobilizou diante do cenário, mas, ao contrário de Marlene, não quer falar sobre o vivido? Ou é uma pressa em razão de outros motivos? Será que o que a trouxe ali foi a necessidade de ter mais um certificado de conclusão de curso emoldurado na parede? Pode também a atividade ter sido considerada enfadonha, e aí cabe problematizar: que relações Berenice estabelece com a vida, com os outros? Que relações estabeleceu naquele contexto, com aquelas pessoas, cenários e atividades?

Destaca Peixoto (1988) que contemporaneamente o indivíduo é como um passageiro metropolitano que passa rapidamente e em movimento permanente, sendo que, quanto mais rápido ele passa, mais achatadas e menos profundidade as paisagens têm. Para este autor, os habitantes e as cidades passam por um processo de superficialização que determina tanto o modo de olhar quanto o modo com que as coisas se apresentam. Serão relações sem profundidade que Berenice estabeleceu? Como o curso se apresentou para ela e como ela o percebeu?

A oficina quatro, intitulada *“Olhar estético: serão os olhos a ‘Janela da alma’?”*, visou refletir a respeito da constituição social e histórica do olhar. Nessa oficina, coordenada por um artista plástico, a discussão foi mediada pela produção e análise de desenhos e do questionamento sobre a cristalização de traços. A oficina foi rica e

suscitou relevantes reflexões a exemplo do que aconteceu com acadêmicos de Psicologia que passaram por experiência semelhante (Reis, Zanella, França & Ros, 2004). Entretanto, o cenário relativo a esse encontro em que estavam expostos os desenhos produzidos não engendrou memórias discursivas do vivido. Duas professoras expressaram discursos rápidos e superficiais a respeito:

*Alice* – “Você (pesquisadora) não estava.”

*Pesquisadora* – “Eu que não estava. E como é que foi?”

*Alice* – “Foi ótimo.”

*Berenice* – “A nossa figura aqui. Ah meu Deus...”

Lembranças do vivido, das pessoas, das ausências; registro de algo agradável, mas nenhum outro dizer foi naquele momento proferido que pudesse indicar algum possível eco, que pudesse transcender o vivido ao nível de experiência e, portanto, significativo para situações outras.

Na oficina três, intitulada “*Memórias e histórias: as experiências estéticas na constituição da educadora*”, buscou-se trabalhar e refletir sobre a formação estética de professores. Cada educadora trouxe um objeto que representasse alguma memória docente ou acadêmica. Num segundo momento, elas foram convidadas a se estetizarem com roupas e adereços, visando representar o que julgavam ser e, depois, tomando emprestados objetos de colegas, o que desejariam ser.

O cenário do passeio apresentava alguns objetos disponibilizados e utilizados pelas professoras nas atividades; todos tinham como suporte um biombo, também utilizado na oficina. Esse cenário suscitou os seguintes discursos:

*Pesquisadora* – “(...) Lembram desse dia!?”

(risos)

*Alice* – “Lembro... ahã... O chapéu dela, a peruca da outra”

*Eliane* – “O chapéu era dela”

*Carla* – “Aquele chapéu vermelho eu não lembro”

*Eliane* – “O chapéu com laço, a peruca da... da... o microfone...”

*Marlene* – “Ah! O boné que ela usou, né?”

*Alice* – “O chapéu todo mundo queria”

*Pesquisadora* – “O que que nesse dia a gente... Vocês lembram...”

*Carla* – “Aquele dia eu fotografei um monte!”

No entanto, a produção discursiva suscitada por esse cenário, como se pode perceber, foi fragmentada. Não há discursos sobre o tema trabalhado e sim sobre os objetos que cada uma escolheu. Lembrar do objeto escolhido por si ou pelas colegas, e das relações ali estabelecidas sugere que as imagens de si e dos seus desejos de vir a ser não significaram, uma vez que não são proferidos, não revividos. As produções discursivas foram vagas, desconexas, ainda que na relação com o discurso da outra algum sentido tenha sido ali produzido.

Essa oficina, de acordo com Maheirie et. al (2006), tendo como base entrevistas realizadas com as professoras depois do término do curso de formação, foi percebida pelas professoras como a mais significativa do curso de formação. Curioso isso, o que de

certa forma relativiza o próprio olhar que ora tecemos sobre o dito e o não dito, sobre os discursos desconexos. Porém, mesmo quando provocadas pela pesquisadora, o discurso permanece fragmentado e não relacionado com os objetivos ou o tema trabalhado:

*Pesquisadora* – “Lembram desse dia que a gente trabalhou, né? (...) E o que mais que a gente fez no começo (...) antes de vocês representarem, de vocês se vestirem... Vocês lembram?”

*Eliane* – “Tinha os objetos, né? Da... objetos da...”

*Carla* – “Da nossa vida pessoal...”

*Eliane* – “Da nossa memória...”

Se esta foi a oficina mais significativa, por que o cenário que lhes foi oferecido nesse passeio estético não provocou discursos sobre o vivido? Há não ditos? As professoras parecem lembrar da oficina, lembram de detalhes (de quem era o boné, quem o usou, etc.), mas não das relações estabelecidas com aqueles objetos e os significados que supostamente teriam sido atribuídos a eles. Isso sugere que não ficou claro o objetivo da oficina, as reflexões que as atividades pretendiam provocar e, assim, não há o que ser dito além de enunciados vagos, fragmentados. Também se pode afirmar que seus desejos de vir a ser não se tornaram projetos de vir a ser, que talvez tenham cumprido a solicitação da atividade, mas sem uma reflexão sobre suas práticas cotidianas, sejam pedagógicas ou não. Deste modo, a atividade não significaria, não seria experienciada, nem vivenciada. O que impediu tal movimento? O que as impede de questionar, de agir como desejam, quais são as vozes que dizem não? Quais discursos foram tornados próprios e quais relações dialógicas essas professoras engendram com os discursos sociais?

Intitulado “*Vidas de professoras(es): o trajeto pedagógico*”, o encontro dois, a partir do texto de Ziraldo “*Professora Maluquinha*”, trabalhou a identificação de características pessoais e da prática pedagógica semelhantes e diferentes das professoras com a protagonista do texto. O cenário visitado apresentava a imagem da Professora Maluquinha fixada na parede.

*Pesquisadora* – “O outro encontro nosso foi esse aqui, oh...”

*Carla* – “Esse eu lembro”

*Pesquisadora* – “É? O que foi significativo? Vocês lembram?”

*Carla* – “Assim, aquela televisão com um espelho, bem interessante, né? E a sala tava produzida, assim, com um monte de... de... de sucata em volta, assim, na televisão, né? (...) as coisas tendo outro significado, né? (...) e a Professora Maluquinha. E foi bem legal ouvir a história por que assim, a gente ficou bem à vontade, deitada e tal. E depois a gente fez os trabalhos em cima dele (da história). Com o que que a gente se identificava e o que a gente faz (...)”

*Marlene* – “A partir desse dia eu comecei a fazer a chamada diferente... (risos)”

*Pesquisadora* – “Ah é?”

(Troca de experiências pedagógicas)

Com a mediação da pesquisadora, Carla descreve, re-apresenta o ambiente onde foi realizada a oficina. Ela amplia o cenário visitado resgatando o contexto da oficina tal

como originalmente produzido, do que experienciou. Pode-se afirmar que esse cenário e o que ali foi vivido foi significativo. Ela afirma que os objetos presentes no ambiente tinham outro significado, mas que significado era esse? Foi um significado que ela construiu?

Carla, em seu discurso, descreve também as atividades realizadas e vai além, fala sobre como se sentiu, como foram para ela aquelas atividades. Ela diz sobre suas sensações, sobre como seu corpo estava naquela oficina. Percebe-se um envolvimento com as atividades realizadas. Qual o motivo desse envolvimento? Essas atividades eram relacionadas ao pedagógico e à prática docente. Isso sugere que o que tem relação com o cotidiano faz sentido mais facilmente e, portanto, atividades como essa são significadas e valoradas, a exemplo das trocas pedagógicas feitas diante do cenário da sexta oficina que tratava da palavra.

Marlene conta sobre a mudança em sua prática pedagógica a partir daquela oficina. Ela percebe possibilidades e as projeta em sua vida. Há produção a partir do que foi trabalhado, deste modo, o discurso mostra que participar daquela atividade produziu um efeito na prática docente.

A primeira oficina teve objetivos de sistematização e de estabelecimento de contratos de trabalho, bem como a autorização à filmagem das atividades e consentimento de participação da pesquisa. O cenário desse encontro apresentava gravuras, cartazes, textos que, juntamente com o material explicativo da proposta do curso de formação continuada, foram expostos no cenário do passeio. Estes elementos do cenário não foram lembrados pelas participantes que, no momento do passeio, entraram em contato com eles, os contemplaram e os leram.

*Eliane* – “Desse texto... Eu não me lembro desse texto aqui...”

*Pesquisadora* – “Isso aí a gente colocou como transparência, lembra? Pra explicar mais ou menos o que a gente ia trabalhar...”

*Várias participantes* – “Hmmm...”

*Carla* – “Eu não lembro dessa impressão digital”

*Alice* – “Também não”

*Carla* – “O desenho a gente não viu...”

*Pesquisadora* – “Tava na parede também”

*Alice* – “Hmmm...”

Os discursos produzidos sobre esse encontro afirmam a não lembrança daqueles materiais. Por que não foram lembrados? Segundo os discursos, por não terem sido vistos. Mas que olhar é esse que não tateia um ambiente estranho? Que olhar é esse que não ousa descobrir, que prefere ficar na inércia do lugar da segurança? Que educação recebeu esse olhar e a quem interessa que formadoras o (re)produzam? Ampliar as possibilidades de perceber e ler o mundo realmente era necessário para esse grupo de professoras. Retomando Peixoto (1988), questiona-se a que velocidade essas professoras estavam e passaram para que no primeiro dia do curso todo o ambiente fosse visto achatado, plano, sem profundidade. O que buscavam naquele encontro? O que viam, o que ouviam, o que sentiam? O que as levou a perceberem o contexto desse modo? Em seus discursos a respeito da oficina elas não acrescentam lembranças sobre o que foi

trabalhado naquele dia, sobre os compromissos e combinados assumidos, nem sobre a proposta do curso de formação que foi apresentada. Mais uma vez: o que elas buscavam? Importava o objetivo ou a temática do curso? O que será que foi vivenciado e experimentado num curso cuja proposta não é lembrada?

### Conclusões

O transitar pelos cenários das vivências de formação continuada foi utilizado, nesta pesquisa, como dispositivo a provocar novos olhares e uma memória discursiva. O passeio, porém, não foi suficiente para produzir as lembranças esperadas – a (re)produção discursiva dos objetivos das oficinas propostas, as reflexões teóricas pretendidas. Fez-se necessária a mediação do discurso de um outro, uma das proponentes das oficinas, co-produtora do discurso teórico proposto e que aparentemente não foi apropriado.

A memória discursiva evocada com os cenários e as perguntas, quando emergiu, foi fragmentada, ou então visceral, como no caso de uma das professoras que sequer pôde pensar na possibilidade de voltar a ouvir uma determinada música. Vivido no corpo cuja imagem engendrou a re-vivência. É possível dizer que, de modo geral, as professoras estabeleceram relações entre o visto e o vivido diante dos cenários que evocam imagens do processo de formação continuada. Estas relações são, em sua grande maioria, relacionadas às práticas pedagógicas cotidianas. O pedagógico traz a memória da prática, ou seja, o pedagógico é o dispositivo e o investimento no pedagógico é a preocupação das professoras.

Entretanto, a oportunidade do curso de formação parece não significar um momento que venha ao encontro dessas preocupações, pois o foco não era a prática docente, mas sim as vivências e experiências estéticas. A busca das professoras era por dicas de como “ensinar melhor”, busca compreendida posto que remete à lógica social que preza por um investimento de retorno direto e imediato, preferencialmente que não exija a reflexão e a ampliação do ver, do sentir, do ouvir, que não invista na compreensão da expressão corporal e sim na instrumentalização deste para o trabalho e a produção. Isso é corroborado ao perceber-se que a memória se apresenta em atividades que envolvem leitura e escrita, “ferramentas” do trabalho educacional, que são significadas e (re)lembradas.

Percebe-se também que os discursos são mais presentes nas últimas oficinas, ou seja, as mais recentes ao passeio. Entretanto, tanto esses discursos quanto os produzidos frente aos cenários das oficinas mais antigas, apresentam-se fragmentados, uma vez que falam das atividades e dos ambientes das oficinas, mas não se reportam aos objetivos e aos aspectos teóricos destas. Por que isso aconteceu? Difícil responder, porém é importante refletir sobre a proposta do curso e sua efetividade. Ainda que essa seja uma tarefa para outro momento, arriscamos afirmar a necessidade de um maior esclarecimento das professoras sobre os objetivos pretendidos com as vivências para que estas e seus objetivos sejam compreendidos e significados, ou seja, que se objetivem em memórias discursivas a possibilitar um processo contínuo de reflexão e reinvenção de novos saberes e fazeres na prática educacional.

## Referências

- Bakhtin, M. (1993). La construcción de la enunciación. Em: A. Silvestri & G. Blanck (Orgs.), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp.245-277). Barcelona: Anthropos.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem* (11ª ed.). São Paulo: Hucitec,.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Braga, E. dos S. (1997) Vídeo, escrita, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula. Em: M. C. R. Góes & A. L. B. Smolka (Orgs.), *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação* (pp.87-109). Campinas: Papirus.
- Braga, E. dos S. (2000). *A constiuição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, Coleção Educação.
- Braga, E. dos S. (2006). Apontamentos sobre a memória de futuro. Em: S. Z. da Ros, K. Maheirie & A.V. Zanella (Orgs.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp.177-193). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED, v.11.
- Braga, E. dos S., & Smolka, A. L. B. (2005). Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. *Horizontes*, 23(1), 19-28.
- Chnaiderman, M. (2003). Esfarelando tempos não ensimesmados. *Ágora*, 6, 235-250.
- Ros, S. Z. da (2006). Imagem, discursos e dialogismo: questões metodológicas. Em: S. Z. da Ros, K. Maheirie, & A.V. Zanella (Orgs.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp.221-238). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED, 11.
- Faraco, C. A. (2006). *Linguagens e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin* (2ª ed.). Curitiba: Criar.
- Fariñas León, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3), 222-226.
- Fornazari, S. K. (2004). O bergsonismo de Gilles Deleuze. *Trans/Form/Ação*, 27(2), 31-50.
- Freitas, M. T. de A. (2005). Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Caderno Cedes*, 25(65), 87-101.
- Geraldí, J. W. (2006). *Curso sobre estética em Bakhtin*, ministrado para alunos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Transcrição não publicada.
- Helene, A. F., & Gilberto, F. X. (2003). A construção da atenção a partir da memória. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(Supl II), 12-20.
- Lispector, C. (1973). *Água Viva* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Artenova.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1999). *A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória* (C.Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Maheirie, A. K. (2006). Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. Em: S. Z. da Ros, K. Maheirie & A.V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. (pp.145-155). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED, 11.
- Maheirie, K., & cols. (2006). O desenho de uma proposta de formação continuada de



- professores com oficinas estéticas. Em: S. Z. da Ros, K. Maheirie & A.V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp.239-254). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED, 11.
- Peixoto, N. B. (1988). O olhar estrangeiro. Em: A. Novaes (Org.), *O olhar* (pp.361-365). São Paulo: Companhia das Letras.
- Pino, A. (2006). Construindo a memória. Em: L. Schlindwein & A. Pino (Orgs.), *Estudos sobre estética e pesquisa na formação de professores* (pp.81-93). Itajaí/SC: Ed. da UNIVALI/Ed. Maria do Cais.
- Reis, A. C. dos, Zanella, A. V., França, K. B., & Ros, S. Z. da (2004). Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 51-60.
- Sacks, O. W. (1995). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais* (B. Carvalho, Trad.). São Paulo: Companhia das letras.
- Smolk, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, 21(71), 166-193.
- Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória. Em: S. Z. da Ros, K. Maheirie & A.V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência* (pp.117-130). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED. 11.
- Terezza, R. de S. (1996). *A Galinha Xadrez*. São Paulo: Brinque-Book.
- Vigotski, L. S. (1990). *La imaginación y el arte na infancia*. Madrid: AKAL.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (2ª ed.). (J.L Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1995). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e sociedade*, XXI, 71, 21-44.
- Zanella, A. V. (2006a). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. Em: L. H. C. Lenzi, S. Z. da Ros, A. M. A. de Souza & M. M. Gonçalves (Orgs.), *Imagem: intervenção e pesquisa* (pp.139-150). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC.
- Zanella, A. V. (2006b). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. Em: S. Z. da Ros, K. Maheirie & A.V. Zanella (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. (pp.33-48). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Coleção Cadernos CED, v.11.
- Zanella, A. V., Werner, F. W., & Sander, L. (2006) Discursos em movimento e o movimento dos discursos: a criatividade como foco em um contexto de formação continuada de professores. Em: L. Schlindwein & A. Pino (Orgs.), *Estudos sobre estética e pesquisa na formação de professores* (pp.167-183). Itajaí/SC: Editora da UNIVALI/Ed. Maria do Cais.

---

Recebido em dezembro de 2007

Aceito em maio de 2008

**Lucilene Sander:** acadêmica da graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina; bolsista do Programa PIBIC/CNPq -BIP/UFSC 2006/2007.

**Andréa Vieira Zanella:** mestre e doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP); professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista em produtividade do CNPq.

**Endereço para contato:** lucilene.sander@yahoo.com.br