ISSN: 2358-8829

A ARTE E A MÍSTICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: DA GRADUAÇÃO À ESPECIALIZAÇÃO CONTINUADA

Keyla Morales de Lima Garcia[1]

INTRODUÇÃO

A formação de educadores do campo envolve o estudo dos conhecimentos sistematizados e a leitura das relações sociais que constituem os territórios de vida e trabalho. Nesse processo, cordéis, cantos, encenações e místicas podem colocar em forma sensível conflitos, memórias e projetos coletivos. Seu valor formativo, contudo, não decorre da simples presença de uma apresentação artística: depende do conteúdo histórico elaborado, das condições de participação e da mediação pedagógica que relaciona a experiência estética ao conhecimento e à ação.

Este artigo examina de que maneira a arte e a mística podem integrar a formação de educadores do campo, tomando como horizonte a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC/UnB) e a Especialização Escola da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A aproximação entre graduação e especialização considera a continuidade do problema formativo, sem pressupor que os cursos tenham currículos idênticos ou uma trajetória institucional única. Pergunta-se em que condições as vivências estéticas, articuladas à alternância entre tempos de estudo e de atuação nos territórios, contribuem para interpretar a realidade e elaborar uma prática educativa coletiva.

A análise se orienta pelo materialismo histórico-dialético, que situa a arte, a escola e a formação docente nas relações sociais historicamente produzidas. A Pedagogia Histórico-Crítica fornece a exigência de apropriação do conhecimento elaborado e a compreensão da prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo (Saviani, 2011). Para pensar a especificidade da experiência estética, recorre-se principalmente a Vigotski (1999), cuja análise da obra artística relaciona forma, conteúdo e reação estética. Bosi (1977) auxilia a compreender a poesia em sua temporalidade histórica, e Makarenko (2005) permite refletir

[1] Doutoranda em Educação no PPGE/UFSCar; mestre em letras pela Unemat.. E-mail: kmoralesdelimal@email.com.

sobre a relação entre expressão cultural e organização coletiva, respeitadas as diferenças entre seu contexto e a Educação do Campo brasileira.

O artigo articula uma análise teórica e documental dos roteiros de místicas e do memorial interpretativo da pesquisadora com relatos de rodas de conversa realizadas na formação. Os resultados dizem respeito sobretudo às atividades da Escola da Terra/UFSCar. A LEdoC/UnB compõe o horizonte de comparação entre formação inicial e continuada, sem que se atribuam a ela práticas não documentadas neste corpus.

METODOLOGIA

Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter teórico-documental e orientação histórico-dialética. O recorte aproxima a licenciatura e a formação continuada em nível de especialização pela questão das práticas estéticas e da organização coletiva do processo educativo. As obras examinadas foram Psicologia da arte, de Vigotski (1999), O ser e o tempo da poesia, de Bosi (1977), e Poema pedagógico, de Makarenko (2005). Os artigos de Feigel (2015) e Nascimento e Martins (2008) constituíram leituras complementares. A interpretação pedagógica dialoga com Saviani (2011), especialmente quanto à relação entre prática social e conhecimento sistematizado.

O conjunto documental reúne Mística: abertura e encerramento (Garcia, 2026a), Mística para o segundo seminário (Garcia, 2025a) e Oficina de mística (Garcia, 2025b), além de textos utilizados ou indicados nas atividades. Esses materiais deram suporte a comunicações orais e resumos apresentados em eventos, sem publicação dos textos completos. Outro jeito (Garcia, 2026b) foi examinado como memorial interpretativo da pesquisadora, e não como transcrição de participantes ou diário de campo. Os roteiros registram propostas de atividades; por isso, sua análise distingue o planejamento dos acontecimentos observados.

O percurso analítico consistiu em identificar, nas obras, relações entre forma artística, sentimento, história e vida coletiva; relacionar essas formulações aos roteiros e às falas registradas nas rodas de conversa; e organizar a discussão em três eixos: elaboração estética das contradições, produção coletiva da mística e mediação entre tempos formativos. Os eixos orientam uma leitura interpretativa do material e não resultam de uma codificação sistemática de todo o conjunto de depoimentos. A graduação e a especialização são consideradas contextos formativos distintos; a comparação de experiências concretas requer documentação específica de cada curso. O diário pessoal da pesquisadora não foi empregado nesta análise.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Nascimento e Martins (2008) examinam a mística no MST em sua relação com espiritualidade, formação e luta social. Essa abordagem situa historicamente a prática e impede reduzi-la a um recurso decorativo; tampouco autoriza transferir diretamente a concepção do movimento para uma especialização universitária. Na análise dos roteiros, a mística é entendida como prática situada de produção simbólica e organização de um encontro formativo, cujo sentido depende dos sujeitos, das instituições e dos conflitos em que se realiza.

A perspectiva histórico-dialética recusa tratar as manifestações culturais como formas autônomas, desligadas das condições materiais de produção da existência. A arte se constitui historicamente, circula por instituições e participa das disputas sobre o sentido da experiência social. Isso não significa reduzir uma obra a mensagem política: sua configuração formal produz relações entre imagens, linguagem, ritmo, ação e afetos que precisam ser examinadas em sua especificidade. Ao aproximar arte e formação docente, interessa compreender o que a forma expressiva permite perceber, elaborar e problematizar em situações concretas.

Em Psicologia da arte, Vigotski (1999) questiona explicações que localizam a experiência artística apenas no gosto individual, na transmissão direta de uma ideia ou na simples descarga das emoções. O autor analisa a relação contraditória entre material e forma, com atenção à reação estética e à catarse. Sua discussão permite afirmar que a obra reelabora sentimentos por meios socialmente produzidos. A catarse, nesse contexto, refere-se ao processo da reação estética investigado pelo autor; seu emprego em um estudo educacional requer mediação conceitual. Não equivale, por definição, a aprendizagem escolar, consciência de classe ou transformação política.

Essa distinção é decisiva quando se fala em mística. Uma canção entoada em conjunto ou uma cena teatral pode comover e mobilizar, mas o efeito emocional isolado não comprova apropriação crítica da realidade. É necessário investigar o conteúdo representado, as escolhas de linguagem, a participação dos sujeitos e a reflexão posterior sobre os conflitos apresentados. A contribuição de Vigotski (1999) reside em tornar examinável a forma como os sentimentos ganham organização estética e social, sem substituir a análise pedagógica e histórica por uma previsão automática de resultados.

Bosi (1977) considera a imagem e a palavra poética na relação entre ser e tempo. Sua leitura ajuda a perceber como a poesia condensa experiências históricas e lhes dá uma forma

capaz de provocar novos sentidos. No cordel, por exemplo, a construção de versos, vozes e ritmos pode tornar narráveis conflitos de trabalho, deslocamento e pertencimento territorial. O exemplo indica uma possibilidade de análise, não a descrição de um cordel específico produzido pelos participantes dos cursos. O exame de um texto concreto precisaria considerar sua autoria, circulação, recursos formais e condições de recepção (Bosi, 1977).

A Pedagogia Histórico-Crítica situa a tarefa da escola na socialização do saber sistematizado e na mediação entre a prática social vivida e sua compreensão mais elaborada (Saviani, 2011). Nesse sentido, uma mística pode abrir perguntas e dar visibilidade a experiências, mas não substitui o estudo de história, literatura, ciência, política agrária ou fundamentos da educação. Uma atividade artística se integra ao currículo quando há objetivos claros, conteúdos estudados, trabalho com a linguagem e retorno crítico às questões da prática social. A valorização da cultura dos educandos não dispensa o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

No Poema pedagógico, a narrativa de Makarenko (2005) articula trabalho, estudo, teatro e vida coletiva no contexto singular da Colônia Górki. A leitura complementar de Feigel (2015) destaca que práticas culturais integravam aquela experiência educativa. Há uma diferença histórica substantiva entre a experiência soviética descrita na obra e a formação de educadores do campo no Brasil. Sua aproximação é fecunda como problema — o lugar da criação cultural na construção de um coletivo —, sem converter a experiência narrada em modelo transferível de organização institucional.

Pelo materialismo histórico-dialético, a formação humana ocorre em relações atravessadas por contradições. Uma mística pode ampliar a participação, mas também pode se tornar repetição de símbolos cuja história já não é discutida. Um cordel pode favorecer a elaboração de uma experiência coletiva e, ao mesmo tempo, silenciar diferenças internas se não houver espaço para interpretação e dissenso. A prática educativa exige, portanto, análise das condições de produção, do trabalho pedagógico e das possibilidades reais de participação, em vez de atribuir à arte uma eficácia emancipatória intrínseca (Saviani, 2011; Vigotski, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura teórica e documental, em diálogo com os relatos das rodas de conversa, permitiu formular três eixos para analisar as experiências estéticas na formação de educadores do campo. Os roteiros permitem examinar escolhas expressivas e intenções pedagógicas; as

falas acrescentam interpretações das participantes sobre a experiência. O material não estabelece resultados equivalentes nos dois cursos.

O roteiro de abertura dispõe as ações em sequência: entrega de sementes em roda; representação cênica de pessoas amarradas, amordaçadas e vendadas; nomeação de opressões, entre elas racismo, capacitismo e exploração; retirada das palavras associadas à opressão; entrada de livros, ferramentas, terra, flores e alimentos; e pergunta final sobre aquilo que cada pessoa deseja plantar para melhorar o mundo (Garcia, 2026a). A forma encenada cria uma oposição expressiva entre sujeição e libertação. Essa composição torna visíveis conflitos e um horizonte de ação, mas não basta para demonstrar que as determinações históricas das opressões foram estudadas. O debate e os conhecimentos mobilizados na atividade são decisivos para essa avaliação (Vigotski, 1999; Saviani, 2011).

O mesmo documento planeja um encerramento com a leitura e encenação de A bagagem da sua vida, obstáculos colocados no percurso e dança circular. No texto da bagagem, sentimentos como medo, raiva e esperança aparecem como objetos carregados ou deixados para trás; no roteiro, a metáfora ganha dimensão corporal. A leitura crítica deve perguntar se os obstáculos escolhidos representaram situações vividas pelos educadores e se sua superação simbólica foi acompanhada de reflexão sobre as condições materiais que os produzem. A dramatização pode abrir esse trabalho, mas o gesto de atravessar um obstáculo não elimina, por si, a dificuldade social representada.

O planejamento do segundo seminário propõe duas imagens centrais: uma sopa feita com ingredientes simbólicos ligados aos projetos de Tempo Comunidade e uma casa construída coletivamente (Garcia, 2025a). Semente, terra, folha, galho e água são associados a possibilidades distintas de contribuição. O roteiro permite examinar a intenção de relacionar projetos singulares a uma composição comum. Como plano de atividade, não comprova a participação efetiva de cada cursista nem as reações durante o encontro. A oficina de mística organiza vivência, roda de partilha e síntese crítica como momentos de uma proposta pedagógica (Garcia, 2025b). A síntese prevista revela a intenção de relacionar a experiência sensível à reflexão.

O memorial interpretativo da pesquisadora registra suas impressões sobre as místicas realizadas em seminários da Escola da Terra/UFSCar, sobretudo acerca da coletividade e da sensibilidade (Garcia, 2026b). Esse registro situado dialoga com as falas das participantes, preservada a diferença entre a interpretação da pesquisadora e os relatos das docentes. Os roteiros, o memorial e as rodas de conversa dão maior concretude ao recorte da especialização;

ISSN: 2358-8829

a comparação empírica com a LEdoC/UnB exige examinar documentos e produções próprias dessa licenciatura.

As rodas de conversa foram organizadas em torno do sentido formativo da mística e de sua elaboração coletiva. Os nomes das participantes apresentados a seguir são pseudônimos. As falas permitem examinar como elas interpretam as experiências, sem tomar cada relato individual como efeito comum a todo o grupo.

A professora Ana afirma que "a mística é muito importante, formativa" e que os cantos, poemas e símbolos a reconectam "com o sentido humano da nossa luta e do nosso trabalho pedagógico". Carla, no mesmo diálogo, considera que a mística "não é só um enfeite ou abertura protocolar" e associa esse momento à possibilidade de interromper o ritmo das tarefas burocráticas. As falas mostram como essas participantes interpretam a experiência sensível; não demonstram, por si sós, mudança efetiva de prática. A interpretação à luz de Vigotski (1999) exige examinar as formas artísticas concretas e seus efeitos na discussão posterior, enquanto Saviani (2011) orienta a perguntar que conhecimentos foram mobilizados nessa passagem.

No segundo trecho, Beatriz relaciona o diálogo e a mística à percepção de que "os problemas são estruturais e que a solução passa pela união". Denise relata que o grupo "começa a refletir e nos ajudar" diante da sobrecarga e das dificuldades com turmas. Essas falas sugerem uma passagem, na percepção das docentes, da dificuldade individual para uma leitura compartilhada dos problemas escolares. A menção a apoio mútuo aponta uma prática narrada de cooperação; não autoriza afirmar que se constituiu uma nova estrutura permanente de organização docente. Para avaliar essa hipótese, seria necessário acompanhar decisões, tarefas partilhadas e continuidade do grupo ao longo do tempo.

No primeiro eixo, a experiência estética aparece como forma de elaboração das contradições vividas. A presença da terra, das sementes, dos deslocamentos, do trabalho e das lutas em uma cena ou poema pode reunir materiais historicamente significativos para os participantes. Contudo, os elementos materiais não funcionam como símbolos de sentido único. A investigação deve perguntar quem os escolhe, que relações sociais evocam e que interpretações distintas surgem no grupo. Em Vigotski (1999), a organização formal da obra intervém na reação estética; daí a necessidade de examinar os procedimentos de composição, e não apenas enumerar seus temas.

Uma atividade com cordel ilustra a diferença entre usar a arte como adorno e tratá-la como trabalho formativo. O estudo pode partir da leitura de textos, da investigação de sua forma e circulação, da discussão de uma situação histórica do território e da produção de versos acompanhada de revisão coletiva. A leitura pública e o debate posterior permitem comparar o

ISSN: 2358-8829

problema vivido à sua elaboração literária. Esse encadeamento é uma proposta de mediação pedagógica construída a partir de Bosi (1977), Saviani (2011) e Vigotski (1999); não descreve uma oficina verificada nos cursos examinados.

O segundo eixo concerne à organização coletiva da mística. Quando um grupo escolhe o tema, pesquisa sua história, escreve, ensaia, distribui tarefas e debate a apresentação, a atividade envolve formas de cooperação que também educam. Em Makarenko (2005), a presença da criação cultural na vida coletiva sugere examinar responsabilidades partilhadas e vínculos entre estudo e convivência. A aproximação exige cautela: não se deve inferir que qualquer apresentação conjunta seja autogestão ou que produza consciência política. Para avaliar seu alcance, importa observar decisões, divisão do trabalho, escuta dos participantes e continuidade da reflexão após a apresentação (Feigel, 2015).

A mística pode ser considerada como base importante da coletividade, da organicidade e dos vínculos de amizade. Seu processo de criação também forma: fazer junto, ouvir propostas diferentes e buscar um consenso exige participação, negociação e responsabilidade comum. A mística pode combinar música, gritos, teatro, performance, artesanato, símbolos, poesia e cordel, inclusive com a participação de quem inicialmente ocupa o lugar de plateia. Essa composição de linguagens amplia as possibilidades de expressão e de resposta do grupo. Pode suscitar descontração, comoção, raiva ou tristeza, às vezes em uma mesma atividade.

Para Vigotski (1999), a forma artística importa na elaboração social dos sentimentos; por isso, interessa investigar como esses elementos se articulam e que reflexão produzem, sem pressupor uma emoção uniforme. Na perspectiva desta pesquisa, sentimentos elaborados e discutidos coletivamente podem integrar processos de transformação da realidade quando se ligam ao conhecimento, à organização e à ação historicamente situada (Saviani, 2011).

A mística, entendida aqui como elaboração coletiva de uma situação histórica por meio de linguagens simbólicas, pode reunir memória, luto, celebração e reivindicação. Essa definição de trabalho não pressupõe homogeneidade entre movimentos sociais, instituições ou turmas. Em cada prática, cabe perguntar se as imagens e ações possibilitam reconhecer sujeitos concretos e conflitos verificáveis, ou se apenas repetem uma narrativa previamente estabelecida. A sensibilidade e a crítica podem se desenvolver juntas quando as emoções suscitadas se tornam objeto de interpretação e estudo, sem exigir que todos os participantes reajam da mesma maneira (Vigotski, 1999; Saviani, 2011).

O terceiro eixo examina o trânsito entre os tempos formativos. A alternância oferece uma possibilidade de relacionar experiências de vida e trabalho nos territórios ao estudo sistemático realizado nos encontros formativos. Nesse trânsito, um registro artístico pode

ISSN: 2358-8829

condensar perguntas recolhidas na prática social; a pesquisa e a discussão acadêmica podem, por sua vez, modificar a leitura inicial da experiência. Esse movimento é aqui formulado como hipótese de trabalho para a LEdoC/UnB e a Escola da Terra/UFSCar. Confirmar seus modos de realização requer os projetos pedagógicos, os planos de atividades e os registros concretos de cada curso.

A graduação e a especialização continuada ocupam posições distintas na trajetória profissional. Na primeira, a elaboração artística pode integrar a construção inicial de uma concepção de docência; na segunda, pode favorecer o reexame de práticas e conhecimentos acumulados. Trata-se de possibilidades analíticas, cuja comparação empírica depende de documentar quem participou, em quais atividades, com que objetivos e como os conteúdos foram retomados. Sem essas informações, não há base para afirmar superioridade de uma etapa ou continuidade linear de efeitos formativos.

A expressão “catarse pedagógica”, presente no resumo inicial, exige uma distinção conceitual. Em Vigotski (1999), a catarse se refere à reação estética; a passagem dessa reação para a compreensão teórica e a ação coletiva depende de outras mediações, entre elas estudo, diálogo e participação em práticas sociais. Em Saviani (2011), a catarse ocupa um lugar específico na exposição do método pedagógico. Aproximar as duas formulações requer examinar o que os participantes elaboram e aprendem em situações concretas.

A categoria da contra-hegemonia também requer demonstração histórica e política. Uma prática artística comprometida com sujeitos do campo pode disputar interpretações sobre trabalho, território e educação, mas esse potencial não autoriza concluir que uma apresentação, por si, alterou relações de poder. A análise materialista pergunta pela inserção institucional, pelos recursos disponíveis, pelas condições de trabalho docente e pelas formas de organização dos participantes. Assim, a dimensão estética permanece articulada às determinações sociais que tornam possível, limitam ou contradizem o processo formativo.

Uma questão adicional é a autoria das produções culturais. A escolha de uma poesia ou música feita por participantes pode abrir espaço para saberes do território, mas não garante que tenham definido a finalidade, a forma de apresentação ou a interpretação posterior. O exame de roteiros e produções permite perguntar quem propõe, escreve e executa a atividade. Essa atenção à divisão concreta do trabalho evita tomar a palavra “coletivo” como descrição suficiente de uma relação pedagógica (Makarenko, 2005; Saviani, 2011).

A questão da recepção também merece cuidado. Uma encenação sobre conflitos do campo pode gerar identificação, estranhamento, silêncio ou discordância; nenhuma dessas reações, isoladamente, constitui medida de aprendizagem. A perspectiva de Vigotski (1999)

orienta a examinar o modo como a composição artística organiza tensões afetivas, ao passo que a investigação pedagógica precisa observar as leituras expressas pelo grupo e sua relação com os conceitos estudados. Registro de debate, reelaboração de textos e comparação entre interpretações são fontes possíveis para essa análise, desde que produzidos ou utilizados com critérios explícitos.

No plano curricular, a articulação entre linguagens artísticas e conhecimentos específicos exige tempo de preparação. Se uma mística aborda a história de um assentamento, por exemplo, a formação pode incluir fontes documentais, relatos contextualizados, mapas do território, discussão de relações de trabalho e estudo da forma escolhida para apresentar essas informações. A passagem da vivência à explicação requer confronto de fontes e conceitos, não apenas repetição do que já é conhecido. Esse exemplo constitui um desenho possível de ensino inspirado na mediação defendida por Saviani (2011), sujeito a adaptações segundo os objetivos e os recursos efetivamente disponíveis.

A comparação entre formação inicial e continuada pode ainda revelar contradições das condições de trabalho dos educadores. A elaboração de uma peça ou de um cordel demanda tempo, espaço, materiais e possibilidade de encontro; a precariedade dessas condições pode restringir a participação ou transferir custos aos próprios docentes. Reconhecer esse limite afasta uma idealização das práticas artísticas e permite discutir a dimensão institucional da formação. A pergunta relevante passa a incluir não só o que foi criado, mas sob quais condições, por quem, para quem e com que oportunidade de estudo e retorno ao trabalho pedagógico.

Esses critérios permitem distinguir as intenções expressas nos roteiros, a interpretação da pesquisadora e os efeitos formativos que somente registros de participação poderiam sustentar. Considerar possíveis divergências e dificuldades de participação também faz parte de uma análise das contradições presentes no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e a mística podem integrar a formação de educadores do campo ao criar ocasiões para sentir, interpretar e expressar coletivamente experiências ligadas à vida e às lutas dos sujeitos. Sua dimensão formativa se amplia quando a criação artística se articula ao estudo dos problemas históricos e ao conhecimento sistematizado. Vigotski (1999) contribui para compreender a elaboração estética dos sentimentos; Bosi (1977), a relação da palavra poética

com o tempo; Makarenko (2005), a vida cultural do coletivo; e Saviani (2011), a mediação pedagógica entre prática social e conhecimento.

A análise dos roteiros e do memorial foi organizada em três eixos: elaboração estética das contradições, produção coletiva da mística e mediação entre tempos formativos. A diversidade de linguagens prevista nas atividades, entre elas poesia, música, teatro, gestos e símbolos, permite relacionar expressão sensível, reflexão e trabalho conjunto. A preparação também tem potencial formativo: escolher o que comunicar, ouvir propostas e negociar sentidos são ações que podem mobilizar a participação coletiva.

A mística se estende da elaboração à discussão da experiência, quando as condições de trabalho pedagógico permitem esse retorno. Sentimentos como alegria, indignação ou tristeza podem ganhar expressão compartilhada e tornar-se objeto de reflexão. Nos documentos examinados, amizade, organicidade e disposição para agir em conjunto aparecem como questões pertinentes à interpretação da pesquisadora, sem que se possam tomar como efeitos comprovados para todos os participantes.

Conclui-se que o potencial educativo da arte e da mística reside na articulação entre criação, participação coletiva e apropriação crítica do conhecimento. Os roteiros, o memorial e as rodas de conversa da Escola da Terra/UFSCar oferecem elementos concretos para pensar essa articulação; sua comparação com a LEdoC/UnB permanece no plano teórico neste artigo. O estudo contribui com critérios para analisar práticas estéticas na formação inicial e continuada, articulando o planejamento das atividades às interpretações das participantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação do Campo; Mística; Práxis; Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1977.

FEIGEL, Gabriel Lopes Rosa. O poema pedagógico de Anton Makarenko**. Revista de Ciências Humanas,** Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 110-115, jan./jun. 2015. DOI: 10.5007/2178-4582.2015v49n1p110.

GARCIA, Keyla Morales de Lima. Mística para o segundo seminário. [Roteiro de atividade não publicado]. [S. l.], 2025a.
GARCIA, Keyla Morales de Lima. Oficina de mística. [Plano de oficina não publicado]. [S. l.], 2025b.
GARCIA, Keyla Morales de Lima. Mística: abertura e encerramento. [Roteiro de atividade não publicado]. [S. l.], 2026a.

ISSN: 2358-8829

GARCIA, Keyla Morales de Lima. Outro jeito. [Memorial interpretativo não publicado]. [S. l.], 2026b.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico.** São Paulo: Editora 34, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do; MARTINS, Leila Chalub. **Pedagogia da mística**: as experiências do MST. Emancipação, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 109-120, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S**. Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.