



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ FRANCISCO QUARESMA SOARES DA SILVA**

**CRÔNICAS PEDAGÓGICAS:  
REVIVESCÊNCIAS, ARTE E EDUCAÇÃO**

**ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO BATISTA MARTINS**

---

**Londrina, PR  
2012**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2012

JOSÉ FRANCISCO QUARESMA SOARES DA SILVA

**CRÔNICAS PEDAGÓGICAS:  
REVIVESCÊNCIAS, ARTE E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:  
Prof. Dr. João Batista Martins

Londrina – Paraná  
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S586c Silva, José Francisco Quaresma Soares da.  
Crônicas pedagógicas: revivências, arte e educação / José Francisco  
Quaresma Soares da Silva. – Londrina, 2012.  
116 f.

Orientador: João Batista Martins.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2012.  
Inclui bibliografia.

1. Vygotski, L. S.(Lev Semenovich), 1896-1934 – Teses. 2. Arte – Educação  
– Teses. 3. Estética – Teses. I. Martins, João Batista. II. Universidade  
Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.036:7

JOSÉ FRANCISCO QUARESMA SOARES DA SILVA

**CRÔNICAS PEDAGÓGICAS:  
REVIVESCÊNCIAS, ARTE E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**Comissão examinadora:**

---

Prof. Dr. João Batista Martins  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. José Fernandes Weber  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Vieira Zanella  
UFSC– Florianópolis – SC

Londrina, 03 de setembro de 2012.

## **Dedicatória**

Às **Professoras** e aos **Professores** da infância, juventude e maturidade, fundamentais para minha formação.

Aos meus pais **Almerinda** e **Natanael**, exemplos carinhosos de coragem, honestidade, perseverança.

**Aos meus irmãos** Maria Luiza, João e Catarina, em retribuição ao apoio incondicional e compreensão fraterna.

## **Agradecimentos**

**Ao Prof. João Batista Martins**

Pelo apoio, incentivo e ensinamentos.

**Aos Professores da Banca Examinadora, Andréa Vieira Zanella e José Fernandes Weber** pela contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

**Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação**

Pelos ensinamentos e atenção dedicados.

**Aos colegas do Grupo de Pesquisa**

Pelas inspiradas discussões às sextas-feiras.

**À Silvia Maria Rodrigues**

Pela ajuda precisa no momento preciso.

**À Ila Leão Ayres Koshino**

Pelas sugestões carinhosas e corretas.

**À Adriane Loper**

Pela mensagem secreta, primeira e fundamental.

**À Larissa Miranda Júlio**

Pela solidariedade e incentivo.

*... escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu.*

***Clarice Lispector***

*Nem tudo que foi deve passar.*

***Tiutchev***



SILVA, Jose Francisco Quaresma Soares. **Crônicas Pedagógicas: revivescências, arte e educação**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a importância da vivência artística e estética no ambiente escolar, a partir das contribuições de Lev S. Vigotski. Estabelece como inquietação fundamental o modo como a escola possibilita à criança o envolvimento com a arte. Reivindica a presença do professor de artes, e estende esse comprometimento a todos os professores das demais disciplinas, a despertar a percepção do aprendiz para a beleza e as sensorialidades do mundo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no modelo de pesquisa autobiográfica, estruturada nas vivências pessoais do pesquisador, apresentadas na forma de crônicas. A primeira, *Estranhamento e finitude*, trata da relação da criança com o mundo, seu estranhamento interior diante do limite da vida, e que se anteporá aos demais estranhamentos, significações e ressignificações vivenciadas. A segunda relata uma vivência de deslumbramento estético, denominada *A escola como lugar de vivência estética*. A terceira, *Da palavra enquanto constitutiva do humano*, revela o significado da voz, da palavra, seu valor enquanto comunicação, descrição e explicação. A quarta, *Experiência de figuração do sentido estético*, busca discutir a capacidade inerente do professor de conduzir seus estudantes ao contato com o mundo sensorial. A quinta, *Aprendizagem e afeto*, pretende discorrer acerca da importância do afeto nas relações que envolvem aprendizagem e formação. E, por fim, a sexta crônica, *Uma experiência de ensino*, insere-se como devida atenção do professor ao educando e a possibilitar-lhe a abertura de caminhos que o conduza para as relações com o mundo, a examinar outras opções para o envolvimento com as coisas do aprender. O presente estudo colabora com o debate na área, ao valorizar a importância da experiência subjetiva, e dá relevância à vivência do educando nas atividades estéticas, enquanto processo, onde se propõe como valoroso o encontro do estudante com a obra de arte, com os campos da estética e do sensível.

**Palavras-chave:** Vigotski, Teoria sócio-histórico-cultural, Vivência, Arte, Estética, Ambiente Escolar.

SILVA, Jose Francisco Quaresma Soares. **Learning Chronicles: revival, art and education.** 2012. 117f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina. 2012.

## ABSTRACT

Based on Lev S. Vygotsky's contribution to education, this study seeks to discuss the importance of artistic and aesthetic experiences in the school environment. It establishes as a fundamental concern the way schools make possible to the child the involvement with art. This dissertation claims the presence of an art teacher in school, and extends this commitment to all teachers of other subjects, in order to stimulate the learner's perception of beauty and the world as a whole. This research is based on qualitative and autobiographical methods which focuses on the researcher's personal experiences presented in the form of chronicles. The first chronicle, *Estrangement and Finitude*, presents the child's relationship with the world, his/her inner strangeness facing the boundaries of life, which anticipate other similar processes of signifying and resignifying experiences. The second one reports experiences of aesthetic fascination, named *The school as a place of aesthetic experience*. The third chronicle, *Word as constitutive of the human being*, reveals the meaning of the word, voice, their value as communication, description and explanation. The fourth one, *Experience of figuration of the aesthetic sense*, examines the inherent ability of the teacher to lead their students to be in contact with the world of perception. The fifth chronicle, *Learning and affection*, evaluates the importance of the affection in relationships that involve learning and formation. And, finally, the sixth chronicle, *A teaching experience*, discusses the attention teachers can give to students in order to enable them to open paths that lead to new relationships with the world, so that to examine other options for the involvement with specific processes of education. This study contributes to the debate in the area of art and education as it emphasizes the importance of subjective experiences, as well as give relevance to the student's practices in the field of Aesthetics, as a process in which the proximity between students and art works, consequently with the fields Aesthetics and sensibility is considered worthwhile.

**Key words:** Vygotsky, Socio-historical-cultural theory, Experience, Art, Aesthetics, School environment.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	18
<b>3 PRINCÍPIOS MOTIVADORES</b> .....	32
3.1 Esse Homem que nos Fala do Futuro .....	36
3.2 Voz, Fala, Palavra .....	39
3.3 Aspectos Semióticos .....	45
<b>4 CRÔNICAS</b> .....	51
4.1 CRÔNICA I – ESTRANHAMENTO E FINITUDE .....	57
4.2 CRÔNICA II – A ESCOLA COMO LUGAR DE VIVÊNCIA ESTÉTICA .....	62
<b>1.1 4.2.1 UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO PELA ARTE</b> .....	<b>76</b>
4.3 CRÔNICA III — DA PALAVRA ENQUANTO CONSTITUTIVA DO HUMANO .....	80
4.4 CRÔNICA IV – EXPERIÊNCIA DE FIGURAÇÃO DO SENTIDO ESTÉTICO .....	84
4.5 CRÔNICA V – APRENDIZAGEM E AFETO.....	88
4.6 CRÔNICA VI – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

*Operário do canto, me apresento  
sem marca ou cicatriz, limpas as mãos,  
minha alma limpa, a face descoberta,  
aberto o peito, e expresso documento  
a palavra conforme o pensamento.  
Fui chamado a cantar e para tanto  
há um mar de som no búzio de meu canto.  
Trabalho à noite e sem revezamentos.  
Se há mais quem cante, cantaremos juntos.*

*Geir Campos*

*Sou, apenas, um homem de teatro. Sempre fui e sempre serei um  
homem de teatro. Quem é capaz de dedicar toda a vida à humanidade e à paixão  
existente nestes metros de tablado, este é um homem de teatro.*

Com essas palavras, e com aquelas, acima, postas em epígrafe, o ator Paulo Autran iniciava uma de suas peças preferidas, *Liberdade, Liberdade*, escrita por Millôr Fernandes e Flávio Rangel, e encenada por este último, durante os anos sessenta, anos de chumbo, quando nuvens de sombra e violência imperavam contra a nossa liberdade.

Não tenho cá a pretensão de me equiparar, em nível técnico, com aquele a quem foi conferido o título de Patrono do Teatro Brasileiro, mas posso me comparar a ele no zelo e dedicação à profissão que abraçamos. O teatro me encantou desde a infância e me arrebatou de paixão na juventude. Depois, me impulsionou ao estudo, e transformado em ofício, em suas múltiplas possibilidades de trabalho, é o meu verdadeiro lugar de conforto; neste ambiente tenho me envolvido entre as mais variadas funções.

Aqui, neste trabalho, com o objetivo de colocar em prática uma reflexão acerca de vivência, arte e educação a partir das contribuições de Lev S. Vigotski, isso não poderia ser diferente. Há nesse percurso, uma inter-relação intrínseca com os temas vivenciados e operacionalizados por mim que são aqueles geradores e circundados pelo teatro e dos quais não me foi possível afastar, mesmo me inscrevendo no campo da educação. Em consequência,

deixo-me atingir pelo texto da epígrafe e pelos vários sons de seus versos, os quais refletem minhas histórias e vivências, e, com humildade e desprovido de presunção – peito aberto e alma limpa – convido o leitor a cantá-lo em uníssono.

Deste modo, mais que implicação, este estudo se operacionaliza tendo como motor as experiências pessoais do pesquisador, apresentadas em recortes temporais, na forma de crônicas. Então, o eixo deste trabalho se organiza em torno de minha própria trajetória<sup>1</sup>.

Maheirie, ao analisar o conceito de subjetividade em Sartre, expõe a inter-relação do sujeito entre os campos da objetividade e da subjetividade, o que o impede de ser reduzido a apenas uma dessas dimensões.

O homem é um ser-para-si, pois ao longo da história, vai se fazendo um sujeito que se define pela sua objetividade mediada pela subjetividade, na relação com outros sujeitos, com a temporalidade, com a natureza e com seu próprio corpo. Portanto, o sujeito é um ser que, ontologicamente, pode colocar em questão qualquer objeto do mundo e, fundamentalmente, pode colocar a si mesmo em questão. (Maheirie, 2006, p.145).

No meio teatral, o lugar de conforto ao qual me referi anteriormente, na condução de seus inúmeros afazeres, as funções e os papéis requeridos à sua execução se organizam no diuturno e em conjunto, afinal, o teatro é por excelência a arte do coletivo – atores e demais criadores em comunhão com a platéia produzem os sentidos que percorrem a encenação. Isso, igualmente, deve ocorrer na educação, e se reveste hoje, na preocupação que vivencio como docente.

Antes que haja uma impressão desfavorável, quanto ao anteriormente exposto, e possa transferir aos estudantes, em aula, um papel passivo de assistência, deixo claro que a imagem que proponho é aquela divisada no teatro contemporâneo, a associar o espectador como um jogador integrado ao todo, um criador em ação durante a realização do feito teatral. Na transferência análoga proposta a associar o ambiente da sala de aula com o teatro, juntam-se, no ato de criação, professor e estudantes.

---

<sup>1</sup> Aqui, conforme Dubar (2012), o conceito de trajetória deve ser considerado, do ponto de vista subjetivo, como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo.

Assim, a presença física do professor em sala de aula, ocupando todos os dias – sem revezamentos – aquele espaço de interlocução frente à classe não pode ser um ato solitário. Por isso, reafirmo minha crença de que, ao preparar-se para e ao conduzir uma aula, cabe ao professor agir na busca de um processo conjugado, participativo e colaborativo – um ato solidário.

No processo de escrita deste estudo, constato uma distância significativa a separar o eu menino – aquele que se encantou pelo teatro – até este homem que empreende a escrita de sua dissertação de mestrado. Ao meio, está o adolescente envolto com o objeto de encanto e seu percurso posterior, já na idade adulta. O resgate de elementos memoriais extensivos desde a infância até a maturidade profissional serve, neste trabalho, como ponto de partida para uma reflexão sobre educação e, mais especificamente, acerca da vivência com as Artes no contexto escolar, e tem como pano de fundo, fatos e ações vividas. Estas afecções são sobremaneira influenciadoras para os elementos de estudo e escolha profissional, além de desenvolver o caráter inter-relacional na maneira de estruturar e conduzir o pensamento.

Utilizo, então, a reflexão de Walter Benjamin manifesta em Konder, com a qual o filósofo alemão expõe o modo como tratava os temas que, na escrita, o faziam voltar às raízes, em busca de reforço para o sentido que a vida devia ter. Para o autor, Benjamin pretendia que o historiador partisse do seu condicionamento presente para investigar o passado; assim, afirmava que precisamos compreender, concretamente, o fato de que nossa relação com o passado somente tornar-se-á verdadeira quando abalar nossa estrutura e nos disser respeito, isto é, quando, na essência, tiver algo de nós. Tal perspectiva foi expressa por Konder (1989, p.54) quando afirma que: “Todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que teriam (ou têm?) para nós uma significação decisiva”.

Konder (1989, p. 55) relata, ainda, o modo com o qual Peter Szondi<sup>2</sup> observou a diferença entre as postulações de Walter Benjamin e Marcel Proust. O autor de *Em busca do tempo perdido* recuperava o genuíno significado do que aconteceu, enquanto o crítico alemão estava, constantemente, atento para o que poderia ter acontecido. Segundo Konder, para Benjamin, a matéria do

---

<sup>2</sup> SZONDI, Peter. *Hoffnung im Vergangenen*. In: *Neue Zürcher Zeitung*. 1961, 8-10.

passado jamais deveria ser encarada como neutra.

[...] cada um de nós tem a possibilidade de rememorar sua própria infância, que é uma história que lhe é íntima, que pode lhe abrir segredos preciosos, que pode funcionar como um centro especial de treinamento para o sujeito desenvolver sua sensibilidade e sua capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram no passado (KONDER, 1989, p. 56).

Ao verificar o caráter condicional para o qual atentava Benjamin, observo abrir-se no âmbito das memórias e lembranças aqui expostas, a possibilidade de voltar a elas cada vez que as releio ou delas me lembro. Esse exercício confere aos textos um caráter de reconstrução; constante refazer-se nos sentimentos diferenciados que deles afloram: incertezas, prazeres, angústias...

Partindo destas reflexões resgato meu trajeto, uma vez que já são contabilizados anos de trabalho na área do teatro. Nesse percurso de estudo, aprendizado e prática, isto é, no exercício da profissão, muitas vezes, invariavelmente, se é impelido para o ato de ensinar. Senão ensinar no sentido mais formal da palavra, mas oferecer algum tipo de orientação aos colegas, mais jovens ou mais velhos, contemporâneos de profissão, nos momentos incomuns circunscritos ao processo de criação artística. Um exercício que permeia o jogo, a troca, a salutar brincadeira de aprender conjuntamente. O que me remete para uma incursão reflexiva no campo educativo.

Nessa direção, vêm à mente as palavras de Paulo Freire (1996, p. 23-4) ao ditar a inexistência do ensinar sem o aprender e vice-versa, pois foi aprendendo que os homens e as mulheres descobriram ser possível ensinar. Primeiro, a percepção da possibilidade, depois, o entendimento da necessidade, ou seja, “é preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”. Essa procura não ocorre, definitivamente, sem atenção desdobrada.

Depois de um tempo, sutilmente, percebi certo prazer em realizar esse tipo de apoio. Mas para fazê-lo é necessário aprofundamento teórico. A prática carece da teoria para tornar claro o direcionamento daquilo que se pensa saber e se quer compartilhar. A fundamentação teórica vem para oferecer sustentação ao campo fértil das referências vivenciadas.

Ao adentrar para a academia no curso de graduação, portanto, já era um profissional experiente. No trato com os colegas, aí sim, notadamente, mais jovens, a cada dia se acentuava aquele estigma de orientador, uma espécie de “tradutor ou facilitador” das teorias para o campo da prática. Deste modo, intensificou-se a decisão de buscar mais preparo para o novo ofício que se revelava.

Já o caminho para a pós-graduação foi tortuoso; como um riacho que sai de seu curso, estreita-se e alarga-se, e nesse movimento instável, volta-se para encontrar sua rota - percurso oblíquo pelo qual cheguei ao mestrado em educação. Assim, na qualidade de estudante especial do programa, vivenciei a experiência da leitura de um texto de Lev S. Vigotski: o último capítulo de *Pensamento e linguagem*. Por envolver temas como o pensamento e a fala, e tratar a palavra de modo, extraordinariamente, significativo e poético, estes assuntos, que aprendi serem muito caros no e para o teatro, despertaram-me entusiasmado interesse. Vigotski expõe ali, de forma evidente, elementos até, então, despercebidos. Ou, pelo menos, jamais imaginados neste tipo particular de abordagem, isto é, em um texto direcionado à educação. Naquele momento, tampouco sabia da profunda relação de Vigotski com o teatro.

O percurso sinuoso, antes aventado, é merecedor de reflexão. Ao me decidir pelos estudos de pós-graduação no sentido de buscar fundamentação teórica à vivência prática adquirida na profissão de teatro, primeiro, imaginei encontrá-la no campo das letras. Isso, por uma série de motivos, sendo o principal deles, a questão da literatura dramática que é uma área pessoal de grande interesse. Mas, infelizmente, não obtive êxito nas seleções e concluí ser melhor buscar outras opções. As possibilidades posteriores eram a comunicação e a educação. Prestei provas para os dois programas e tive a felicidade de ser aprovado em ambos. Até manter contato com a literatura de Vigotski minha firme decisão era estudar comunicação.

Assim, com orgulho confirmo a escrita de Vigotski – primeiro, como analisa o pensamento, a fala e a palavra, depois, o humanismo presente em sua maneira de colocar as ideias – como força determinante para cursar o mestrado em educação. Estudá-lo não é uma tarefa fácil devido à complexidade de sua obra. Encontrar no conjunto de seu trabalho um elemento direcionador ao



tema do estudo foi um movimento bastante peculiar, no qual preponderou a experiência no campo das Artes Cênicas. E é nisto que me amparo, pois, tanto nas questões concernentes à educação quanto naquelas ligadas à psicologia, minhas balizas norteadoras estão fixadas na vivência artística.

É para falar de um assunto muito simples que escrevo. Simples e ao mesmo tempo em permanente debate, que é discutir a importância da vivência artística e estética no ambiente escolar. Entendo que pensar a proeminência artística diz respeito colocar o homem e a arte defronte um do outro – em luta e confronto – no entanto, por mais paradoxal que isto possa parecer, este embate deve buscar o entendimento. Este encontro não pode ser apenas o de um homem e a obra de outro homem, mas o encontro de dois seres humanos, em essência, a compartilhar sentimentos. Somente isto, creio, já é educar. Mas é preciso mais; por vários motivos é necessário que o encontro ocorra no ambiente escolar, que se reverta em educação formativa – formação de pessoas, interação de corpos reflexivos e, porque não dizer, ato performático. Um momento constituinte, responsável pela elevação e construção de um sujeito mais bem preparado para cuidar do mundo, de suas coisas particulares e daquelas universais. É a respeito destas questões que se inscreve este estudo.

Deste modo, o texto desta pesquisa apresenta o seguinte trajeto: no Capítulo 2 está inserido o percurso metodológico. No Capítulo 3, estão colocadas as ideias que compõem os aqui denominados, princípios motivadores, os quais são eixos de afecção e tratam da trajetória pessoal de Lev S. Vigotski, se estendem para as questões da voz, da fala e, por último, da questão semiótica, elementos provocadores da escrita desta dissertação.

No capítulo 4 estão inseridas seis (6) crônicas que servem de base para diálogo com a literatura de Vigotski, apresentadas em uma linha cronológica, de acordo com a minha trajetória pessoal. A primeira, *Estranhamento e finitude*, tratará da relação da criança com o mundo, seu estranhamento interior diante do limite da vida, e que se anteporá aos demais estranhamentos, significações e ressignificações, que serão vivenciadas ao adentrar o espaço formal da escola. A segunda relata uma vivência de deslumbramento estético, denominada *A escola como lugar de vivência estética*. A terceira, *Da palavra enquanto constitutiva do humano*, revela o significado da voz, da palavra, seu

valor enquanto comunicação, descrição e explicação. A quarta, *Experiência de figuração do sentido estético*, busca inserir e discutir a capacidade inerente do professor, mesmo inconscientemente, de conduzir seus estudantes ao contato com o mundo sensorial. A quinta crônica, *Aprendizagem e afeto*, pretende discorrer acerca da importância do afeto nas relações que envolvem a aprendizagem e a formação. E, por fim, a sexta crônica, *Uma experiência de ensino*, se insere como devida atenção do professor ao educando e a possibilitar-lhe a abertura de caminhos que o conduza para as relações com o mundo, a examinar outras opções para o envolvimento com as coisas do aprender.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Ser cronista é viver em voz alta.*

*Manuel Bandeira*

Este trabalho, do ponto de vista metodológico, se inscreve no âmbito da pesquisa qualitativa e apresenta relatos autobiográficos, na forma de crônicas.<sup>3</sup> A construção destas crônicas, aqui adjetivadas como pedagógicas, se organiza em torno do exercício de revivescência e rememoração e tem a função de introduzir os temas que serão tratados no estudo, tais sejam, vivência, arte e educação.

A opção pela utilização das crônicas teve como elemento motivador a leitura de narrativas pedagógicas apresentadas por Kramer e Souza (1996), no livro em que ambas registram e analisam histórias do ambiente escolar.

Segundo Souza (2008, p. 39), a pertinência epistemológica da pesquisa autobiográfica, no domínio das Ciências da Educação, tem possibilitado apreender características e bases teórico-científicas dos modelos biográficos, as quais assinalam as identidades e subjetividades das pessoas em processo de aprendizagem e desenvolvimento. As concepções de pesquisas pautadas em narrativas biográficas surgem e se enraízam no curso da vida, no modo como a existência individual é relatada para si e para os outros, ou seja, revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais numa interface entre memória e discursos de si.

Assim, os modelos biográficos têm como base a inserção individual e coletiva da memória e as histórias de vida.

As discussões sobre as histórias de vida como processo de conhecimento e de formação, como dimensão do trabalho e dos modelos biográficos, inscrevem-se na biografia individual, quando reunimos situações, experiências, acontecimentos da vida e partilhamos na configuração narrativa, modos de dizer de si, [...] ao destacar percursos, trajetórias e transformações narrativas da nossa história (SOUZA, 2008, p. 40).

---

<sup>3</sup> No decorrer deste trabalho, os textos das crônicas estarão grafados em itálico.

Ao afirmar que a educação pode ser elaborada a partir da construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social, Souza (2006, p. 136-8) entende que a abordagem biográfica e autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação, inscreve-se na abordagem epistemológica e metodológica de autobiografia, e deve, pois, a educação ser compreendida como processo formativo e autoformativo.

O estudo da ressignificação das narrativas de si a partir do emprego do método autobiográfico, empreendido por Abrahão (2006, p. 149-167-8) defende a pertinência do método e suas contribuições teórico-metodológicas, entendendo-as em seu tríplice aspecto: como fenômeno – o acontecimento, o ato de narrar-se, o relato; como método, a prática de investigação; e, por último, como processo, a ressignificação do vivido pelo sujeito que se narra.

No exercício da linguagem corrente e cotidiana, ou seja, no dia a dia, os seres humanos, historicamente, operacionalizaram a narração para se comunicar. Ao fazer uma revisão do dia vivido ou o relato de um acontecimento importante, lá está presente a narrativa a serviço da comunicação entre os seres. São, assim, natos contadores de histórias. Uns, a contar, outros, a ouvir. O estudo da narrativa representa a forma como vivenciam e experimentam o mundo. Pode-se apreender, a partir disso, a educação como construção e re-construção de histórias pessoais, sociais e coletivas.

Deste modo, entendo que escrever a respeito de si próprio se estende para uma forma de diálogo, uma vez que o escrito é posto à leitura. Lechner (2006, p. 181) lembra que o diálogo é especificamente humano, assim como é humano tudo aquilo que se torna objeto de diálogo e, conseqüentemente, coloca em ação e em transformação os sujeitos do mesmo diálogo. O processo de narrativa autobiográfica é, pois, um caminho de transformação. Portanto, se há reflexão e transformação, esse resultado tende ao positivo, busca adentrar searas e colocá-las a descoberto, e, então, analisadas.

É natural a angústia do pesquisador ao se colocar nesse diálogo – a escrita de seu trabalho, quando o almejado é que a pesquisa tenha validade, rigor, pertinência. Conforme André (2001, p. 53-4), tem ocorrido muitas mudanças nas pesquisas da área de educação, que vão desde a escolha do tema, passando

pela definição do problema e dos referenciais teóricos, até as abordagens metodológicas. A autora alega, ainda, que as referidas pesquisas adquiriram força a partir dos “estudos de caso, pesquisa-ação até análise de discurso e narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral”.

Nessa linha argumentativa, a pesquisadora destaca o espaço ocupado pelos estudos qualitativos, os quais englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises. “Se antes, o papel do pesquisador era o de um sujeito ‘de fora’, agora se valoriza o olhar ‘de dentro’, quando surgem muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

O conhecimento a ser construído, igualmente, deverá ter como ponto de partida as implicações que circunscrevem a relação sujeito e objeto, as quais permitirão refletir acerca do tema proposto. É oportuno destacar a noção de implicação, entendida, conforme expõem Palmieri e Martins (2008, p. 747), como um conhecimento que se firma a partir de outros planos, tais como “as motivações mais profundas do pesquisador, seus desejos, suas projeções pessoais, suas identificações etc.”. Isso remete para o reconhecimento de que o envolvimento entre sujeito e objeto favorece tanto uma compreensão do objeto como uma compreensão do sujeito. Quero dizer com isso que a discussão, aqui realizada, se pauta não só nas teorias ou proposições educacionais acerca da relação educação e arte, mas se articula com minhas vivências, e me possibilita uma compreensão desta relação num plano intersubjetivo – subsidiado na própria experiência nos vários ambientes de formação.

Ao destacar o sentido e a pertinência da escrita narrativa como prática de investigação/formação, pois permite ao sujeito em formação compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida, Souza (2006, p. 135-6) ressalta que a escrita narrativa potencializa no sujeito narrador, ao configurar-se como atividade formadora, o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si. Deste modo, remete esse sujeito para uma posição de aprendente de si, a redimensionar esse estado de autoconhecimento para um cuidar de si e estender esse cuidado ao outro. Também, a questionar

suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza acerca de suas aprendizagens experienciais.

Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p. 136).

Essa perspectiva de trabalho, centrada em escritos da própria vida, representa investigação porque se vincula à produção de conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos em formação. Por outro lado, configura-se como formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 139).

Se no campo da pesquisa a discussão a respeito da narrativa autobiográfica se apresenta com alguma ambiguidade, no universo da crônica literária ela se potencializa, o que pode auxiliar na compreensão deste método como propício para a construção de conhecimento.

No texto de apresentação de sua obra acerca da crônica, Simon (2011, p. 19) revela a considerável quantidade de publicações voltadas para esse gênero literário, especialmente neste século XXI, o que indica a relevância e a permanência dessa forma particular de escrita junto aos leitores. De acordo com o autor, a importância e a atração creditadas a esse gênero é indicativo da necessidade de estudá-lo ou mesmo de refletir sobre as possibilidades de leitura abertas por ele. Depreende-se que, a mesma abertura de espaço à leitura, também se manifesta como espaço para a escrita.

Assim, de modo igual como acontece na crônica quando o cronista se expõe e fala de si, também pode ocorrer por meio da abordagem autobiográfica. Ao narrador produzir um conhecimento acerca de si, dos outros e do cotidiano, revela-se por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. Daí, essa forma de expressão pode se instaurar como crônica.

A relação com o tempo e a memória está na gênese da crônica, a partir da palavra grega *Chronos*, e o seu significado de tempo. Assim, Konder (2005, p.45) narra o mito grego de Cronos:

Urano, o Céu, teve com Gaia, a Terra, uma porção de filhos. Um desses filhos era Cronos, o Tempo. E Cronos, incitado pela mãe, castrou Urano. Mais tarde, com medo de que se cumprisse o que um oráculo predissera (que ele seria destronado por um de seus filhos), Cronos os devorava à medida que nasciam. Salvo pela mãe, Réia, um filho, entretanto, escapou: Zeus. E, como era previsível, Zeus derrotou Cronos e se tornou o mais poderoso dos deuses porque venceu o Tempo, que devorava tudo. Mas Cronos, mesmo vencido e justificado, continuou a ser poderoso.

Com essa onipresente soberania, o tempo escapa à compreensão e se impõe a todas as criaturas e todos os destinos.

A gênese da figura do cronista está nos escribas, primeiros historiadores a registrar os feitos dos reis poderosos com vistas a domesticar o tempo. E a perseguir este objetivo de dominação, os homens narram, gravam em letras os motivos de suas lembranças. Em outro momento, edificam monumentos sólidos. Por trás de ambas as decisões, está inscrita a ideia de preservar feitos, reflexões e sentimentos. Ao revistar momentos e lembranças e volver memórias, os cronistas desafiam o tempo e colocam a capacidade maior do homem, que é a imaginação, a operar como instrumento de luta na batalha diária que se trava contra os deuses oponentes.

Em *Enigma e comentário*, Arrigucci Júnior (1987, p. 51) ratifica o acima exposto, ao definir a crônica, desde a sua origem, como “um relato em permanente relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita sua matéria principal, o que fica do vivido”. Seu surgimento ocorre no ato de lembrar e escrever e tem como vínculo a própria história.

Middleton e Brown (2006, p.74) ao abordarem a memória como fenômeno sócio-cultural, expõem que

[...] o trabalho de lembrar – e, portanto, de nos produzirmos enquanto pessoas que possuem um passado, uma história pessoal – está necessariamente imbricado com, e é constituído por, grupos e formas culturais das quais participamos. No entanto, ao mesmo tempo, precisamos compreender por que, apesar da

óbvia influência dessas dimensões sociais, para a maioria de nós o ato de lembrar ainda parece ser altamente pessoal. Nós temos a sensação de que “possuímos” as nossas memórias pessoais e falamos delas por vontade própria sem sofrer a indevida influência de outros.

Marques (2011, p.51), em complemento ao acima exposto, diz que a memória é adquirida quando o sujeito toma como sua as lembranças do grupo com o qual se relaciona, pois há um processo de apropriação de representações coletivas por parte do sujeito em interação com outros indivíduos.

Ao revelar a crônica sem compromisso maior com a objetividade e indicar sua força no interesse imediato que desperta no leitor, além da capacidade do cronista em amenizar a exposição do seu pensamento, Konder (2005, p. 46) chama a atenção para o espaço, aberto na crônica, para o comentário pessoal, o olhar subjetivo, a busca da singularidade do efêmero e do fragmentário. Assim, cada cronista estampa sua propriedade de estilo, ao compreender a peculiaridade em distinguir fatos curiosos e, com isso, experimenta a personalíssima capacidade de se divertir e divertir os leitores. Ou, de outro modo, a espelhar tanto o grau de melancolia impresso para evocar situações passadas quanto para dissipar esperanças. Entretanto, não se pode perder de vista que o comentário pessoal, aludido por Konder, via de regra, está contaminado pelos demais sentidos externos que cercam o autor quando da criação do seu texto.

Simon (2011, p. 41) destaca que a crônica pode investigar intensa ou exclusivamente o componente ficcional, mas isto não a distancia, no gênero, daquela em que prevalece um eu disposto a confessar suas motivações. Por isso, nem sempre a primeira pessoa manifesta no texto pode ser confundida com a figura real do autor, assim como, o contrário, do mesmo modo, vinga ocorrer em algumas escritas.

Stella (2005, p.181), ao aludir acerca da síntese dialética de todas as vozes, segundo Bakhtin, diz que a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros, então, território comum entre locutor e interlocutor.

O projeto discursivo refere-se ao esgotamento do objeto de sentido, ou seja, o que eu quero dizer deve ser dito, considerando-se os interlocutores e os contextos de circulação específicos. E as palavras, escolhidas para constituírem o projeto discursivo,



possuem, em seu bojo, traços que permitem sua utilização, de acordo com determinado gênero, em uma determinada situação. A escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização, por sua vez, só é possível, porque elas já foram experimentadas por outros locutores em situações semelhantes.

Simon (2011, p. 50) e Castello (1996, p. 70), apoiando-se em Rubem Braga, confirmam a ideia deste último de que os relatos memoriais são, em primeiro lugar, um gênero falso, visto que ninguém conta a história em seu grau de inteira realidade, mas, sim, do contrário, a cerca de acréscimos, ajustes e omissões. Depois, em segundo lugar, são, também, um gênero difícil. Este obstáculo colocado pelo cronista deve-se ao quão torturante é o ato de escrever. A questão do sofrimento, vinculada à ação da escrita, exposta pelo cronista, é aventada por Vigotski quando expõe acerca dos suplícios da criação.

Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, [...] esse suplício é expresso pelos poetas com palavras: “Não há no mundo suplício maior que o suplício da palavra; inutilmente um grito quer sair, às vezes, da boca; inutilmente, o amor está pronto para queimar a alma: nossa língua pobre é fria e deplorável” (VIGOTSKI, 2009, p.55).

O leitor, diante das crônicas de Braga, tem a falsa sensação de textos fáceis e fluentes, naturalmente descobertos, sem qualquer esforço, quase como uma conversa informal; impressão que se constitui em apenas metade da verdade. A declaração do cronista, no que se refere às adequações do texto, fortalece a dubiedade do caráter autobiográfico nas crônicas brasileiras.

Então, podemos antever que o autor, mesmo quando fala de relatos pessoais e, com isso, se insere no contexto da sua história, não deixa de ser afetado pelo ato penoso da criação, aquele persecutório pela palavra correta, a melhor opção a ser inserida. Deste modo, nesse exercício dinâmico, dialético, a maneira da escrita pode transgredir a verdade, alcançar a ficção, ainda que carregue consigo um teor de concretude manifesta.

Deve-se, pois, adverte Simon (2011, p. 50), considerar e conviver, tanto com o elemento memorialista quanto com o falseamento dos escritos acima

aludidos que não correspondem “à condição de reproduções fiéis dos fatos e sensações ali expostos”.

Deste modo, ainda conforme Simon (2011), a inclusão de características do narrador, expostas tanto na crônica, quanto na narrativa autobiográfica, não necessariamente passam pelo crivo do verossímil, mas podem obedecer a uma transformação que atende a expectativa interior do sujeito em modificar os fatos e, assim, redimensionar a significação de suas ações.

Nessa perspectiva, Souza (2008, p. 45) aborda a construção da narração autobiográfica inscrita na subjetividade e estruturada num tempo que foge à linearidade, espaço da consciência de si, mas, também, lugar ocupado pelas representações que o sujeito faz dele mesmo.

No sentido de clarificar questões que envolvam a crônica enquanto gênero literário e outros modelos de escrita, os quais evocam o sujeito narrador, Simon (2011, p. 50) esclarece:

Antes que se entenda a crônica como uma espécie de autobiografia em pílulas, é preciso lembrar a ideia de que a crônica é um gênero bastante suscetível ao diálogo com outras manifestações escritas, sejam elas literárias ou não. Assim, reivindicar traços autobiográficos em sua constituição deixa de ser atitude comprometedora, caracterizando-se como apenas mais uma das correlações possíveis.

Ao destacar a proximidade e a facilidade dialógica da crônica com o leitor, Konder (2005, p. 48) expõe que a crônica em sua despretensão humaniza, e esta humanização lhe permite, em grau de compensação, recuperar certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, elementos passíveis de conferir ao gênero, discreta perfeição, pois sua durabilidade pode ser maior do que se supunha.

Konder analisa a questão da permanência e mais uma vez invoca Cronos e sua ambivalência, visto que o deus mítico originou uma percepção do tempo a nos colocar frente à essência contraditória da mudança e da permanência, pois se

[...] dizemos que alguém sofre de uma doença crônica, isso significa que a doença é constante, vai durar enquanto o doente durar. [...] entretanto, ao dizer que alguém escreveu uma crônica, isso significa que o autor do texto se empenhou em cultivar um gênero menor, redigiu algo leve, que não tem a ambição de perdurar. O paradoxo consiste nisso: a doença crônica pode um dia vir a ser curada. E a crônica comprometida com um instante fugaz pode perdurar na lembrança dos leitores. O efêmero pode ser eterno, assim como o eterno pode ser efêmero (KONDER, 2005, p. 48-9).

Diante das explicações apresentadas, é possível observar elementos de proximidade entre a crônica, a narrativa autobiográfica na pesquisa e os relatos históricos, nos quais há a proeminência e o envolvimento do sujeito que conduz o relato. Essa condição de avivar memórias e lembranças, exercer a capacidade de se autocomentar, dizer de suas motivações e, ao mesmo tempo transgredir sua própria singularidade, que é o grau de transformação pelo qual a história contada transita, penso, estabelece raios de aproximação bastante pertinentes entre os gêneros de escrita pessoal, literários ou não.

Deste modo, entendo que o espaço literário que se estabelece entre as distinções autor e narrador, seja, talvez, útil ao favorecimento da dúvida, no confronto do leitor com o texto. É prudente esclarecer, ainda, que, mesmo não havendo compromisso com a realidade, na crônica, é possível reconhecer a implicação do autor com seu tempo, seja pela deliberada exposição do eu do cronista, quando exposto em primeira pessoa, ou, de modo contrário, pela manifestação de suas ideias e teses postadas nas falas ou ações do narrador.

As duas formas de escrita – crônica e autobiografia – dizem respeito a histórias, temporalidades, memórias, então, para tornar mais claras as minhas perspectivas teóricas vale apresentar o percurso vivenciado neste estudo.

*Desde o início, a intenção era estudar os textos de Vigotski referentes às artes. Assim, foram relacionados 'Psicologia da Arte', 'Psicologia Pedagógica', especialmente os capítulos que tratam da educação estética, do comportamento moral e da relação entre a psicologia e o professor e, por fim, 'Imaginação e criação na infância'. Naquele momento não havia, ainda, a proposta de articulação com as crônicas. Esta possibilidade ocorreu, somente, a*

*partir da escrita de um artigo que é o germe de uma das crônicas postadas no Capítulo 4 sob o título 'A escola como lugar de vivência estética'. O fato de não mencionar minhas experiências, causava, até então, uma dissonância no diálogo com a literatura de Vigotski, e o resultado soava incompleto e impessoal.*

*Em meio aos estudos da pós-graduação, assumi uma vaga de professor colaborador no Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Londrina. A partir de então, comecei a observar e operacionalizar, em sala de aula, muitas das questões que discutíamos no grupo de pesquisa *Psicologia e Educação: Perspectiva sócio-histórica-cultural*. Assim, percebi o quanto as minhas vivências práticas, em conjunção com os estudos ajudavam na elucidação de um tema ou na clarificação de um conceito exposto aos estudantes. E isso me conduziu, paulatinamente, para as lembranças das experiências escolares pelas quais passei.*

Elizabeth Braga, ao introduzir a questão do social e da linguagem nos estudos da memória, diz da importância do discurso, da conversação, da narrativa, na constituição do sujeito ou de identidades, de suas memórias ou versões do passado:

[...] a concepção da memória como uma propriedade de indivíduos, como capacidade interna, como conhecimento do passado de um indivíduo, como retenção, [...] tem sido fortemente questionada. A memória e o esquecimento têm sido relacionados, assim, ao contexto cultural, à interação social, ao pertencimento a grupos, à participação em práticas sociais, à experiência, à relação eu/outro (BRAGA, 2006, p.177).

Estas experiências foram determinantes para a escolha da utilização das crônicas na consolidação destas reflexões. Faltava-me, no entanto, observar quais vivências seriam relatadas, até porque, isso redundaria em total reformulação do problema posto ao estudo. Há um fato que sempre me trouxe inquietação: como a escola encaminha a criança para o envolvimento com as artes, pois, percebo como espectador que sou e estudante que fui, que as várias disciplinas oferecidas no contexto escolar são trabalhadas e encaminhadas, via de regra, sem relação umas com as outras.

Assim como acredito que, no caso das artes, isso deva ser mais dificultoso. Ainda temos a mentalidade do professor de Artes a cuidar dos eventos e festas da escola em suas respectivas datas e importância, ou no máximo, nesses dias, agregar os estudantes em ações que abrihantem essas festividades. Entretanto, esse espaço de novas e diferentes experiências praticadas pelo estudante no ambiente escolar tende a ser fundamental, único e singular quando destina-se, com exclusividade, para questões subjetivas. Nos territórios das outras disciplinas essas questões não são tão levadas em consideração.

Visto isso, no momento em que postulo o problema de minha dissertação na busca em apontar meios que auxiliem na análise da necessidade e importância do envolvimento dos estudantes com as Artes na escola – da educação infantil ao nível médio – creio que a reflexão, segundo Vigotski, deva inclinar-se para a valorização do processo ao invés do resultado.

Ao falar dos aspectos práticos do teatro realizado com crianças e a criação, pelas próprias crianças, de textos dramáticos a serem encenados, Vigotski formula a seguinte questão:

Tais peças serão inevitavelmente mais incoerentes e menos literárias do que aquelas prontas, escritas por adultos. Mas terão uma vantagem enorme por surgirem no processo de criação infantil. Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo (VIGOTSKI, 2009, p. 100-1).

Neste sentido, um dos encaminhamentos possíveis da disciplina de Artes deva ser validar as vivências e as atividades nas suas variadas linguagens, sem priorizar a qualidade do resultado da obra artística, seja a feitura de um desenho, uma pintura, um espetáculo de teatro, um soneto ou poesia.

Então, o objetivo maior deve ser depositado na livre expressão e na imaginação criativa da criança, sem encarar a mostra pública como o elemento educativo preponderante. Nesse caso não só o processo de feitura deve ser valorizado, mas todo o movimento da aprendizagem e criação, pois reside aqui o fundamento da educação pela arte, ou seja, humanizar o sujeito pela experiência criativa.

Como fiz a opção por organizar este estudo a partir de crônicas, nas quais resgato experiências, cabe registrar que procurei salientar nos escritos aquelas lembranças que me causaram impacto e situações que foram vividas no contexto escolar ou fora dele. Tal encaminhamento ocorreu primeiro, porque entendo a escola como lugar de experiências, ressignificações; local onde o estudante examina e desperta para a compreensão das vivências práticas que traz de casa, do seu círculo doméstico e social, ao manter contato com as postulações teóricas do ambiente escolar. Então, ali, o estudante no confronto com as questões, redimensiona saberes, problematiza o vivido, enfim, abre-se para o mundo.

Segundo, porque acredito que o professor deve ser propositos desse projeto de criação, e isso é extensivo a todos os professores de todas as disciplinas. A criança que se apresenta na sala de aula é um ser em devir, aberto aos saberes e às experiências propostas. Nesse processo de construção é necessário que se anteveja a criança como sujeito em formação; personalidade harmonizada a conviver numa sociedade composta por outros pares – homens e mulheres situados entre as dimensões sociais, despertos conscientemente, isto é, sentindo-se parte de um todo e a cuidar do todo circundante, na busca coletiva da saúde física, mental e espiritual, e assim, afastando-se da destruição, da agressividade, da violência e das questões aniquiladoras.

O aspecto criativo a que me refiro deve estar impregnado em todos os encaminhamentos da aprendizagem formal, desde a educação infantil até alcançar os alicerces da academia. Terceiro, porque nesse cenário se justapõe a presença física e altamente reflexiva da realidade corpórea do professor – presença performática – a despertar para o mimético e o sensorial.

Esse despertar antes mencionado pode ser explicado por Marcelo Pereira, em texto que trata da pedagogia e uso da palavra na prática educativa, ao afirmar que:

O ato pedagógico é um ato expressivo, e como tal, não passível de ser modulado, administrado (ao menos não deveria sê-lo) de acordo com métodos ideais que não levam em conta sua natureza, ou seja, a natureza da expressão: o corpo, a presença, o estar sendo aí, sendo por estar. O ato pedagógico como ato expressivo expressa um existente, um presente, um ser aí que se

oferece ao jogo e à contemplação dos indivíduos, que interage (PEREIRA, 2010, p.140).

A intensidade da presença expressiva a qual o pesquisador se refere, tende a definir um sentimento que se projeta no estudante, em princípio, de imitar o professor, identificar-se com ele como um personagem desejado, e nessa experiência em devir, encaminha a criança para a concreta possibilidade de ser.

A questão de relacionar a criação artística com a vivência pessoal aproxima a criança em buscar no seu espaço social elementos a serem dramatizados. Pode ser comum, nesse caso, uma criança motivada pela imagem da professora, por exemplo, se colocar vestida e paramentada para dar aulas. Esse jogo estabelecido pela criança não se coloca como um propósito de fingir ser o adulto, mas, conforme demonstra Vigotski (2003, p. 105), “assimilar ativamente o que observa nos adultos”. Nesse jogo de apreensão de atitudes, estas são emoções e experiências válidas no momento em que são vividas pela criança, e podem ser ressignificadas.<sup>4</sup>

Vale destacar, ainda, as palavras complementares do autor, postadas em *Imaginação e criação na infância*.

A forma dramática de superar as impressões da vida faz profundamente na natureza das crianças e encontra, de maneira espontânea, sua expressão, independentemente da vontade dos adultos. As impressões externas sobre o ambiente circundante são hauridas e concretizam-se pela criança por meio da imitação. Em relação a atos morais não conscientes (heroísmo, coragem, abnegação), a criança, por força do instinto e da imaginação, cria as situações nos ambientes que a vida não lhe apresenta. As fantasias infantis não permanecem no campo dos devaneios, como nos adultos. A criança quer encarnar qualquer invenção ou impressão em imagens e ações vivas (VIGOTSKI, 2009, p.97-8).

Em artigo que trata da construção da memória do trabalho escolar, Pino esclarece que as lembranças, ou seja, o produto da atividade de lembrar, quando evocadas, embora tragam imagens de lugares, tempos, pessoas e objetos pertencentes às experiências vividas anteriormente, despertam “a cada

---

<sup>4</sup> É importante salientar que, embora haja projeção para o futuro não se quer, aqui, postar a criança como um adulto miniaturizado.

vez, novas emoções, novos sentimentos e novas visões do passado, como se os fatos que as constituíram, estivessem acontecendo agora pela primeira vez” (PINO, 2006, p. 82).

A experiência evocada por Angel Pino abre espaço para uma articulação entre memória, vivências e revivescências, elementos constitutivos de análise, expostos já, a partir do título deste trabalho, o que ocorrerá nas crônicas que compõem o capítulo 4, deste estudo.



**3 PRINCÍPIOS MOTIVADORES...*****Na carreira****[...]**Saltar, sair**Partir pé ante pé**Antes do povo despertar**Pular, zunir**Como um furtivo amante**Antes do dia clarear**Apagar as pistas de que um dia**Ali já foi feliz**Criar raiz**E se arrancar**Hora de ir embora**Quando o corpo quer ficar**Toda alma de artista quer partir**Arte de deixar algum lugar**Quando não se tem pra onde ir**Chegar, sorrir**Mentir feito um mascate**Quando desce na estação**Parar, ouvir**Sentir que tatibitate**Que bate o coração**[...]**Ir deixando a pele em cada palco**E não olhar pra trás**E nem jamais**Jamais dizer**Adeus**Chico Buarque*

Carreira. Segundo o *Dicionário Aurélio* este substantivo feminino pode ser definido, entre seus vários significados, como corrida veloz, curso, profissão, correnteza, fileira, modo de vida, esfera de atividade, rota de navios, decurso da existência...

Ficar ou partir. Essa angústia está presente no momento em que encaro a decisão de continuar meus estudos acadêmicos longe da zona de conforto de toda uma vida de estudo e exercício profissional.

Uma crise prévia antecedeu a definição do encaminhamento da escrita desta dissertação, derivada da sensação de não me sentir presente na pesquisa. Deveria falar de arte, educação e vivência, mas não encontrava o material e o itinerário precisos para articulação da escrita.

Os versos de Chico Buarque, “hora de ir embora quando o corpo quer ficar, toda alma de artista quer partir”, remetem ao que Zanella (2005, p.99) afirma inspirada nos versos de Ítalo Calvino, sermos viajantes imersos em um mundo com o qual estamos em permanente diálogo. Assim, ao andarmos, em princípio, sem roteiro prévio, nos permitimos defrontar com o desconhecido, e, mais que encontrarmos-nos com outros espaços ou pessoas, encontramos-nos a nós mesmos, sujeitos nunca antes estranhados, e, portanto, a serem descobertos.

Creio haver, na vida, vários momentos nos quais é necessário partir. Exercitar a errância, mesmo que, geograficamente, permaneçamos no mesmo lugar. E, por dentro, experimentemos a angústia da essência histórica de homem nômade.

Esse estado de errância está expresso em Pinheiro (2011, p.190) com base em Claude Lévi-Strauss, que o coloca não como um acontecimento transitório que antecipa uma verdade ou certeza diante da vida, muito menos o resultado de uma ação defectível e menosprezável do pensamento, mas se manifesta em oposição à busca pela verdade objetiva, como desvelamento de mistério. Infere-se, então, que essa busca exercita e ritualiza o esquecimento enquanto antítese, mas, também, como complemento da memória.

A ligação primeva de Vigotski com a literatura, o teatro e a arte, e a sua disponibilidade, afetado que foi pela Psicologia, também me fez perceber um espaço de conforto e investir em um novo percurso de estudo e profissão – do

teatro à educação. Ratifico, aqui, as palavras colocadas no texto de introdução a este trabalho. Não é só explicitar os assuntos discutidos por Vigotski como merecedores de minha atenção, nem somente observar o humanismo presente em suas ideias, mas valorizar a forma como ele escreve: em seus textos, prima por registrar as discussões científicas como narrativas em prosa poética. Segundo Konder (2005), a linguagem poética envolve simultaneamente elementos intelectuais e emocionais.

Entre o primeiro contato com textos de Vigotski e as leituras posteriores, aquela impressão primeira que suscitou a pergunta de como e em que grau sua relação com o teatro partia do interesse para uma prática efetiva, algumas indicações foram clarificadas.

Fróis (2011), ao evidenciar a originalidade do trabalho de Vigotski, destaca que dele depreende interesse epistemológico para diversas áreas do conhecimento. De fato, ele estava no centro de um tempo histórico de mudança na Rússia do século XX e suas propostas teóricas repercutiram, significativamente, na literatura, semiótica, cinema e neurociências.

A importância que ele atribuiu aos problemas de estética e à psicologia da criação poética e literária, resultou em um livro intitulado *Psicologia da Arte* (1925). Este é um trabalho inovador sobre a psicologia da arte, no qual o autor explora questões relacionadas com o processo de criação artística e a recepção do texto literário; especula sobre o papel desempenhado pelas emoções na arte, questiona a natureza da experiência estética, destaca a obra de arte como objeto central da psicologia da arte, e, ainda, sublinha a natureza semiótica inerente à fruição da obra de arte (FRÓIS, 2011, p.107, tradução nossa).

Japiassu (1999, p. 57-8), em artigo que analisa as artes e o desenvolvimento cultural do ser humano, adota como referencial teórico a obra *Psicologia del Arte* e opta pela expressão Artes no título e ao longo do texto, sempre que esta se referir ao teatro, à dança, à música e à literatura. Ainda segundo Japiassu, nesse estudo, o uso da palavra arte é feito apenas para designar as artes plásticas (desenho, pintura e escultura). Pode-se inferir da postura do pesquisador que ele entende a obra de Vigotski como extensiva a todas as linguagens artísticas e não somente àquelas clarificadas pelo psicólogo russo, ao longo de seu texto.

Em *Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações* (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011), os autores já indicam uma relação mais orgânica do psicólogo russo com a arte teatral. Neste texto os pesquisadores expõem que Vigotski atuou como ator, diretor e crítico; e nas resenhas dos espetáculos que analisou, menciona os aspectos vocais dos atores e aprofunda a análise de demais elementos significantes das linguagens inerentes à realização do espetáculo.

Assim, ao sair ou deixar um caminho já percorrido, pode ser que isso me encaminhe para a construção de algo, mas fundamentalmente, para uma reconstrução. Quando construo, já reconstruo. Em construção me vejo colocado neste trabalho. Enquanto ser, gente e profissional.

Passeggi (2011, p. 147) em texto que trata da experiência em formação declara que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. E em complemento às suas palavras, a pesquisadora cita Jorge Larrosa em texto poético e reflexivo: “somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece”.

Deste modo, ao entrelaçar, neste capítulo, textos que envolvem elementos da trajetória intelectual de Vigotski; estudos da voz, da fala e da palavra, no teatro e fora dele; e tecer considerações acerca da questão dos signos tanto no teatro como nas proposições vigotskianas, pretendo me espelhar na dinâmica posição daquele que salta de um campo para o outro, mas leva consigo a carga referencial das suas vivências.

A palavra e o que advém dela – seu sentido e significado, conforme já exposto – para o Vigotski psicólogo, amante da literatura, especialmente da poesia, e que também transitou pelo teatro, são de importância ímpar. Quando penso sua consideração dada à palavra, não deixo de lembrar-me da tuberculose que o acometeu com crises frequentes durante anos (e até a sua morte), e quantas dificuldades isso pode ter causado à sua comunicação.

Nos textos que seguem, se articulam essa visão vanguardista do psicólogo russo, o valor designado por ele à fala e à palavra e, por conseguinte, a expressão de seus sentidos e significados. Depois, tento vincular esses assuntos

por meio das crônicas, nas quais estão impressos o valor da presença e da palavra proferida pelos professores, na busca de indicar caminhos. “A palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação” (VIGOTSKI, 1996, p.131).

### 3.1 ESSE HOMEM QUE NOS FALA DO FUTURO

Em *Imaginação e criação na infância* (2009, p. 129), obra cuja primeira publicação, na Rússia, ocorre no ano de 1930, Vigotski afirma que qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Vigotski pode ser considerado a refração deste pensamento. Nasce em rico e estimulante ambiente cultural onde prepondera o gosto pelo estudo, o apreço à poesia, o estudo das línguas. A leitura e a literatura, a ciência e a arte permeiam seu cotidiano. Entre os *verdes anos* e os *de formação*, três pessoas são influências essenciais: a mãe, Cecília Moiseievan; o tutor, Salomon Ashpiz; e o primo, David Vygotsky.

Conforme Martins (2005, p. 10), a família Vigotski ocupava proeminente espaço na sociedade de Gomel, território vigiado onde se encontravam confinados os judeus da Rússia czarista. Seu pai exercia um alto cargo executivo e sua mãe, professora licenciada, sensível e amante da poesia e da literatura, contribuiu para tornar sua família uma das mais cultas da cidade. Para tanto, organizou uma excelente biblioteca pública, que era frequentada pelos filhos e colegas destes. A mãe de Vigotski conhecia vários idiomas e dedicou-se à criação dos oito filhos. Com ela, Vigotski, o segundo filho, aprendeu alemão. A boa relação que mantinha com sua família fundamentou o seu desenvolvimento em ambiente estável e o estimulou culturalmente. Blanck (2003, p. 17) afirma que Vigotski desde a infância se mostrou muito talentoso. Incentivado pela mãe, amante e leitora da poesia alemã, expandiu sua vocação de estudioso de línguas, a ponto de conhecer nove idiomas.

A favorável condição financeira da família permitiu que a formação inicial de Vigotski fosse conduzida por um tutor. Ashpiz participara, quando estudante, do movimento revolucionário, o que lhe causou a deportação para a Sibéria. Martins (2005, p. 10) a citar Dobkin, afirma tratar-se de um homem amável, bem humorado e preocupado com o desenvolvimento intelectual e

autônomo de seus aprendizes. Ensinava-os, sobretudo, a pensar com independência.

A outra grande influência de Vigotski foi o primo mais velho David Vygotsky. Van Der Veer e Valsiner (2001, p. 18) destacam que David era um homem de grande capacidade, poeta competente, e exercia a profissão de linguista e filólogo. Ainda segundo os autores de *Vygotsky: uma síntese*, o primo do psicólogo russo mantinha relação pessoal com Roman Jakobson e Viktor Shklovsky, membros da escola formalista russa e era conhecedor de várias línguas estrangeiras, tornando-se conhecido como tradutor de poesia russa para o espanhol e da literatura hebraica para o russo. Martins (2005, p. 12) afirma que Vigotski e o primo partilhavam muitos interesses. Dentre eles, a semiologia e os problemas linguísticos, a paixão pela poesia e o teatro, o entusiasmo pela filatelia e o esperanto. David foi o mentor intelectual de Vigotski em Gomel. Destinado a ser um linguista brilhante, nuvens de sombra e violência o fizeram sucumbir em um campo de concentração de Stalin.

Vigotski vive a efervescência cultural da passagem do século XIX para o século XX. Devido à origem judaica e a vida no gueto de Gomel, sente a frieza da discriminação e é impactado pelas propostas da Revolução Russa: percebe as diferenças sociais, sofre a instabilidade das condições de vida, participa decisivamente das ações de construção do homem novo, por fim, morre aos trinta e oito anos inconclusos, vencido pela tuberculose, e tem sua obra proscrita pelo governo de Stalin, a partir de 1936.

Pino (2001, p. 42) destaca o pensamento de Vigotski expresso no *Manuscrito de 29*, no qual diz que o conhecimento do indivíduo é, primeiramente, conhecimento dos outros. Assim, faz-se necessário observar a vertente do desenvolvimento intelectual de Vigotski, no que diz respeito à construção de seu conhecimento, especialmente em seus anos de formação.

Ao término do ensino médio, no sentido de buscar uma vaga na Universidade de Moscou, Vigotski enfrentou a questão das cotas disponibilizadas aos estudantes judeus: vários e controversos eram os critérios adotados pelo governo czarista com vistas a cercear a entrada deles no ambiente universitário. Vigotski enfrentou, naquele ano, um sorteio para conseguir a sua vaga e por sorte saiu vencedor. Ingressou no curso de medicina, mas logo depois pediu

transferência para o curso de direito. Vigotski também frequentou a Universidade Popular, reduto de revolucionários anticzaristas, fundada em 1906, mas não reconhecida oficialmente. Blanck (2003, p. 18) destaca que nesta universidade Vigotski teria feito alguns cursos de psicologia, os únicos de sua vida, visto que em psicologia ele fora autodidata.

Sabe-se que Vigotski teve uma sólida formação filosófica. Freitas (1994, p. 105) destaca que sua influência inicial advém do pensamento do filósofo holandês Espinoza, com o qual se identificava. Essa identificação se situava na maneira de Espinoza conceber o homem como instrumento do pensamento da Natureza, compreendendo o pensamento como ação organizada do corpo e com função própria do ser material em sua mais alta expressão.

Durante o curso universitário, nas férias, viajava para Gomel e montava peças de teatro. Ao término dos estudos superiores, em 1917 – ano da revolução socialista de outubro, estabeleceu-se em Gomel e passa a dar aulas em várias escolas e instituições estatais. Entretanto, não abandona o interesse pela literatura e estende a sua escrita para a crítica teatral.

Não lhe foi difícil tornar-se líder intelectual de Gomel, cidade de 40 mil habitantes, na qual organizou eventos onde se discutia desde literatura até temas concernentes às questões científicas.

Vigotski lera toda a literatura russa. Como todo intelectual judeu, conhecia bem Spinoza. Também estudou Hegel. Este o levou a Marx e Engels e estes a Lênin, cujas obras compreendia cabalmente. Tornou-se comunista, embora nunca tenha se filiado ao partido (BLANCK, 2003, p. 18).

Lev S. Vigotski, segundo A. N. Leóntiev no artigo Introdução sobre o trabalho criativo de Vigotski, texto que integra a edição brasileira de *Teoria e método em psicologia* (Vigotski, 2004, p. 425-470), ainda moço, percorreu um longo caminho de evolução intelectual. Dentre os vastos interesses humanísticos do jovem Vigotski, a crítica literária ocupou lugar preferencial, desde a juventude. Apaixonado pela literatura começou cedo sua dedicação ao assunto, e o encarou com a seriedade de verdadeiro profissional.

As primeiras grandes paixões de Vigotski foram a Literatura e a Arte. Dedicou-se ao teatro na qualidade de diretor e escreveu resenhas críticas a

respeito de peças encenadas e do tema, em si; fundou uma revista dedicada à crítica e à literatura de vanguarda e participava de círculos literários (FREITAS, 1994, p. 75).

A pesquisadora Ana Luiza Smolka, apresentadora e comentarista da edição brasileira de *A imaginação e criação na infância*, destaca que a educação e a arte estão entrelaçadas nas obras de Vigotski, assim como, “o fato de ser professor, e professor de literatura, marcou inescapavelmente o modo de Vigotski conceber o psiquismo humano e estudar a psicologia” (VIGOSTSKI, 2009, p. 7).

### **3.2 VOZ, FALA, PALAVRA**

Cabe aqui refletir acerca do pensamento, fala e palavra, primeiro, no ambiente teatral, e depois observar como o psicólogo russo, que tanto apreço tinha pelas letras e as artes, trata estas questões. No teatro, conforme expõe Quinteiro (1989, p. 87), o ator “cria a vida do ser-humano-personagem a partir das letras que recebe do texto”, espaço onde está impresso parte da matéria prima com a qual esse artista edifica a sua obra. O ator é um profissional que usa o corpo como instrumento de trabalho; desse corpo uno brota a voz, e dela, a palavra. Advém daí a fundamental necessidade do seu estudo.

A autora de *Estética da Voz* esclarece que, do verbo, essa “vasta potência energética sonora”, o intérprete compõe caracteres e pela voz emite palavras, as quais traduzem pensamentos da personagem, ideias que têm no autor dramático, seu criador. Portanto, tornar verdadeiras as palavras de um texto teatral, quando estas fogem ao modo próprio, individual de pensar, constitui-se para o ator algo complexo, a exigir perfeito apuro técnico. Proferir, em cena, um texto, conforme Quinteiro (1989, p.15), “é movimentar todo um mecanismo em favor da palavra-verdade”, ou seja, é revelar as manifestações aliadas na emissão de um pensamento próprio, aquele da personagem representada, que envolve tipo de som, musicalidade, entonação, inserção de pausas, gestos, movimentos e demais signos corporais, sem os quais não se consegue um aproveitamento positivo em sua manifestação.

Faz-se necessário salientar o acima enunciado por Quinteiro, e



por Constantin Stanislavski (1972), na sequência, como estudos que dizem respeito ao exercício profissional da atividade teatral. No sentido de evidenciar as diferenciações entre as maneiras de operacionalização do teatro – prática profissional e função didático-pedagógica – é conveniente, aqui, observar o que diz Vigotski acerca do trabalho teatral na escola, com crianças.

Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. [...] Na realidade, a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. Eis porque estão bem mais próximas da compreensão infantil as peças compostas pelas próprias crianças ou produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

Constantin Stanislavski, o encenador russo, contemporâneo de Vigotski e exaltado por ele em *Pensamento e Linguagem* devido ao pioneirismo de sua pesquisa em teatro, a qual destaca o pensamento por trás da palavra, reafirma o acima exposto por Quinteiro, mas torna claro tratar-se de conduta inerente ao trabalho do artista teatral:

Quando o ator, em sua criatividade, se mostra à altura de um texto notável, as palavras de seu papel revelam-se como a melhor, a mais indispensável e a mais fácil das formas de encarnação verbal com que ele pode manifestar suas próprias emoções criativas por meio de sua partitura interior. Então, as palavras de um outro, o autor, tornam-se a melhor partitura para o próprio ator. [...] as formas e ritmos incomuns dos versos [...] se tornarão necessários, não só para o prazer do ouvido, mas também por causa da acuidade e do acabamento na transmissão das emoções (STANISLAVSKI, 1972, p. 92).

É essencial ressaltar que, além dos elementos significantes a envolver a presença física do ator e seu entorno, quando este artista se localiza no centro da cena teatral, a palavra da qual é detentor, conforme demonstra Kowzan (1988, p. 105), não é somente signo linguístico, pois o modo como é

pronunciada confere-lhe valor semiológico complementar. A dicção do ator pode destacar numa palavra, independente de sua aparente neutralidade e indiferença, os efeitos mais sutis. É sobretudo a entonação que, utilizando-se da altura dos sons e seu timbre, cria, por todos os tipos de modulações, os mais variados signos.

Stanislavski (1988, p. 63) enfatiza a observação à entonação e pontuação na elocução do texto teatral, pois, nos sinais de pontuação há fortes elementos de expressividade, e a entonação faz com que a palavra pronunciada alcance nossa memória emocional, nossos sentimentos. Vigotski (1996, p. 123) avalia a inflexão como reveladora do contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida.

Há que se levar em consideração as questões intrínsecas que envolvem a fala e como ela é realizada no teatro. O ator em cena não diz o texto da maneira como se fala no cotidiano. Mesmo quando o espetáculo requer uma fala natural ou realista. Por outro lado, o texto dito na encenação, e antes dela, quando somente literatura dramática, já é objeto de arte. O ator - artista em sua função total, corpo e voz - utiliza outro objeto da arte, a literatura dramática, para, conjuntamente, estas duas expressões, firmarem uma arte única. A condução da voz dá lugar à inflexão ou conjunto das notas músico-verbais utilizadas na elocução de uma frase.

O ator, ao trabalhar um texto dramático, estuda a sintaxe e cria o seu fraseado em função das circunstâncias, das inversões, de uma palavra subentendida. Eis que a inflexão pode ser considerada como o sustentáculo do pensamento, e este apoio é ao mesmo tempo do autor e do ator enunciador.

No que diz respeito à pontuação, ao final de uma frase, o ator poderá deixar o sentido em aberto ou fechá-lo. Isso para o espectador perceber que o pensamento prossegue, varia e que um novo lhe sucederá, ou, clarificando, deixar campos de entendimento em aberto a serem preenchidos de acordo com o entendimento da platéia, de sua particular leitura. As respirações e pausas, também, espaços úteis à reflexão na enunciação de um texto, obedecem às necessidades complexas, comandadas pela situação a ser representada, pelo sentimento a ser expresso, pelas possibilidades físicas do atuante.

Ivan Teixeira, em texto de estudo sobre o formalismo russo

contribui para o entendimento do acima exposto:

[...] o valor artístico de uma obra decorre não apenas de sua estrutura verbal, mas também da maneira como é lida. [...] Em rigor, os momentos tornam-se importantes somente depois de submetidos ao processo de singularização artística, porque, na vida prática, as coisas se tornam imperceptíveis em sua totalidade. [...] Se algo aspira à condição de enunciado artístico, precisa ser dito de forma impressionante. Ao contrário do convívio cotidiano com as coisas, o convívio com a arte deve ser particularizado (TEIXEIRA, 1998, p. 36-7).

Naturalmente influenciado pelas artes das letras e da palavra, o Vigotski que se volta aos estudos da psicologia mostra-se atraído pelo estudo da linguagem. O assunto detém espaço privilegiado em sua teoria, na qual aborda o seu aspecto funcional, psicológico. Em *Pensamento e Linguagem* (1996, p. 5), o autor diz que a comunicação humana pressupõe uma atitude plenamente desenvolvida, e assim, funda um estágio avançado do desenvolvimento da palavra.

As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. Em seus trabalhos sobre educação, Tolstoi afirma que a dificuldade que as crianças frequentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devida ao conceito a que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá sempre uma palavra disponível (VIGOTSKI, 1996, p. 5-6).

Antes, já havia tomado conhecimento da maneira com que Vigotski aborda a questão da fala interior na infância e observado como ela se aproxima do modo em que o subtexto é trabalhado no teatro. Este se expressa por intermédio das motivações localizadas por detrás das falas das personagens, quando o texto dramático é transportado para o palco e representado pelos atores. Cabe, então, observar de modo mais detalhado estes dois conceitos.

Ao discutir acerca do pensamento e da palavra, Vigotski (1996, p. 108) assevera que esta relação deve ser considerada como um processo vivo, isto é, o pensamento nasce pelas palavras. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”.

Investigar a natureza da fala interior constitui-se, segundo Vigotski, tarefa das mais difíceis. Jean Piaget, citado por Vigotski (1996, p. 9-21) foi pioneiro ao prestar a devida atenção à fala egocêntrica da criança e dar a essa modalidade de fala sua devida importância. Entretanto, o psicólogo suíço não se ateve à sua mais valiosa característica: a relação genética com a fala interior. Para Piaget, a fala egocêntrica cumpre sua função dentro de certa etapa do desenvolvimento da criança e depois desaparece. Vigotski (1996, p.13) enfatiza sua opinião contrária ao assunto: a fala egocêntrica não se atrofia, mas se transmuta em fala interior.

Quando as circunstâncias obrigam a criança a parar e pensar, o mais provável é que ela pense em voz alta. A fala egocêntrica, dissociada da fala social geral, leva, com o tempo, à fala interior, que serve tanto ao pensamento autístico quanto ao pensamento lógico. [...] o nosso esquema de desenvolvimento – primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior – diverge tanto do esquema behaviorista – fala oral, sussurro, fala interior – quanto da sequência de Piaget – que parte do pensamento autístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (VIGOTSKI, 1996, p. 17-8).

Freitas esclarece que a relação entre pensamento e palavra, em Vigotski, não pode ser compreendida sem um claro entendimento da natureza psicológica da fala interior, pois, para ela,

fala interior e fala exterior têm estruturas divergentes e processos inversos. A fala interior não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva. Ela tem uma formação específica, leis próprias e mantém relações com outras formas de atividade de fala. Ela é uma fala para si mesmo, não é antecedente da fala exterior, nem reprodução desta. Ela interioriza-se em pensamento. [...] Ao contrário, a fala exterior é para os outros e consiste na tradução do pensamento em

palavras: é a sua materialização e objetivação (FREITAS, 1994, p. 95).

Vigotski explica que, enquanto o pensamento se exprime por palavras na fala exterior, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento.

A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. Só podemos entender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar depois de examinar o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais interiorizado do que a fala interior. Esse plano é o próprio pensamento (VIGOTSKI, 1996, p. 128).

Vigotski (1996, p. 128) reconhece que o teatro, antes da psicologia, chegou ao problema do pensamento por trás das palavras. Ao produzir a montagem de um novo espetáculo teatral, Stanislavski pedia a seus atores para atentarem para o subtexto das falas de suas personagens, isto é, o pensamento oculto por trás daquilo dito pela personagem.

Do ponto de vista prático e cotidiano do trabalho do ator, embasado na metodologia de interpretação criada por Constantin Stanislavski, o subtexto é tudo o que o ator, na representação, estabelece como pensamento da personagem antes, durante e depois das falas do texto dramático. O verbete que define o conceito no *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis, enuncia que aquilo não dito explicitamente no texto, mas ressaltado na maneira pela qual o texto é interpretado pelo ator, denomina-se subtexto. Aprofunda a explicação:

Para Stanislavski o subtexto é um instrumento psicológico que informa sobre o estado interior da personagem, cavando uma distância significante entre o que é dito no texto e o que é mostrado pela cena. O subtexto é o traço psicológico ou psicanalítico que o ator imprime a sua personagem durante a atuação (PAVIS, 2003, p. 368).

Diferentemente da fala, o pensamento não se configura em unidades separadas. Um fato carregado de informações é concebido em um único pensamento, embora seja expresso em palavras separadas. Por isso, no sentido figurado, pode um pensamento ser comparado a uma nuvem a descarregar uma chuva de palavras. Isto, porque “um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado” (VIGOTSKI, 1996, p. 129).

É necessário reafirmar a singularidade da exposição de Vigotski referente ao pensamento, a fala e a palavra, não apenas a destacar o processo de desenvolvimento destes aspectos desde a infância, mas útil, principalmente, para aqueles que lidam profissionalmente com a voz, em particular com a voz e suas sonoridades no ambiente teatral. Embora estejamos em um momento especial – o decorrer da primeira metade do século XX, período no qual a exponencialidade do texto dramático, que desde os gregos ocupa papel preponderante na arte do teatro, passe, então, por questionamentos diante das novas proposições estéticas e que fixam como eixo central da cena a figura do ator; mesmo assim, na presença significativa, viva e pulsante desse artista, a fala se manifesta mesmo quando inexiste a articulação da tessitura. Isto deriva de vários elementos, mas, principalmente, pela total expressão física deste agente que traduz em ação o pensamento do autor e o faz constituir-se em conflito dramático. Ao pensar a relação do homem com seu meio, o texto de Vigotski é luminoso, pois integraliza a questão do signo com o aspecto histórico-social.

### **3.3 ASPECTOS SEMIÓTICOS**

Ao levar em consideração que teatro e semiologia são assuntos bastante próximos do pensamento de Vigotski, creio ser oportuno tecer algumas considerações acerca da questão dos signos, tanto no teatro quanto nas proposições vigotskianas. De acordo com Kowzan (1988, p. 93-4), nas ciências humanas o termo semiologia surgiu graças à obra *Cours de Linguistique Générale*, do linguista e filósofo genebrino Ferdinand de Saussure, publicado em 1916.

Segundo Kowzan (1988, p. 94-5), a semiologia postulada por Saussure e, antes dele, pelo cientista americano Charles S. Peirce sob o nome de Semiótica, não conseguiu constituir-se por entre as diferentes disciplinas, mas as pesquisas semiológicas fizeram grandes progressos depois da Segunda Guerra, especialmente, em Linguística e em Psicologia Social. No campo artístico, uma das primeiras tentativas de exame ocorreu com a comunicação do teórico e crítico literário Jan Mukarovsky, em Praga, no ano de 1934, durante o VIII Congresso Internacional de Filosofia. O crítico requereu, entre outras observações, a busca de esclarecimentos acerca do caráter semiológico da Arte, pois sem isso, segundo seu entendimento, o estudo da estrutura da obra de arte findaria incompleto.

Ao final da primeira metade do século XX, explica Kowzan (1988, p. 96), a ideia de tratar a arte como um fato semiológico tem espaço entre os linguistas e semiólogos, sendo a Literatura, a arte da palavra, um campo privilegiado de pesquisas semiológicas, que se dão, principalmente, na França, Estados Unidos e União Soviética. Entretanto, as pesquisas realizadas em outras áreas artísticas, diferentes da Literatura, foram tímidas e pouco sistemáticas. Kowzan (1988, p. 96) argumenta que este fato causa indagação e mais uma vez esclarece que, enquanto para Saussure a Linguística não é senão uma parte da Semiologia, manifesta-se uma tendência inversa que considera a Semiologia como uma parte ou um aspecto da Linguística. Possivelmente, deriva do fato de reduzir todos os problemas do signo à linguagem, o fato de a Semiologia ocupar-se tão pouco das Artes.

É relevante o fato de que as artes do espetáculo, embora possuam um campo comum com os fatos linguísticos, sejam excluídas da análise semiológica. Kowzan (1988, p. 97) salienta que a arte do espetáculo, entre todas as artes e, talvez, entre todos os domínios da atividade humana, seja aquele onde o signo é manifestado com maior riqueza, variação e consistência. A palavra pronunciada pelo ator tem sua significação linguística, ou seja, ela é o signo de objetos, de pessoas, de sentimentos, de ideias ou de suas inter-relações, entretanto, esse valor inicial pode ser alterado.

Quão inúmeras maneiras de pronunciar as palavras “eu te amo” podem significar tanto a paixão, quanto a indiferença, a ironia

como a piedade! A mímica do rosto e o gesto da mão podem sublinhar a significação das palavras, desmenti-la, dar-lhe uma nuance particular. Isto não é tudo. Muita coisa depende da atitude corporal do ator e de sua posição em relação aos coadjuvantes. As palavras “eu te amo” possuem um valor emotivo e significativo diferente, segundo sejam pronunciadas por uma pessoa negligentemente sentada em sua poltrona, um cigarro na boca (papel significativo suplementar do acessório), por um homem que abraça uma mulher, ou que está de costas para a pessoa a quem dirige estas palavras. Tudo é signo na representação teatral. [...] O espetáculo serve-se tanto da palavra como de sistemas de significação não lingüística. Utiliza-se tanto de signos auditivos como visuais. Aproveita os sistemas de signos destinados à comunicação entre os homens e os sistemas criados em função da atividade artística. Utiliza-se de signos tomados em toda parte: na natureza, na vida social, nas diferentes ocupações, e em todos os domínios da Arte (KOWZAN, 1988, p. 97-8).

De acordo com Pino (2005, p. 133), é perceptível ao leitor que a questão semiótica, na obra de Vigotski, dentre os variados temas tratados pelo autor, se constitui como um ponto central em torno do qual suas ideias se organizam e se integram coerentemente. Nesse sentido, dois aspectos são exponenciais na trajetória intelectual de Vigotski, os quais revelam as circunstâncias que o levaram ao interesse pela questão semiótica e como se traçou o percurso teórico na elaboração do seu conceito de signo.

O primeiro fato, conforme destaca Pino (2005, p. 134), é sua proximidade com a literatura, o teatro e a arte. Vigotski, conforme enfatizado anteriormente, sempre demonstrou profundo interesse por teatro e literatura, consideração que o fez escrever seu primeiro trabalho, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, em 1916 e, em 1925, *Psicologia da Arte*, trabalho acadêmico apresentado no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Além disto, foi influenciado por obras de autores ligados ao movimento formalista russo, principal força crítica literária na Rússia da época. Outros autores, inclusive ligados à corrente simbolista, também estão presentes nas análises semióticas de Vigotski. Tal afirmação poderia explicar o fato de o autor focar seus estudos, quase exclusivamente, no signo lingüístico e nas funções da linguagem.

Vale ressaltar que o simbolismo, conforme expresso na obra *Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental* (2005) é considerado um dos principais responsáveis pela renovação cultural que ocorreu na Rússia entre



os anos de 1890 e 1910, notadamente, pela forte impregnação poética de toda literatura moderna e de vanguarda naquele país, influência que só se extinguiu nos anos 20, do século passado (CAVALIERE; VÁSSINA; SILVA, 2005, p. 148-152).

Vigotski como intelectual refinado e envolto com os assuntos pertinentes às artes da literatura não deve ter passado incólume às inspirações dessa vanguarda, entretanto, Pino (2005, p. 134) enfatiza que se constitui um erro dizer que a concepção de Vigotski sobre o signo, tanto quanto as demais abrangências da questão semiótica em sua obra, sejam resultado da influência que sobre ele exerceu a teoria e a prática do simbolismo russo. Este pensamento ignora, ou quer ignorar, - “o que fundamenta as análises e as elaborações de Vigotski sobre o signo e as funções psicológicas é o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels”.

O segundo fato é o modo como a questão semiótica adentra às preocupações de Vigotski. Diferente de outros autores cujo interesse pela semiótica é devido a razões linguísticas ou cognitivas, o empenho de Vigotski se dá por conta da necessidade de encontrar uma explicação para a natureza social e cultural das funções mentais superiores. Vigotski encontra no papel desempenhado pela mediação instrumental na teoria do trabalho social de Karl Marx e Friedrich Engels, a referência para fazer da mediação semiótica sua equivalente no plano psicológico.

Do mesmo modo que Marx e Engels fizeram do instrumento técnico o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do signo o mediador das relações dos homens entre si.

Pino (2005, p.153) aprofunda sua análise acerca do assunto:

O paralelismo entre instrumento técnico e signo vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois uma análise mais apurada permite-nos perceber que a mesma pessoa que manipula a ferramenta de trabalho imprime à sua ação uma significação, sem a qual a atividade humana dificilmente poderia ser criadora de novas realidades. O interesse de Vigotski pela semiótica extrapola, portanto, suas preocupações com a arte e literatura. Ele fala do signo lingüístico não como lingüista, mas como pensador da natureza simbólica do ser humano.

Ao tratar do aspecto semiótico da obra de Vigotski, Pino (2001, p. 38) parte da exposição de que o conhecimento é uma produção social que surge da atividade humana. Esta, contrária à atividade inerente ao mundo animal, caracteriza-se por ser social, instrumental e transformadora do real. No seu aspecto instrumental quer dizer que a atividade depende de meios adequados para realizá-la ou se submete ao uso dos já existentes. Aí se instala a ideia de projeto: fins e meios fazem parte do planejamento das ações humanas.

A capacidade de produzir e de reapropriar-se do produto da própria atividade (o que significa não só o uso desses produtos, mas a reapropriação da ideia que eles veiculam) coloca a espécie humana acima da ordem biológica e a introduz na ordem da cultura, a qual não elimina aquela, mas lhe confere uma nova forma de existência: a existência simbólica (PINO, 2001, p. 41).

Ao falar da representação do mundo, a partir de Vigotski, Pino (2001, p. 42) expõe os três estágios do desenvolvimento cultural: entre a coisa *em si* e a coisa *para si* interpõe-se a coisa *para os outros*. Assim, primeiro o mundo significou para os outros, ou seja, o conhecimento do indivíduo é, antes, conhecimento dos outros. Ou seja, na perspectiva histórico-cultural, afirma-se que conhecer é um processo social e histórico, nunca um fenômeno individual e natural. Afirmar que o real só pode ser conhecido como representação é dizer que conhecer é um processo de natureza semiótica.

O acesso aos significados das palavras permite à criança a passagem da inteligência prática aos complexos processos do pensamento. Assim, na medida em que a essência da palavra é *significar*, pode-se afirmar que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência social-cultural da criança.

Pino conclui ao dizer que as coisas em si não seriam totalmente conhecidas se não fossem *re*-conhecidas pelo pensar humano através da palavra.

[...] importante lembrar que quando a criança tem acesso ao uso da fala (emissão das primeiras palavras por volta de um ano de idade), ela já foi trabalhada pela *palavra do outro*. A palavra, mesmo ainda confundida com a imagem (nos primeiros anos da

criança), confere a esta sua significação. Ao nomear as coisas, a palavra (*logos*) diz o que elas são. Em outros termos, a palavra associa a ordem do real (ou das coisas *em si*) à ordem simbólica (ou das coisas *para si*), o que torna aquela pensável e comunicável (PINO, 2001, p. 48).

Deste modo, ao considerar os elementos expostos por Pino a partir de Vigotski, de que o significado é um componente necessário e constitutivo da própria palavra e de que o significado da palavra é um fenômeno da fala, pode-se inferir que a cada pronúncia faz-se uma revisão sgnica da palavra, levando-se em conta o ambiente e demais sujeitos relacionados e as condições físicas e psicológicas daquele que a pronuncia.

## 4 CRÔNICAS

*Ainda bem que o que vou escrever,  
já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim.*

*Clarice Lispector*

Este capítulo se organiza em torno de crônicas que dizem respeito às minhas experiências subjetivas e estéticas, vivenciadas nos meandros doméstico e escolar e na relação entre ambos. Seu objetivo central é revelar a importância do envolvimento do sujeito com elementos sensíveis e estéticos, os quais são vivenciados em espaços que se organizam como ambientes de descobertas.

Antes, porém, faz-se necessário apresentar algumas reflexões acerca de sensibilidade estética, bem como de vivência e experiência.

Ao tratar de vivência e sensibilidade estética em texto que discute a formação de professores, Schlindwein e Soares (2007, p. 383-4) circunscrevem a palavra estética como portadora da ideia de sensibilidade, ao tempo em que ressaltam as atribuições desse campo de saber (do grego *aesthesis*), tais sejam, o conhecimento sensorial, a experiência, a sensibilidade. Esclarecem que a partir de Baumgarten<sup>5</sup>, a palavra estética passa a adquirir outro estatuto, o qual articula emoção e conhecimento, o que lhe confere uma qualidade híbrida de conhecimento sensorial. De acordo com o autor citado pelas pesquisadoras, Estética é a ciência de como as coisas podem ser conhecidas pelos sentidos.

Na busca de uma resposta às formulações acima referendadas, as quais reivindicam um novo olhar para a categoria do estético, encontrei no pensamento de Sánchez Vázquez (1999, p. 42) uma possibilidade. Em sua obra *Convite à estética*, afirma:

[...] embora para a Estética a arte seja um objeto de estudo fundamental, não pode ser exclusivo. Por mais importante que seja para ela, é apenas uma forma de comportamento estético do homem. [...] a relação estética, como forma específica da apropriação humana do mundo, não se dá apenas na arte e na recepção de seus produtos, mas também na contemplação da

---

<sup>5</sup> Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), filósofo alemão, autor de *Aesthetica*.

natureza, assim como no comportamento humano com objetos produzidos com uma finalidade prático-utilitária.

Compreende-se, pois, para Sánchez Vázquez (1999) a estética também a se ocupar de objetos não artísticos, ou seja, aqueles elaborados pelo homem, como produtos artesanais, técnicos ou mecânicos.

Faz-se importante, então, apresentar a definição proposta pelo filósofo, na qual é ressaltado o caráter do estético não artístico.

A Estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo, e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 47).

Compreende-se que o autor dá ao campo estético o seu significado original de qualidade sensível, mas essa relação vai além da ligação com o belo ou uma obra de arte. Assim, defende a posição de que a matéria de que trata a estética está na relação peculiar entre sujeito e objeto estabelecida no tempo, em uma determinada circunstância cultural e social, e compõe desse modo, uma realidade concreta.

No sentido de vincular o pensamento de Vigotski com a Estética, Molon (2007, p. 121) argumenta que a questão estética está presente em sua obra como um todo, mesmo, e especialmente, na sua proposta de Psicologia e Educação; e isso nunca como ornamento ou como a demonstrar pretensa erudição, mas como uma dimensão essencial para a constituição do sujeito e da subjetividade.

Deste modo, ressalto a passagem expressa em *Psicologia Pedagógica*, na qual Vigotski chama a atenção para o que considera a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a arte na própria vida.

A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Ao afirmar que a arte é o social em nós, e que esse vínculo está presente até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais, Vigotski (1999) a entrelaça, comprometidamente, com o social. A atividade artística é uma objetivação do sentimento humano que ocorre por meio das técnicas artísticas socialmente elaboradas. “A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1999, p. 308).

Então, a arte é uma forma de ir além da vida cotidiana que vivemos, ou, como propõe Molon (2007, p. 126), “toda criação artística parte de uma realidade, mas a supera e incorpora outros elementos para além dos fenômenos reais da vida”.

Na literatura, por vezes, os termos vivência e experiência são tomados como sinônimos. Neste estudo, embora optando pelo termo vivência no desenvolvimento da escrita, em alguns momentos ocorre alternância entre ambos. Apresento, assim, algumas considerações sobre essas palavras, para tanto, busco diálogo com alguns pesquisadores estudiosos do assunto.

A palavra experiência pode assumir um grande volume de sentidos. Neste trabalho, quando exponho na forma de crônicas, material de uma vida vivida, isso se clarifica como eixo de experiência e toma sentido determinante. Nesse conjunto, inserem-se os processos motivacionais, as emoções e as reflexões que advém disso.

Larrosa (2002, p. 22), autor que, segundo Smolka (2006) tem problematizado o estatuto da experiência, enfatiza a necessidade primeira de se separar experiência de informação. O saber de experiência deve ser distinto de saber coisas, isto é, ter informação sobre fatos e estar bem informado, pois o saber de experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana. Assim, para Larrosa (2002, p. 21) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Mas, adverte o pensador, nunca apenas o que passa, o que acontece ou o que toca.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, expõe Larrosa (2002, p. 27), duas pessoas mesmo enfrentando a mesma situação, não partilham a mesma experiência. Pois, o saber da experiência é um saber que não pode ser separado do indivíduo concreto que o encarna. Ninguém

pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida, tornando-se própria. Então, propõe Larrosa (2002, p. 27) o saber da experiência é aquele adquirido no modo como alguém responde ao que lhe acontece ao longo da vida e no modo como dá sentido a esse acontecimento.

Nessa perspectiva, Smolka (2006, p. 121) destaca que, para toda experiência e possibilidade de experiência há que se contar com o entendimento, que lhe é o fundamento. A experiência puramente empírica à margem do sujeito que a experiência é uma ilusão.

Ao expor como se define o sujeito da experiência, Larrosa (2002, p. 19-25) declara que, em qualquer caso, sua marca não é fixada por sua frenética atividade onipotente de homem moderno, mas por sua disponibilidade, sutileza e abertura. O sujeito da experiência é um sujeito exposto, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco, pois tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente, a dimensão de travessia, de perigo.

Smolka (2006, p. 123) estabelecendo diálogo com o texto de Larrosa (2002), naquilo que ele expressa em relação à etimologia da palavra experiência, que é revelar ideia de perigo, limite, fronteira e travessia, observa derivar de suas raízes históricas, os sentidos de risco, desafio, prova, tentativa, aventura, resistência.

Então, Smolka (2006, p. 123) problematiza os sentidos relacionados à experiência, conforme exposto por Larrosa (2002), – o que (nos) passa, acontece, chega, sucede – e condiciona esses sentidos aos do sujeito da experiência, os quais são território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimento. A análise de Smolka (2006) ressalta as raízes da palavra experiência, ao tempo em que enfatiza o sujeito como lugar de passagem, e Larrosa (2002) faz surgir uma instigante questão sobre experiência e discurso, que são os lugares de memória.

Os lugares de memória, Smolka (2006, p. 117) os define como imagens criadas na mente e na linguagem – como estratégias para lembrar, para organizar o discurso, para construir argumentos, para persuadir os outros.

É interessante observar tanto em Smolka (2006) quanto em Larrosa (2002), nas imagens criadas por suas palavras, a proeminência da

relação humana. Em Larrosa (2002), a colocação dos verbos passar, acontecer, chegar e suceder se articulam com geografias de território, lugar e espaço, e inferem um eu (ou eus) que nesse trânsito encontra outros para estar e acontecer. Em Smolka (2006), fala, enredo, discurso, indução e convencimento requerem atenção, seja ela solidária ou não.

Nesse sentido, Pino (2006, p. 87) expõe que, a espécie humana não só registra e processa as marcas da sua experiência, mas pode também recuperá-las reconstituindo essa experiência num novo contexto de racionalidade e sentimento.

Outro sentido apontado por Smolka (2006, p. 123) diz respeito aquilo que na experiência não somente passa, mas fica, persiste, perdura, reitera, enfim, significa. Então, recorrendo a Merleau-Ponty<sup>6</sup>, conclui Smolka, fica o que significa; falar de experiência é falar de vida impregnada de sentido, pois não existe experiência sem significação.

Buscando esclarecer e afastar qualquer dúvida entre experiência e experimento, Larrosa aclara a singularidade da experiência: se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, pois não é aquele itinerário até um objetivo previsto, um destino que se conhece de antemão, “mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (2002, p. 25).

Para expor como Vigotski fala de experiência, Smolka (2006, p. 124-5) se utiliza de textos que integram a obra *Teoria e Método em Psicologia*. Primeiro, numa passagem em que Vigotski aponta e denomina como experiência histórica, aquela em que nossos saberes, a envolver vida, trabalho e comportamento têm como base o que foi vivido, descoberto, conhecido nas gerações anteriores. Segundo, o que denomina experiência social, e se obtém por meio da transmissão de conhecimento de outras pessoas e que nos são repassados.

Em outra obra de Vigotski que discute as relações constitutivas entre indivíduo e meio, Smolka (2006, p.125) destaca o conceito de *perezhivanie*, e aponta como definição do termo a seguinte tradução:

---

<sup>6</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), fenomenologista francês.



[...] *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que vai se fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretencimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos dos indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido [...] significado, pela pessoa.

Em artigo que aborda a questão das vivências na perspectiva de Vigotski, Toassa e Souza (2010, p. 759) expõem o conceito de *perejivânie* e apontam como a psicologia e a filosofia alemãs marcaram esse conceito vigotskiano. Segundo as autoras, mesmo objeto de escassa produção bibliográfica no Brasil, não é um termo que se apresente de forma incidental na obra de Vigotski.

Devido a isso, Toassa e Souza (2010) empreendem árdua busca em dicionários de vários idiomas, além de manter contatos com outros estudiosos, tradutores e linguistas, no sentido de apresentar um resultado que contribua para melhor entendimento da obra do pensador russo.

Em tradução para o português, *perejivânie* é substantivo de gênero neutro e pode ser definido como estado de espírito (alma), expressão da existência de um (a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 758).

O sentido geral de *perejivânie*, explorado por Vigotski (que não definiu seu conceito) conforme explicam Toassa e Souza (2010, p. 759), indica um tipo de apreensão do real que não é qualquer interpretação, não é experiência emocional. Na língua russa, segundo as pesquisadoras, o verbo *perejivat* e a palavra *perejivânie* são empregados para significar a vivência de conteúdos de finalização incerta, com ocorrência habitual ou não. Vivência é sempre vivência de algo.

O termo vivência se apresenta como um processo básico da vida humana; é acontecimento profundo na existência da pessoa real ou do personagem na arte. Conforme defendem Toassa e Souza (2010, p. 760), para nosso idioma, como sua etimologia está relacionada à vida, vivência – e não experiência ou sentimento – é a tradução mais adequada. De todo modo, explicam, há implicação entre vivências e emoções, tanto na obra de Vigotski, como na língua russa utilizada coloquialmente.

No desenvolvimento deste trabalho dissertativo, optei pelo termo vivência. Assim ele aparece no título: Revivescências. E aí mais uma vez entra a ideia de articulação com o teatro. Nas representações de um mesmo espetáculo as ações são revividas. Aqui, na ideia dos relatos no formato de crônicas, isso também ocorre.

Entretanto, não é possível perder de vista a questão inerente ao exercício da escrita (e particularmente neste – autobiográfico), que são as crises pessoais daquele que escreve. Assim, receios, dúvidas, ansiedades, permeiam o processo de execução deste estudo. Do mesmo modo como envolvem o processo de criação no teatro. Antes da representação, no âmbito da construção do espetáculo, as clarificações do ator não ocorrem de maneira cronológica, em obediência à estrutura do enredo proposto. As crises são intermitentes. Aqui, na escrita das crônicas não houve uma construção cronológica. Ao meio, estão as escolhas e as intempéries da criação. A obsessão entre aquilo que quero lembrar e aquilo que quero esquecer.

E isso não findará. Tanto aqui como lá, cada novo ato de leitura ou execução será um exercício de revivescência.

#### 4.1 CRÔNICA I – ESTRANHAMENTO E FINITUDE

*Um menino caminha livre e sozinho por um terreno plano, alto, de plantação recém colhida. A topografia uniforme oferece uma visão privilegiada da linha do horizonte, ampla, quase total, e o mundo se faz em sua vastidão infinita. Em meio à delícia da liberdade do vaguear com o vento no rosto e os pés descalços roçando o chão coberto de palha, pela primeira vez, o menino se dá conta da solidão daquele momento. Estanca, olha à sua volta, observa a casa ao longe, e se vê ali, distante de todos, somente com o silêncio pleno da natureza, e a quebrá-lo, os pássaros que voam, piam, cantam cá e lá, na busca pelo alimento, na brincadeira do acasalamento e a proteger seus filhotes. Observa o próprio corpo, fala algo para escutar e reconhecer sua voz, respira fundo, grita aos quatro cantos e se percebe vivo. Ao mesmo tempo, indaga sobre sua materialidade na terra, olha as mãos, os pés, se observa inteiro e toma consciência de que é um ser vivo, com individualidade, e que um dia, como todos, vai morrer. Esta*

*consciência lhe acarreta uma sensação muito forte de medo. E o menino volta para casa em desabalada carreira, como perseguido por alguém. Mas, ao percorrer certa distância, se dá conta de que o medo continua com ele, ou melhor, está dentro dele, faz parte de sua constituição, é ele próprio e não conseguirá se desvencilhar disso. Num estado repleto de interrogações e exclamações, o menino caminha para casa em busca dos seus, a fim de dividir essa experiência de espanto.*

Os gregos chamaram de *thauma* a experiência originária do pensar filosófico, a qual foi indicada por Platão e Aristóteles, respectivamente, em *Teeteto* e na *Metafísica*.

Teeteto – E, pelos deuses, Sócrates, meu espanto é inimaginável ao indagar-me o que isso significa; e às vezes, ao contemplar essas coisas, verdadeiramente sinto vertigem.

Sócrates – Teodoro, meu caro, parece que não julgou mal tua natureza. É absolutamente de um filósofo esse sentimento: espantar-se (PLATÃO apud IGLÉSIAS, 1992, p. 14).

Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida, pouco a pouco até resolverem problemas maiores [...] (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

As traduções encontradas para a palavra *thauma* são espanto, admiração e perplexidade. Alguns estudiosos consideram espanto sua melhor tradução. Essa condição diferenciada diante de algo embaraçoso e surpreendente conduz o homem a formular mais perguntas, buscar respostas e explicações, afinal, a problemática entre as duas proposições filosóficas diz respeito ao conhecimento.

Vigotski (2003, p. 121) ao se expressar a respeito desse assunto utiliza o termo assombro para qualificar esse distinto estado frente às questões da filosofia. Assegura que isso é psicologicamente correto ao ser aplicado a qualquer saber, no sentido de que todo conhecimento deve ser precedido de um sentimento de avidez.

A proposição acima se amplia com a afirmação de Zanella (2005, p. 103) quando escreve que “o encontro permanente e incessante com um outro possibilita reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser.”

No texto da crônica, ante o estado de assombro o menino corre como se perseguido. A condição persecutória suscita a percepção, também, de um outro eu desconhecido, o que acarreta uma postura de desestabilização.

Estabelecendo diálogo com os estudos da literatura me defrontei com o conceito de epifania. Sant’Anna (1990, p. 163) ao tratar do referido termo, enquanto fenômeno expressivo observado na obra de Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade, apresenta duas acepções. Uma primeira, com base no sentido místico-religioso e outra, no sentido literário. No sentido místico-religioso, conforme especifica Sant’Anna (1990, p. 163), epifania é o aparecimento de uma divindade e uma manifestação espiritual; aplicado à literatura, o termo significa “relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação”.

O autor destaca, ainda, a complementar sua definição intrínseca à literatura, o fato de que essa revelação atordoante é percebida a partir de gestualidades banais, objetos os mais simples, e situações as mais cotidianas e, mesmo assim, diante de fatos prosaicos, “ocorre iluminação súbita na consciência das personagens” (SANT’ANNA, 1990, p. 163). Porém, tanto no aspecto místico-religioso quanto no literário não se ausentam as ideias de revelação, aparição e manifestação.

Em seu livro *A escritura de Clarice Lispector*, Olga de Sá (1978) realiza aprofundado estudo do conceito e procedimento de epifania, no qual ela apresenta considerações suas e de outros autores sobre esse fenômeno observado na obra daquela escritora. Então, a citar Massaud Moisés define epifania como instante existencial; momento quase sempre breve, em que, tomados de uma súbita revelação interior, os personagens de Lispector têm percepção de seus destinos. Não é necessário que seja um momento extraordinário, mas é preciso, entretanto, que tenha caráter de revelação, momento em que se descortina a realidade íntima das coisas e de si próprio (SÁ, 1978, p. 131).

No estudo que tem como tema o meio<sup>7</sup> na pedologia, Vigotski (2010 p. 683) ao teorizar acerca da inexistência do mundo para a percepção do recém-nascido e afirmar que, tanto a criança ainda em gestação quanto aquela já posta à luz, dispõe de um espaço muito reduzido na qualidade de seu meio mais próximo, conclui que para essa criança o mundo existente é apenas aquele que se refere precisamente a ela, “ou seja, um mundo que se une em torno de um espaço estreito, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo.”

Esses estados diferenciados que se interpõem e circundam o homem durante todo o seu ciclo vital, de certo modo, são comparáveis às descobertas ocorridas nos espaços da escola, experiências profundas e exclusivamente humanas. Quero dizer com isso, que o fenômeno da vida aproxima o homem do fenômeno da educação, como espaço de inquietações, aproximações e descobertas. A incompletude do homem diante do mundo o arrasta para o exercício de aprender acerca das coisas que o rodeiam. Não apenas na idade infantil quando é conduzido ao ambiente escolar, mas em qualquer fase da vida pode ser tomado por esse estado que o instiga a buscar respostas para questões inerentes à sua permanência na terra.

Ao contrário dos animais que, em suas especificidades, não encontram dificuldades em se atirar ao mundo e ser aquilo que estão determinados a ser, o homem debate-se desde o nascimento frente às dificuldades impostas. Nasce homem, mas precisa humanizar-se e, antes e em paralelo a isso, precisa de toda sorte de cuidados para preservar a sua existência, e, somente assim, errar para tornar-se humano.

A humanização convida à aprendizagem, a partir do envolvimento do sujeito aprendente com as questões que o envolvem, tais sejam, aquelas históricas e culturais. Na complementação dessa ideia, recorreremos a Zanella (2005, p.103) que afirma a citar Vigotski:

cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo, donde se depreende que só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de seres humanos que coletivamente organizam o seu próprio viver.

---

<sup>7</sup> Em nota de rodapé, a tradutora Márcia Pileggi Vinha explica que a palavra usada por Vigotski possui dois sentidos: refere-se tanto ao meio ambiente em que se dá determinado processo, como ao ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere.

Deste modo, compreendo que o ato do espanto vivenciado pelo menino na crônica *Estranhamento e Finitude*, não conduz para a fuga, mas, sim, para o espaço de descobertas. A dimensão filosófica da questão ajusta-se com a questão pedagógica, no sentido de conduzir o sujeito para a experiência do aprender, a decifrar significados e experimentar ressignificações. Essas descobertas conduzem a buscar novas experiências e respostas às indagações que são postas pelo mundo externo, o entorno, e aquele interno, individual e existencial.

Nesse sentido, recolho da leitura de Kramer e Souza (1996, p. 8) a referência com a qual as autoras e organizadoras de *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação* ilustram a decisão de darem continuidade, juntas, às pesquisas antes desenvolvidas individualmente – para elas tudo começou com um sim, um aceite ao descobrir e aprender.

A experiência do menino que corre em busca de socorro para a primeira e atordoante tomada de consciência existencial, também é um sim. Um sim que se manifesta entre o medo e a coragem. Porque o retorno, em busca de proteção, redundaria no entendimento daquilo que se lhe apavorava, ou, do contrário – e foi o que ocorreu, na perspectiva de um entendimento futuro.

Logo, esse sim infantil tende para a força humana de desvelar tantas outras experiências, da mesma natureza ou mais complexas, que se colocam à vida e que devem ser elucidadas. Mas isso não ocorrerá sem apoio e aprendizado. A consciência da finitude não é o fim material, a resignação, a nulidade, a morte, ao contrário, pode ser a força motriz que faz com que o humano trabalhe, crie e pense para se afastar daquela certeza iminente.

A energia e seus desdobramentos no processo de construção do conhecimento, bem como no desenvolvimento da sensibilidade e imaginação, tende a ser esse impulso contestatório. O sim das pesquisadoras acima citadas, também diz respeito a um ato de busca, decisão e entendimento, e, em caso último, compreensão de algo.

## 4.2 CRÔNICA II – A ESCOLA COMO LUGAR DE VIVÊNCIA ESTÉTICA

Em várias situações e gênero, a literatura é pródiga em discorrer acerca de experiências que dizem respeito aos primeiros contatos com a educação formal - o ambiente escolar. Formas literárias variadas – da poesia até a literatura dramática – aqui relacionadas, ilustram este acontecimento de importância ímpar na vida das pessoas; quando crianças, a vivê-las, quando adultos, a rememorá-las.

Na poesia, por exemplo, isso pode ser observado desde *Meus oito anos*, célebre poema do escritor romântico brasileiro do século XIX, Casimiro de Abreu (1965), o qual evoca a saudade e os sentimentos vividos na idade infantil, e embora não cante o mundo da escola, reflete o aprendizado adquirido nas situações vivenciadas pelo poeta lírico, até alcançar os versos que dizem, diretamente, de experiência escolar, inscritos na obra do escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade e reunidos em seção que leva o nome Primeiro Colégio, inclusa em *Esquecer para lembrar* (1979, p. 85).

Em *A poética do devaneio*, Gaston Bachelard (2001, p. 95) explica que “o excesso de infância é o germe de um poeta”. Então, ao contato com as imagens de meninice cantadas num poema, se é encaminhado para um espaço de rememoração que permanece em nós, e é assim que a comunicação se efetiva entre um poeta que fala da infância e seu leitor, por meio da vivência comum que subsiste em ambos. Um fluir de devaneio que não é de fuga, mas, ao contrário, movimento que impulsiona ao vôo.

No romance brasileiro, o jornalista e escritor paraibano José Lins do Rego expõe duas referências exemplares quando o objetivo é falar de memória e educação: *Menino de Engenho* (1981) e *Doidinho* (1965), escritas, respectivamente, em 1932 e 1933, ambas a narrar a vida de Carlos Melo, o menino Carlinhos, que órfão vem para a casa do avô materno, Coronel José Paulino, senhor do engenho Santa Rosa, no interior da Paraíba. O aprendizado no campo, as brincadeiras e diversões com os moleques e os primos, em primeiro lugar, alcançam, depois, elementos determinantes da personalidade libertina do garoto, agora na fase da puberdade a se envolver sexualmente com as escravas, apaixonar-se pelas primas e encantar-se pela vida perigosa e aventureira do

cangaço. A família, então, decide que está na hora de mandá-lo ao colégio interno, na capital, para que seja encaminhado na vida, e assim, de onde termina *Menino de Engenho* começa o romance *Doidinho*.

O título dessa segunda fase narrativa da vida do personagem Carlos Melo, explicita o apelido adquirido como morador no severo colégio. O grande sonho do menino é voltar ao engenho do avô. Enquanto isso não acontece, amplia suas relações com as pessoas, conhece a amizade sincera e o amor.

No conto, as alusões vão para a escrita de Clarice Lispector, que diz de imaginação e, também, da escola e suas circunstâncias, particularmente em *Laços de Família*, obra de 1972. Junto com ela, no gênero, se posta o gaúcho Moacyr Scliar, que na edição de *Contos reunidos* (1995, p. 121) dispensa seção específica para aqueles que falam da infância, a exemplo de *Conspiração*, que trata de memória e descobertas na escola.

Deste modo, também na dramaturgia brasileira se apresenta o requinte memorialista de *A aurora da minha vida* – peça teatral que se estrutura a partir do excesso de infância a gerar poesia dramática – título que o dramaturgo Naum Alves de Souza (1982), provavelmente cotejou sob inspiração dos famosos versos de Casimiro de Abreu, poeta e obra supracitados.

Mesmo Constantin Stanislavski, o pedagogo, encenador e reformador da arte do teatro na Rússia do final do século XIX, em seu livro de estréia, *Minha vida na arte* (1956), explicita que o compêndio não trata somente da história teatral de seu projeto, mas, antes, de suas pesquisas e vivências. Assim, organiza a obra introdutória do seu método vanguardista no Teatro de Arte de Moscou com um sumário que contempla em seus dois primeiros capítulos, os aspectos importantes de sua infância e adolescência, a ressaltar como estes foram determinantes para o seu desenvolvimento artístico.

Estudioso do teatro russo, o professor Jacó Guinsburg (2001, p. 4) diz que *Minha vida na arte* é um relato autobiográfico de uma existência dedicada ao teatro, registro de malogros e sucessos, experiências positivas e decepções, “da comédia e tragédia, do comediante e de seu espetáculo, e mais do que uma lição de arte, é uma lição de vida, um *Bildungsroman*, um romance pedagógico da vida pela arte”.



O contato com a obra de Goethe – *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2006) despertou em mim a atenção, ao estabelecer uma interface entre educação, arte e estética. Considero este texto paradigmático na medida em que envolve as reflexões acerca dos gêneros, épico e dramático, conjugados com imagens de intenso lirismo. Assim, tomo esta obra como ponto de partida para uma reflexão que me remete às vivências infantis relativas ao meu processo de escolarização. No romance, o jovem Wilhelm Meister recorda, em dois momentos distintos, a experiência de deslumbramento estético que viveu na infância. Primeiro, ao responder para a mãe, que antes lamentara ter lhe dado “aquele presente”, e dizer do grau de felicidade e êxtase que lhe assolou “aquela solenidade imprevista”: assistir ao espetáculo de marionetes, na sala de sua casa. Depois, tomado pela emoção da lembrança, relata e revive, agora para a amada Mariane, sua aventura de procurar e encontrar, posterior à representação, as caixas com os pequenos personagens em um quarto de sua casa (GOETHE, 2006, p. 30-8).

No texto de apresentação à edição do romance de Goethe (2006, p. 7-9) que serve a este estudo, o professor e tradutor Marcus Vinicius Mazzari cita o filósofo alemão Walter Benjamin a dizer que todos os grandes livros da literatura mundial constituem casos singulares, pois fundam ou dissolvem um gênero. Deste modo, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* perfilam-se na linha de frente dessas grandes obras literárias e narra o percurso de aprendizado do protagonista ao longo de um período de mais ou menos dez anos, desde a primeira juventude até o limiar da maturidade.

Conforme destacam Heise e Röhl (1986, p. 35), essa obra de Goethe, publicada entre os anos de 1795 e 1796 e exemplar em seu gênero, vai influenciar o *romance de formação (Bildungsroman)*, até o século XX.

Mazzari (2006, p. 7) explica dois pontos com relação a isso: primeiro, que o termo *romance de formação* foi empregado, pela primeira vez, pelo filólogo alemão Karl Morgenstern (1770-1852), numa conferência realizada em 1810 com o título “Sobre o espírito e a relação de uma série de romances filosóficos”; segundo, em texto assinado por Friedrich Schlegel e publicado na revista *Athenäum*, principal porta-voz do Romantismo alemão, está a célebre frase que resume a força que imprimiu o romance goethiano sobre a vida literária

e cultural contemporânea: “As três grandes tendências de nossa era são a Doutrina das Ciências, de Fichte, Wilhelm Meister e a Revolução Francesa”.

Em texto de 1936 e inserido como posfácio na edição da obra de Goethe (2006, p. 581-601), Georg Lukács declara que o romance de Goethe é o mais significativo produto de transição da literatura romanesca entre os séculos XVIII e XIX e exibe, na verdade, traços de ambos os períodos de evolução do romance moderno, tanto ideológica quanto artisticamente.

Lukács prossegue a explicar que em Meister e em outras personagens da obra, a realização dos ideais humanistas em suas vidas é a mola propulsora mais ou menos consciente de suas ações, e que seu autor retrata um emaranhado de vidas entrelaçadas e mostra como essas vidas se desfazem por sua vez em nulidade, em dispersão sem valor, quando desprovidas de um centro consistente e coloque sempre, por inteiro, o homem em movimento.

Goethe coloca no centro deste romance o ser humano, a realização e o desenvolvimento de sua personalidade, com uma clareza e concisão que dificilmente um outro escritor haverá conseguido em alguma outra obra da literatura universal. [...] O traço peculiar do romance goethiano mostra-se, contudo no fato de que, por um lado, essa visão de mundo se põe no centro de tudo com uma elevada consciência, acentuada permanentemente de modo filosófico, ou pelo estado de ânimo, ou relacionada com a ação, a ponto de se transformar na força motriz consciente de todo o mundo configurado; e, por outro lado, essa peculiaridade consiste em que Goethe nos apresente como um devir real de seres humanos concretos em circunstâncias concretas essa realização da personalidade plenamente desenvolvida com que o Renascimento e o Iluminismo sonharam, e que na sociedade burguesa tem sempre permanecido como utopia (LUKÁCS, 2006, p. 587-8).

De acordo com a concepção de Goethe, Lukács afirma que o desenvolvimento da personalidade humana só pode ocorrer pela ação, mas esse agir significa sempre uma interação ativa entre os homens. Ao expor aspectos ideais humanistas, Goethe não exclui a consciência, pois é um conseqüente continuador do Iluminismo; ele atribui uma importância extraordinária à consciente orientação do desenvolvimento humano, à educação. O complicado mecanismo da Torre, das cartas de aprendizado, no enredo de *Wilhelm Meister*, serve

precisamente para sublinhar esse princípio consciente e educativo.

Com traços muito sutis e discretos, com algumas breves cenas, Goethe dá a entender que a evolução de Wilhelm Meister foi desde o princípio controlada e conduzida de uma forma determinada. É certo que essa educação é peculiar: pretende formar seres humanos que desenvolvam todas as suas qualidades em livre espontaneidade (LUCÁKS, 2006, p. 589-90)

Com o objetivo de esclarecer o conceito de *Bildung*, menciono o estudo da professora Rosana Suarez (2005, p. 192), no qual a pesquisadora informa que a ideia de *Bildung* “expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual ela utiliza a expressão formação cultural”.

Ao citar a definição do autor francês Antoine Berman, a autora diz como este salienta sua dimensão pedagógica e proximidade com a arte:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico [...] Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (SUAREZ, 2005, p. 193).

Suarez chama a atenção, também, para a importância que o conceito de *Bildung* adquiriu no século XVIII, e sua ressonância para o século vindouro, na qualidade de elemento aglutinador das ciências do espírito; por isso, naquela época, adquiriram significação inúmeros termos e conceitos decisivos, ainda operados nos dias atuais.

Entre esses termos cita:

[...] arte, história, visão de mundo, vivência, gênio, expressão, estilo, símbolo etc.; noções que, hoje parecem evidentes, atemporais, mas que nasceram na segunda metade do século XVIII ao lado de *Bildung*, revelando-se, em sua força, termos

fundamentais, cuja totalidade determina a maneira como uma época histórica articula a sua compreensão de mundo (SUAREZ, 2005, p. 193).

Do ponto de vista literário, vale registrar que Goethe se utiliza para a escrita de Wilhelm Meister, de meios estéticos até então inéditos na literatura alemã, entremeando os elementos poéticos da narrativa, com poesias das mais comoventes e inspiradoras. Carpeaux (1964, p. 82) esclarece que a educação do esteta Meister para a vida ativa é equilibrada pela tendência de obra poética em prosa.

Com respeito à importância da obra de Goethe para a sociedade de seu tempo, Mazzari (2006, p.8), oportunamente, destaca:

Goethe empreendeu a primeira grande tentativa de retratar e discutir a sociedade de seu tempo de maneira global, colocando no centro do romance a questão da formação do indivíduo, do desenvolvimento de suas potencialidades sob condições históricas concretas.

Suarez (2005, p. 193), por sua vez, ao tratar de *Bildung* como trabalho, esclarece que tanto em Hegel quanto em Goethe, esta palavra aparece ligada à ação prática, ao trabalho. Assim, expõe a pesquisadora:

Como trabalho, *Bildung* é formação prática, formação de si pela formação das coisas. No famoso capítulo da *Fenomenologia do espírito* de Hegel, a dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava se liberta por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma. [...] chama a atenção para o fato de que esta abordagem exemplar de *Bildung* evidencia a diferença do conceito para com a simples universalidade do Esclarecimento (*Aufklärung*); *Bildung* é sempre, e essencialmente, prática (SUAREZ, 2005, p. 194).

A partir das referências anteriores, compreendo que as experiências pessoais dispostas aqui se pautam em aprendizagem, ambiente escolar e vivência estética. Os caminhos trilhados para sua construção, no entanto, são de diversos matizes e se articulam em torno de uma pluralidade de

experiências, as quais resultam na crônica apresentada na sequência.

*O cenário é a zona rural. Ali, além das brincadeiras que o lugar propiciava, o rádio de pilha era, então, o único elemento de ligação com o mundo externo. Um externo ainda não medido, não mensurável, sequer pensado. Todas as manhãs eu assistia a um grupo de meninos e meninas conhecidos - das redondezas e das brincadeiras - que passavam defronte a minha casa em animada conversação. O destino era a escola. Eu não fazia ideia do que era de fato o ambiente escolar, mas aquela animada aventura de camaradagem, ausente da presença de adultos, me era fascinante. De tanto insistir meus pais deram permissão para que eu fosse. Essa concessão não deve ser lida apenas como força de expressão, pois a bem da verdade, eu ainda não atingira a idade mínima para frequentar a escola, que naquela época não dispunha de ensino infantil. Começar a estudar, portanto, era ingressar no primeiro ano do ensino primário, o equivalente aos primeiros quatro anos do fundamental, nos dias de hoje.*

*Assim, as providências foram tomadas e no ano seguinte, bem antes de completar os sete anos, eu percorria todas as manhãs, junto com meus companheiros, uma distância equivalente a dois quilômetros de estrada de chão batido, precária e pitoresca, mas cheia de novidades e aprendizado. Esse foi meu primeiro momento de liberdade e autonomia. É fácil prever que o contato com o conteúdo formal da aprendizagem foi bastante traumático. Essa experiência escolar antecipada custou algumas reprovações posteriores, mas o universo dos experimentos coletivos, das relações fraternas e das lembranças, isto sim, foi compensador.*

*Em meio a tantas novidades o ano transcorreu. Depois soube que aquele fora apenas uma espécie de ensaio de vida estudantil. Começaria “de verdade” os estudos no ano seguinte. Mas, próximo ao final daquele ano e encerramento das aulas, a professora nos informou que haveria uma festa, uma confraternização. Então, pediu que cada um de nós, se necessário com a ajuda dos adultos, fizesse um trabalho manual para expor na grande festa de final do ano letivo.*

*O assunto foi levado aos meus pais; e aqui ocorre algo marcante e significativo. Meu pai sempre foi um homem muito habilidoso. E isso é quase*

*um paradoxo, se levarmos em conta as suas mãos fortes e calejadas das lidas na roça. Além de hábil ele fora altamente sensível: esculpiu em madeira uma linda miniatura de um machado. Ao mesmo tempo em que aquele objeto lhe era significativo, também a mim era familiar. E da forma mais prosaica e encantadora eu fui conduzido para uma experiência educativa de alto valor histórico e social.*<sup>8</sup>

Aqui interrompo a narrativa para fazer algumas considerações teóricas, pois acredito ser possível depreender desse episódio, que o envolvimento com a arte e com os elementos da estética, tenda a não afastar o indivíduo dos elementos pertinentes ao mundo prático e racional. Pelo contrário, a arte visa justamente ativar os sentidos e a percepção do homem para a observação do mundo de forma mais integral. A arte tem, portanto, o poder de educar a humanidade; educar a inteligência e a sensibilidade, distinta das outras formas de conhecimento.

Duarte Jr. (1988, p. 15), explica que ao se falar em educação sempre está envolvida uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo. O modo com o qual o homem estabelece este conhecer e como ele atribui sentido para sua vida no mundo deve ser, portanto, a pedra angular de qualquer processo educativo.

Isso resulta do entendimento de que a matéria da arte de algum modo está relacionada ao homem, ainda que nem sempre seja ele próprio o objeto da representação artística. Sánchez Vásquez (1968, p. 35) adverte que os objetos representados de forma artística não são apenas coisas representadas, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, “revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados”.

Voltando à crônica:

---

<sup>8</sup> Utilizo a explicação do pesquisador Angel Pino, para quem, é de fundamental importância a participação do indivíduo nas práticas cognitivas: [...] a *lógica* das ações só está nas ações porque o mundo dos objetos, no qual a criança está inserida desde o nascimento, é um mundo produzido e organizado pelos homens segundo determinados princípios lógicos, princípios que a criança descobre convivendo e relacionando-se com eles. Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações e das classificações; mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas (PINO, 2001, p. 41, grifos do autor).

*Orgulhoso de meu trabalho<sup>9</sup>, pois, ao final, meu pai organizou para que eu o lixasse e pintasse, levei-o à professora. Não me lembro, exatamente, quanto tempo decorreu, mas, afinal, chegou o grande dia da mostra. Em ocasiões como essa, comumente a maior atração para uma criança, creio, seja vislumbrar o seu trabalho dentre os demais. Mas isto não foi o que ocorreu comigo. Fiquei mais deslumbrado com a nova organização do ambiente. Minha escola era constituída, como a maioria das escolas rurais da época, de uma única sala de aula, a sala multisseriada. Construção simples de madeira, única porta, piso pouco elevado do chão e assoalho de tábuas largas. Entretanto, estava inteira modificada.*

*Algumas carteiras foram retiradas, outras adquiriram nova conformação, as paredes e o piso estavam muito limpos e os trabalhos dos estudantes dispostos nas paredes e na sala como num pequeno e gracioso museu. Não era motivo de júbilo, apenas, a peripécia de localizar o nosso trabalho individual, mas perceber como tudo ficara bonito e organizado e como as obras foram valorizadas no seu conjunto. Este estado de encantamento perdurou. Nesse dia houve apresentações, brincadeiras, comidas, mas nada me marcou mais que vislumbrar a modificação e a ordem naquele lugar.*

O trabalho de construção e as demais relações com as figuras do pai e da professora dão valor diferenciado à experiência. Isso porque, não se ancoram na dimensão cognitiva, mas na esfera da percepção, carregada de afeto e emoção. São vivências subsidiadas na afetividade. Essas lembranças, num primeiro momento, me levam a estender o pensamento às relações entre o espaço e o meio ambiente.

Yi-Fu Tuan ao apresentar a definição do termo topofilia, cunhado por ele, como elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico, ou seja, um conceito que associa sentimento com lugar, afirma:

---

<sup>9</sup> Aqui me aproprio do trabalho feito em conjunto com o meu pai tomando como referência o conceito vigotskiano Zona de Desenvolvimento Proximal, exposto em Zanella (2001, p. 93 - 103), que expressa o pressuposto de que o companheiro – ou adulto – mais experiente influencia o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos que antes não dispunha.

O meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas fornece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais. [...] A beleza é sentida, como o contato repentino com um aspecto da realidade até então desconhecido; é a antítese do gosto desenvolvido por certas paisagens ou o sentimento afetivo por lugares que se conhece bem (TUAN, 1980, p. 108).

Como destaca Tuan (1983, p. 9), experiência é um termo que alcança as diferentes maneiras pelas quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização, do mesmo modo, as emoções dão um colorido a toda experiência humana, compreendendo os níveis mais altos do pensamento.

Tuan (1983, p. 152) aponta espaço e lugar como elementos do meio ambiente, intimamente relacionados. O lugar é segurança e o espaço é liberdade, e, deste modo, o homem está ligado ao primeiro e deseja o outro. Na complexa natureza da experiência humana, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. No entanto, espaço é mais abstrato do que lugar; então, o que começa como espaço indiferenciado, transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Numa profunda experiência com lugares, estes considerados íntimos, percebe-se conforto e carinho, e neles, as necessidades fundamentais são acolhidas.

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 1983, p. 10).

A experiência vivida na escola, também, me faz resgatar uma das obras do artista Jan Brueghel, o velho (1568-1625) - considerado como um dos mais notáveis pintores quinhentistas flamencos.





Fonte: Museu do Prado – Madrid/Espanha

O encontro com essa obra foi uma ocorrência fortuita, talvez determinada pela disposição de experimentar a revivescência daquele momento primeiro. Este quadro me auxiliou a compreender o sentimento vivido, pois ao vê-lo, passei por experiência similar àquela anteriormente descrita. O nome dessa obra é *The Sense of Sight*, óleo sobre tela, de 1617, pertencente ao acervo do Museu do Prado, na cidade de Madrid, Espanha.

Encontrei algumas traduções desse título para o português, dentre elas, *A vista* e *A alegoria da visão*. Entretanto, em nenhuma das traduções se valoriza a palavra sentido (*sense*). Talvez, por se achar redundante. Para efeito de leitura interpretativa do sentimento expresso pelo eu-criança descrito na crônica, creio não haver perigo de incorreção utilizar a tradução literal, ou seja, *O sentido da visão*. O que se pretende demonstrar é o sentimento experimentado por um menino que se vê, de repente, inserido num ambiente que se lhe apresenta admirável. A obra do artista belga resgata em mim a imagem de similaridade e contiguidade da experiência relatada.

Naturalmente, há algo de lúdico nessa vivência. O sentimento de rememoração não disponibiliza o conteúdo dessas lembranças, conforme explica

Pino, num receptáculo guardado em algum lugar do cérebro, como um álbum de fotografias, mas, sim, do contrário,

[...] esses conteúdos não estão mais disponíveis na forma de imagens mentais conservadas ao longo do tempo, mas na forma de marcas deixadas por experiências originais portadoras de significação. Mas falar de “marcas portadoras de significação” pressupõe a existência de mecanismos semióticos extremamente complexos de reconstituição, no presente, de sentidos atribuídos às experiências no passado. (PINO, 2006, p. 83).

Assim, entendo que as marcas deixadas, no ato de lembrar, se sustentam nas referências do adulto-narrador e nas experiências estéticas vivenciadas ao longo da vida, as quais encontram analogia, isto é, similaridade com a obra do artista flamenco. No que diz respeito à questão da contiguidade há uma profusão de traços poéticos na obra de Brueghel, que se redimensionam e se ajustam na experiência revivida. Além do aspecto singular e diferencial que é o princípio metalinguístico: um quadro em que os elementos retratados são inúmeras obras de arte dispostas numa sala. E a sala retratada não oferece uma imagem de depósito, do contrário, há um arranjo, uma organização entre formas, tamanhos, cores, sombras etc..

Ao formular seu pensamento sobre a percepção da obra de arte, Vigotski (2003, p. 229) considera ser uma verdade pela metade o fato de alguns analistas afirmarem que a percepção estética é uma vivência absolutamente passiva, cujo contato se dá apenas pelos ouvidos e os olhos. Trata-se, antes, assevera, de atividade bastante complexa.

[...] podemos dizer claramente que a vivência estética é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta. O componente da percepção sensorial da forma e a tarefa realizada pelos olhos e ouvidos constituem apenas o momento inicial da vivência estética. Temos de considerar agora os dois restantes. Sabemos que, na verdade, uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. No entanto, essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da

habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

Acredito que Vigotski pressupõe, no caso, a presença do ouvinte ou espectador frente à obra artística a experimentar sensações diferenciadas; vivências que se aprofundam e se inter-relacionam desde o ato do encontro primeiro, passando pela tomada de consciência e, por fim, a leitura processual dos traços, sonoridades, palavras.

Os trabalhos escolares expostos no evento aqui lembrado não tinham um compromisso de estatuto de obra artística; nem tampouco seria esse o objetivo da professora, entretanto, ali, e, antes, desde o ensejo desse evento, passei (e acredito, passamos todos) por um sentido de aprendizado estético. Até então, não tinha discernimento de que se pudesse alterar um espaço, antes definido. Tempos depois, já adulto e ingresso no ambiente teatral, era motivo de deleite ver a montagem de um cenário na caixa preta de um palco e, depois, sua retirada e o espaço novamente vazio, amplo<sup>10</sup>.

Meditar acerca dessa experiência remete para uma citação de Ariano Suassuna, inclusa na introdução de sua obra *Iniciação à Estética*, na qual o autor defende a leitura, por parte dos estudantes, de textos fundamentais da Estética, - disciplina da qual foi docente durante anos - no sentido de despertar neles o amor por esse campo da filosofia, pois a iniciação à Estética não ocorre sem aquele deslumbramento perante a beleza e a arte, que não é, “senão, uma outra face do deslumbramento ante o mundo que já deve ter despertado, neles, o amor pela Filosofia” (SUASSUNA, 2004, p. 13).

Aqui, faz-se necessário refletir a respeito desse deslumbramento diante do mundo, ao qual faz referência o romancista e dramaturgo brasileiro, que não deixa de ser uma variante do estado de espanto e perplexidade. Talvez, o nascedouro deste estado de encantamento ao qual fui acometido na infância, seja aquele momento anterior, de ficar à janela observando os colegas maiores a

---

<sup>10</sup> Tuan (1980, p. 32-3) revela a existência de uma relação cinestésica entre certas formas físicas e sentimentos humanos e isto se revela no emprego dos verbos e adjetivos utilizados para descrevê-las, como por exemplo, os picos das montanhas e as torres feitas pelo homem elevam-se; as ondas oceânicas, assim como os domos arquitetônicos, avolumam-se, os arcos vergam, as paisagens abrem-se, as fachadas barrocas são irrequietas. De igual modo, as formas arquitetônicas parecem influenciar nossa impressão de tamanho – o espaço se expande e se contrai em um grau que as formas naturais do relevo raramente conseguem.

caminho da escola e desejar ser um deles. Esse cruzamento entre as experiências de deslumbramento e espanto despertou, a partir de minha observação, uma aspiração, que me coloca em situação de devir e, ao mesmo tempo, proporciona uma sensação de pertencimento junto ao grupo de estudantes transeuntes.

Para complementar essa imagem, recorro a outro exemplo, utilizado por Christophe Bident, estudioso francês da obra do teórico e crítico literário, da mesma nacionalidade, Maurice Blanchot (1907-2003). Bident, em entrevista, ao ser perguntado sobre a origem da obra de Blanchot, responde a refletir e indagar onde começa uma obra; “em que espaço, e em que lugar ela realmente nasce?” Neste caso, para ilustrar sua resposta, o pesquisador utiliza o texto do próprio Blanchot expresso em seu livro *L'Écriture du desastre* (A escrita do desastre), quando evoca “a cena primitiva na qual a criança de seis ou sete anos experimenta, pela primeira vez, a sensação do vazio, do nada, da insignificância, ao olhar o céu pela janela” (BLANCHOT apud MEDEIROS, 2010, p. 1).

As perguntas antecedentes ao nascimento ou gênese de uma obra, creio, seja ela artística ou não, mas sempre criação humana, resvalam de algum modo para a experiência de espanto, deslumbramento ou perplexidade, e se assemelham às demais indagações postas para elucidação.

Ainda recorrendo a Tuan, o espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental. O espaço que se coloca aberto sugere futuro e convida à ação, mesmo sem caminhos trilhados e sinalização. É despojado de regras estabelecidas e reveladoras, assemelha-se a uma folha em branco na qual pode ser estampado qualquer significado. Por outro lado, o espaço fechado e humanizado é lugar. Em comparação com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Tuan assegura a necessidade que os homens têm de espaço e de lugar, pois “as vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade” (1983, p. 61).

Assim, acredito que a diferença entre meu relato e o exemplo do autor francês, esteja no fato de que o menino de sua referência percebe a infinitude do céu como algo finito, devido ao recorte da janela, enquanto o “eu” menino estava à frente, tinha referência mais clara de tempo e espaço, e não via

apenas o céu como fenômeno, seu campo de visão alcançava além, o concreto disposto: o chão, a imagem dos colegas se distanciando na caminhada, a misturar-se com a sensação de nulidade, expressa nele em seu gestual estático, que fica para trás e não os acompanha. Pode-se inferir que a ânsia pela escola, como algo desconhecido, mas desejado, altere a denominação de *espaço* pela compreensão de *lugar*. O que antes se constitui como sinônimos são transformados pela significação que o substantivo lugar adquire ante a indiferença de seu correspondente, espaço. Reconhece-se aqui, como especifica Tuan, lugar como algo próximo, afetivo e referencial.

Ao refletir acerca da visão da criança e sua abertura para o mundo, Tuan (1980, p.65) explica que:

[...] diferente do bebê que está em idade de aprender a andar, a criança mais velha, não fica presa aos objetos mais próximos nem aos arredores; ela é capaz de conceituar o espaço em suas diferentes dimensões; gosta das sutilezas na cor e reconhece as harmonias na linha e no volume. [...] Pode ver a paisagem como um segmento da realidade “lá fora”, artisticamente arranjado, mas também a conhece como uma força, uma presença envolvente e penetrante. Sem a carga das preocupações terrenas, [...] a criança está aberta para o mundo.

Ao encontrar a alteração formal da sala de aula, no evento da experiência estética, percebo que este lugar torna-se um lugar referencial, aquele antes almejado e idealizado. E isto me conduz a reviver essa experiência despida de uma aprendizagem precoce e embaraçosa, visto que existem sentimentos de acolhimento e pertencimento de lugar.

#### **4.2.1 Uma Visão de Educação pela Arte**

No sentido de suprir o mercado e qualificar pessoal para postos de trabalho com mão de obra cada vez mais capacitada, ao longo do século XX, o papel da criatividade passa, então, a ter grande importância na formação escolar do educando com vistas a torná-lo um profissional trabalhador preeminente. Contudo, a forma de introduzir os estudantes numa experiência formadora criativa, transita pelo modo de condução do professor no planejar e desencadear

essa aproximação.

É importante ressaltar que desse tipo de experiência formativa podem surgir marcas definidoras de um modo particular de ver e pensar o mundo, sinais que irão acompanhar essa pessoa por toda sua trajetória. Pensa-se, portanto, que essa vivência emocional não será projetada apenas nas questões artísticas de cunho profissional, mas em todas as ações desenvolvidas por ele, em suas variadas maneiras. Vigotski (2001, p. 316), ao dialogar com Hennequin e refletir sobre a diferença entre a emoção real e a estética, afirma que esta não é refletida imediatamente por nenhuma ação. Mas, enfatiza que “se repetidas de modo insistente, essas emoções servem de base ao comportamento do indivíduo, e o tipo de leitura pode influenciar a qualidade de sua personalidade”.

Deste modo, vale pensar sobre dois aspectos preponderantes: o papel da educação e o ato de criação. Pensar a educação, creio, é pensar em algo dinâmico, conforme expõe Paulo Freire (1974, p. 7), que ocorre no tempo e no espaço, nasce e finda no homem. Daí, ser “impossível uma teoria pedagógica desprovida de um conceito de homem e de mundo”. Igualmente, não há uma educação neutra. Ao ensejar um tipo de energia que transforma o mundo, se é, imediatamente, atingido por essa força. O poder capital ao encarar o poder criador do homem apenas como algo mecanicista, “*coisifica* a ação humana”. A respeito deste assunto, Freire (1974, p. 8) complementa:

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas *nele*, mas com *ele*: consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios.

As palavras do educador, acima citadas, clarificam o amplo entendimento do verdadeiro papel do professor e do ofício de ensinar. Então, volta-se para a imagem da professora primária da escola rural, expressa na presente narrativa, que mesmo diante da precariedade não só de estímulos, mas de aparelhamento, ainda assim, se lança a quebrar barreiras, vencer desafios e plantar referências. E pode-se aferir aqui, algum grau de proximidade entre este modelo de ação pedagógica, no que diz respeito à questão humanista, particularmente, ao alcançar a relação entre ser e tornar-se, entre o indivíduo e a

cultura, o que se aproxima do conceito de *Bildung*, proeminente para o pensamento educacional alemão no século XVIII, conforme exposto e que, certamente, deixa influências no espírito educacional progressista durante o século XX.

De acordo com Duarte Jr., a consciência humana se relaciona com o mundo de variados modos, isto é, em variadas formas de intencionalidade. Assim, para o autor, existem diferenças entre a experiência prática e a experiência estética. Na vida diária, o aparecer dos objetos é medido segundo fins práticos. Na experiência estética, o cotidiano é destacado, suspenso, o mundo é estranhado e emergem, dessa relação, outros sentidos. Surge uma nova realidade, visto que, no momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência já não assimila segundo as regras da realidade cotidiana, “mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais” (DUARTE JR., 1988, p. 90-1).

Ao atentar para o ato de criação, faz-se necessário observar a aproximação que ocorre entre arte e criatividade. Duarte Jr. (1988, p. 96-100) destaca que na busca de significar a capacidade para produzir novas ideias e objetos, sob o conceito de criatividade abrigam-se uma série de processos e fatores psicológicos. Então, é importante entender que o processo criador é mais abrangente, e ocorre além da esfera da criação artística. O ponto convergente é que, em ambos os casos, a imaginação é o substrato do processo criador, pois traço fundamental do humano.

Entretanto, a imaginação tem sido refutada por diversas correntes filosóficas, que amputam a ela um obstáculo em direção à razão. Pela imaginação o homem se rebela; refuta o que existe e propõe o inexistente. Portanto, o ato de criação é visto como perturbador, na medida em que altera a ordem na busca de imprimir um novo sentido; e o criador é um rebelde que, em grande medida, não se adapta ao ambiente estratificado e pré-estabelecido.

Duarte Jr. (1988, p. 101-2) destaca a ordem imposta à criação:

O ato de criação é, então, um ato proibido no mundo civilizado e tecnocrático. Apenas a criação de novas formas de ampliar os seus domínios é bem aceita. Somente a produção do que possa se converter em lucro é assimilada. [...] O que fazer com a imaginação senão torná-la sinônimo de ilusão?

Considerada importante aspecto da inteligência humana, Vigotski (2009, p. 11-14) define a atividade criadora como toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de algum objeto do mundo externo, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam no próprio ser humano. Ao observar o comportamento humano, divisam-se dois tipos principais de atividade: um tipo, reprodutor ou reprodutivo; outro, o criador ou combinador. O primeiro, vinculado à memória e o segundo, relacionado à imaginação. De acordo com Vigotski, todo o mundo da cultura que rodeia o homem foi criado por sua própria mão, sendo a imaginação a base de toda atividade criadora; o que torna possível a criação artística, a científica e a técnica.

A experiência da escrita desta dissertação, no entanto, conduz para a reflexão que me posiciona para além deste postulado vigotskiano, uma vez que, por meio da memória também criamos – ou melhor, recriamos – pois temos a possibilidade de – ao rememorarmos – atribuir novos sentidos para a experiência. A memória aqui é considerada, também, como a possibilidade de estranhamento, de criação.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à explicação de que a imaginação tem origem e se reforça no acúmulo de experiência vivida pela pessoa. Com vistas para este aspecto, Vigotski (2009, p. 22) formula a principal lei à qual se subordina a função imaginativa: a riqueza da experiência humana, pois, quanto maior for a sua intensidade, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Advém desta lei a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência social e cultural da criança e do jovem, no sentido de que lhes seja fornecida uma sólida base para o desenvolvimento pleno de suas atividades criadoras.

Em consonância com o assunto, vale destacar as palavras de Freitas (1994, p. 77):

A obra criadora se constitui num processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia nas precedentes. Dessa maneira, toda invenção, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. A obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador.



Em complemento ao acima exposto, Oliveira e Stoltz (2010, p. 83) ao enfatizar que, em Vigotski a gênese do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação, destacam fazer parte da atividade criadora todo um conjunto diverso de experiências. Assim, no sentido de exercitar a imaginação e pensar a criatividade como meio de formação do estudante, também, é valioso “ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, atentar para descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes”, isto é, deixar-se absorver pelas ocorrências circundantes.

#### **4.3 CRÔNICA III – DA PALAVRA ENQUANTO CONSTITUTIVA DO HUMANO**

*A sua caneta é igual a minha! Com essa observação, Dona Gertrudes procurou romper a barreira de nossa conversa inicial e pediu que eu me apresentasse aos demais colegas como o novo estudante do segundo ano primário.*

*Antes, porém, como esse relato começou quase pelo fim, convém fazer alguns esclarecimentos prévios. Ao início das aulas do segundo ano do ensino primário nos mudamos. Mudança de casa, de escola, e, até, de estado. Dentre todos os preparativos para o novo ano escolar eu ganhara de presente uma caneta. Não era uma caneta qualquer, mas uma caneta tinteiro, marca Pilot, na cor cinza, com tampa e friso dourados. Além disso, tinha meu nome gravado nela o que a fazia, de fato, muito especial.*

*No primeiro dia de aula, ostentando bolsa nova, assim como tudo que carregava dentro dela, e a caneta, claro, além do guarda-pó azul celeste, também novo, exigência da escola, lá estava eu, em estado de crescente excitação diante de tantas novidades.*

*Para quebrar a barreira do nervosismo inicial, precedente à formalidade da apresentação, a professora levantou-se, veio até minha carteira, tomou minha caneta nas mãos, contatou a semelhança com a sua, e, em tom de brincadeira elogiou quem me havia dado tão lindo presente, enfim, organizou o ambiente para que eu me sentisse confortável diante dos colegas desconhecidos.*

*Em casa, era comum minha mãe usar de algumas crendices para estimular a mim e aos meus irmãos menores em trazer as coisas sempre em*

*ordem. Assim, o incentivo para que a bolsa da escola fosse deixada no lugar certo, a mesa ficasse arrumada após os estudos, o banheiro seco depois do banho, essas coisas que mãe recomenda e os filhos, normalmente, acham muito chato obedecer, tudo isso era conduzido como se o ato contrário ao da ordem dada causasse um mal muito grande, algo irremediável, quase extraordinário e místico, um pecado que necessitasse do beneplácito celeste.*

*Então, quando a professora, encerrando a conversa motivada pela caneta disse que eu devia zelar pelo meu presente, mantê-la sempre com a tampa colocada depois do uso, eu respondi quase num ímpeto que minha mãe já havia dito para eu ter cuidado e advertido que fazia mal deixar a caneta sem a tampa. A professora parou, voltou-se, olhou nos meus olhos, e com um sorriso, desfechou o texto conclusivo: - Sim, faz mal. Ela pode cair e quebrar a ponta.*

*Naquele momento o tempo cessou; e a clara compreensão da causa e consequência se instituiu como algo inteligível, patente, como o concreto a libertar-se do místico. Deste modo, descobri a lógica das coisas no mundo.*

No âmbito das relações humanas, para compreender a fala do outro não basta entender as suas palavras, mas também compreender o seu pensamento. Vigotski (1996, p. 130) alerta que nem mesmo isso é suficiente, pois é necessário conhecer, profundamente, a sua motivação. Este tipo de percepção revela um “ouvir” diferenciado, atento, e prescinde a leitura do que está por dentro e por trás da palavra pronunciada.

Ao tratar da significação das palavras e sua ligação com o pensamento, Vigotski (1996, p. 104) explica que o significado das palavras é fenômeno do pensamento apenas quando o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Portanto, a união palavra e pensamento é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa.

Em *Literatura e Educação*, Gabriel Perissé (2006, p. 9-19) afirma que o encontro com a palavra é uma das experiências humanas mais ricas, pois a palavra cria mundos, é ativa e ativadora. Com a palavra cria-se o passado, o presente e o futuro.

Inequivocamente, a palavra expressa o ser humano que desejamos ser. A palavra dita comunica àquele que fala e aos demais que o ouvem, uma existência comum.

O ser humano é o ser do *lógos*, conceito que envolve pensamento e palavra, duas acepções complementares, que se desdobram em tantas outras dimensões: diálogo e idéias, raciocínio e persuasão, razão e intuição, inteligência e poesia, argumento e revelação, relato e estudo, opinião e explicação, decisão e resposta, comunicação e educação (PERISSÉ, 2006, p. 12).

Então, o mundo que a palavra cria é o mundo humano. Em qualquer situação de encontro, mas, principalmente naquelas que envolvem relações entre professor e estudante, Freire (1996, p. 113) adverte que esse momento requer paciente percepção. Mesmo que em certas condições haja necessidade real e enérgica de se falar ao educando, isso jamais deverá ser um ato impositivo. Ao escutar, o educador aprende a difícil lição de rever e transformar o seu “discurso ao aluno”, em uma “fala com o aluno”.

Neste caso, se fortalece no educador o gesto de ouvir o educando em suas dúvidas, receios e provisória inabilidade. Isto se constitui no fato de que falar deve estar irmanado do ouvir. A premissa da escuta se faz implícita, assim como o gesto de atender se ajusta ao de compreender. Pronunciar a palavra, para o homem, refere-se ao ato de sair do mundo do mutismo, ligado à consciência ingênua; ao falar descobre-se sujeito e autor de sua existência e de sua história.

Ao enfatizar o que chama de “apropriada imagem de educação”, Perissé (2006, p. 22) qualifica em prosa poética o ato de educar: “se não parecesse exagerado amor à palavra, eu diria que educar alguém é, numa só frase: permitir-lhe o encontro com a palavra”.

E isso não apenas com respeito à alfabetização, ampliação do vocabulário, apreensão das regras gramaticais, mas uma autêntica educação verbal a possibilitar o mergulho pessoal nas águas da linguagem. Entre as metas postas à educação verbal, explica Perissé (2006, p. 29) devem estar presentes a importância crucial da pergunta, o silêncio receptivo como atividade, a distinção

entre significado e sentido das palavras. Afinal, educar também pode ser inspirar.

Uma palavra – união viva de som e significado – tem a capacidade de evocar o seu conteúdo do mesmo modo que um casaco pertencente a um amigo nos faz lembrar desse amigo, ou uma casa, de seus habitantes. É no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal (VIGOTSKI, 1996, p. 104).

No sentido de articular o texto da crônica com os enunciados acima expostos vale observar o modo como a professora organizou o ambiente para o aluno ingressante e também para os demais. Percebe-se a abertura para o aluno interagir e se modificar. A professora coloca-se no diálogo e, naturalmente, convida aluno e classe como um todo a interagir e se manifestar – a usar do pensamento e da palavra.

É importante destacar a ausência de crítica, por parte da professora, ante a explicação do aluno. Do contrário, entende e traduz aquilo que lhe é dito e aponta a possibilidade de um novo caminho de esclarecimento. Pode-se inferir que a criança ao participar a advertência da mãe à professora – e à classe, com relação ao cuidado com seu objeto, já maturava um entendimento diferenciado da questão. Naquele momento então, ante a palavra precisa da mestra, deu-se o desfecho conclusivo. Como um problema que transitou do desenvolvimento real para o potencial.

Procuo refletir, a partir do exposto acima, sobre dois aspectos, os quais considero pertinentes ao conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e pouco presentes nas discussões e nos estudos. Primeiro, a ausência em nomear o afeto como intrínseco na aproximação dos sujeitos envolvidos na relação que se instaura – professor, estudante, conhecimento. Segundo, circunscrevê-lo exclusivamente inserido na sala de aula. O estudo do assunto posto por Zanella (2001, p.115) afasta essa redução.

[...] a ZDP não pode ser caracterizada como sendo meramente do sujeito que aprende ou do ensino, mas como do sujeito envolvido em atividade colaborativa, num contexto social específico. Caracteriza-se assim como um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc., onde os sujeitos ampliam suas possibilidades de atuação no contexto social.

Ao pensarmos o ser humano como o ser do diálogo; que pensa e se relaciona o tempo todo, impregnado de e pela cultura, circundado de emoções, devemos observar que a aproximação que faz daquilo que lhe desperta interesse, de algum modo, passa pelo terreno do afeto. Mesmo que seja para discordar, sua aproximação ou participação em algo, passa pelo terreno do que aquilo desperta, afeta, convida-o à aproximação. Aproximamo-nos pela comunicação viva do olhar, seja qual for o interesse que isso desperte.

No teatro a possibilidade da experiência da zona de desenvolvimento proximal é ainda mais significativa, pois, em grande proporção o desenvolvimento potencial está vinculado às emoções mais íntegras – as superiores, conforme mostra Vigotski, e por isso refinadas, sutis, não são exteriorizadas deliberadamente pelo corpo.

Entretanto, a experiência de educar também passa pelos meandros da performance. É o que mostra a crônica que segue.

#### **4.4 CRÔNICA IV – EXPERIÊNCIA DE FIGURAÇÃO DO SENTIDO ESTÉTICO**

*Ela fora miss na juventude. Agora, mulher madura, bela e em idade que parece indefinida à percepção infantil, vive a plenitude da etapa variável entre os trinta e trinta e cinco anos. Por tais atributos, era invejada pelas garotas e admirada pelos rapazes; todos os estudantes da escola. A sua vaidade era positiva porque ressoava natural, como alguém que se sabe lindo, e o é, sem culpa, sem empáfia, sempre prazerosamente. Não sei se todas as crianças pensam ou pensavam assim, mas eu, na época, media sua beleza pensando: essa professora consegue ser mais bonita que minha mãe! Portanto, avaliando hoje, não tenho dúvidas, era uma bela mulher. Além disso, seu nome incomum lembrava uma estrela ou um corpo celeste. Ressalto que não dizer seu nome, aqui, é minha demonstração de homenagem secreta, terna e silenciosa, feita apenas de lembrança.*

*Nossa escola, o Ginásio Estadual, ocupava lugar de destaque em meio à cidade, esta rodeada de sítios e fazendas. Os ginasianos eram todos os filhos de todas as famílias com condições de frequentar a escola, naquele lugar que parecia livre, os estudantes urbanos iam e voltavam caminhando alegremente*

*pelas ruas e os da zona rural chegavam e partiam em bicicletas, cavalos, camionetes, tratores, charretes ou carroças, mas todos engalanados em seus uniformes que combinavam, por vezes, um branco avermelhado de poeira, somado ao azul marinho ou o preto.*

*Numa coisa todos concordavam: a professora de história era a mais bonita, a mais cheirosa e a mais arrumada, além de transformar a história oficial, do Brasil e do mundo, em histórias deliciosas de se ouvir e conversar. Para mim, algo mais era atraente em seu comportamento, entretanto, não tinha a palavra correta para fazer dela o adjetivo preciso. Naquele momento parecia que vaidosa e extravagante poderiam ser adequados, porém a palavra correta só viria a conhecer depois, já adulto, longe dali e vivendo outras experiências. O comportamento de minha professora era performático. E aqui, a ratificar o adjetivo, introduzo mais um elemento de sua indumentária e estilo: o uso de perucas, na época, no auge da moda, e estas, de vários tons, feitios, modelos e comprimentos, a combinar com roupas, sapatos e bolsas, algo irreal e insólito para a aridez do lugar. O elemento surpresa residia em aparecer à classe sempre de um modo variado. O seu corpo e o que ele portava se resumia no acontecimento diário das aulas, e, com sua figura, realizava, assim como o performer, a encenação de seu próprio eu, sem travestir-se em outro personagem, mas, a direcionar, involuntariamente, nossa percepção para a beleza e as demais sensorialidades do mundo.*

A ideia de performance como linguagem, inserida no campo das artes está expressa em Cohen (2002, p.28-30), obra na qual o estudioso posiciona seu foco de estudo no limite das artes plásticas com as artes cênicas, e como linguagem híbrida guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade. A performance é expressão cênica que utiliza as categorias de espaço e tempo, pois ocorre presentemente, isto é, ao vivo, naquele instante e naquele local. Este lugar não precisa ser um edifício teatral, no sentido de uma casa de espetáculos tradicional, mas um espaço que acomode atuentes e espectadores.

Como arte fronteira, acaba penetrando caminhos e situações antes não valorizados como arte. Cohen (2002, p. 38) explica que a performance

está ontologicamente ligada ao movimento *live art*, que é a arte ao vivo e a arte viva. É uma forma em que a arte é vista em sintonia direta com a vida e estimula-se o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado.

Em complemento a isso, Schechner, Icle e Pereira, (2010, p. 34) afirmam que performance é por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez, isto é, não a representação de uma ação ensaiada, pronta e posta apenas à repetição a partir da estréia, mas ato que conserva ser caráter de ineditismo até o último dia em que for colocada à vista do público. Significa, portanto, a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata.

Os pesquisadores que veiculam a performance para a educação a definem como posicionamento performativo, ação expressiva, e não como vertente da linguagem artística, embora seja reconhecida sua pertinência. Conforme expõe Pereira (2010, p. 147), a performance na educação deve ser tomada sob o ponto de vista do conceito e não da forma, isto é, não se refere à linguagem, arte da performance.

Deste modo, embora não se constitua como uma performance artística, ensinar certamente se aproxima do campo da performance. No ato ensinar o professor precisa definir certas relações com os estudantes, ao mesmo tempo em que precisa, também, desempenhar o papel de professor (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30).

Assim, ao apresentar seu conhecimento em uma classe de estudantes, o professor atua, interpreta a si mesmo; e interpretando a si mesmo, muito se assemelha ao artista da performance, quando, do mesmo modo, também, interpreta a si mesmo. Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções, tais como comportamento, vestuário, linguagem (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 31).

O ato pedagógico é um ato expressivo, e como tal não passível de ser modulado, administrado de acordo com métodos e ideais que não consideram sua natureza, isto é, a natureza da expressão: o corpo, a presença. Isso porque ser sujeito é invariavelmente estar em relação. A busca pelo êxito da comunicação corresponde, nesse sentido, à busca pelo êxito do próprio ato de educar, isto é, a constituição e a expressão de sujeitos (PEREIRA, 2010, p. 140).

O ato pedagógico como ato expressivo é espaço de atuação e interação entre *performers* e espectadores.

A prática de formação e transformação de sujeitos – como fim pressuposto da educação – implica uma relação entre sujeitos, sujeitos-*performers* e sujeitos-receptores. A recepção não é, contudo, numa prática educativa performativa, passiva, mas ela própria prática de reconstrução e transformação dos sentidos dados e produzidos, respectivamente (PEREIRA, 2010, p. 152)

A performance dá ao corpo uma outra forma, um outro sentido. Conforme expõe Zumthor (2000, p. 90), o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e a dimensão do mundo.

Pode-se dizer, então, que o corpo se inscreve, escreve e se coloca no texto, entendendo texto aqui como todo o discurso que ocorre no ambiente da sala de aula entre professor e estudantes.

Existem múltiplos textos, não apenas o texto escrito com palavras. Alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares. Texto é uma palavra relacionada com uma outra, têxtil, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30).

Assim, tece sentimento e entendimento, os quais se aderem a uma série de enquadramento de ações – gestos, impostações de voz, escolha e uso de palavras, que configura, por sua vez, certo modo de ser.

Portanto, é preciso performar a palavra para captar sua literalidade, seu fundamento. Performar a palavra para recompor a matéria do dito, para bendizê-la. Performar a palavra para professar (PEREIRA, 2010, p. 147).

Educar corresponde transformação – seja do objeto sentido, seja do sujeito sensível. Aqueles que aprendem também ensinam e vice-versa – do que se pode deduzir que o ato pedagógico implica não apenas uma entrega, mas um entregar-se a um câmbio de sensações em nível corporal (PEREIRA, 2010, p.



153).

Ao final, deve resultar dessa transformação não o mesmo, o igual, o reincidente, mas o novo, o desigual, o singular, o original.

#### 4.5 CRÔNICA V – APRENDIZAGEM E AFETO

*O espetáculo de formatura chegara a sua última representação. O público crescia a cada dia na semana final, o que era indício de casa cheia e até lugares extras naquele apertado auditório reservado às práticas de formação artística. Como de costume, cheguei cedo ao teatro, antes de todos. Estava um pouco cansado, e para reanimar-me tomei uma pequena pílula de um medicamento comum na época, comprado em farmácia, sem necessidade de receituário médico, naqueles contraditórios anos setenta, quando o ditatorial de alguns aspectos jogava, alternadamente, com a liberalidade de outros.*

*Passa um tempo e os demais colegas chegam, revezando ritmos e humores os mais variados. Alguém convida para ir até a lanchonete, do outro lado da rua, para comprar algo. Lá, sou seduzido pela vontade de tomar um conhaque. Para aquecer a voz, dizia-se, na época. Levo o pequeno copo descartável com a dose da bebida para o camarim e entre um traço e outro da maquiagem e o colocar do figurino de caracterização, bebo-o por inteiro. Nenhuma lembrança do medicamento antes tomado, e por isso, total ausência de culpa ou receio.*

*O burburinho do público que cresce e alcança os bastidores confirma o que se imaginava: lotação mais que esgotada. Todos os lugares, cantos, escadas, corredores, tudo tomado. A cenografia do espetáculo se estende, também, ao ambiente da platéia que tem as paredes todas forradas com tecido, o que torna o espaço bastante abafado naquele raro verão de dezembro curitibano. Nas coxias, estamos todos eufóricos. Último dia, despedida do espetáculo, formados, casa cheia. Sucesso e felicidade em demasia!*

*Sou o primeiro a entrar em cena e minha permanência ali, sozinho, num diálogo – monológico - dirigido a um personagem representado por efeito de sombra e projetado num telão ao lado do palco, deve durar cerca de dez minutos. Logo no início, durante as primeiras falas percebo que a platéia,*

*ironicamente, ficou de cabeça para baixo, invertida, como num efeito especial de cinema. Em seguida, tudo fica lento e sou vencido por uma sensação de leveza que me faz deslizar para o chão do palco como se derretesse. Silêncio. E a partir daqui a sensação é ótima e, ao mesmo tempo muito estranha, pois embora perceba o que ocorre ao meu redor, meu corpo não tem qualquer estímulo para reação. Passados alguns instantes, o diretor e o pessoal da técnica percebem que aquilo não é improviso do ator, ou um caco comemorativo ao “enterro” da peça, brincadeira comum no ambiente teatral da época.*

*As luzes são acesas, alguém notifica o público de que ocorre, levam-me para uma sala ao lado, chamam um médico. Este, não demora a aparecer à paisana, pois estava na platéia do outro auditório que teve o espetáculo interrompido para aquele chamamento teatral: Há um médico na platéia? Ele vem, dá uma olhada naquele jovem deitado no chão, roupa encharcada pela sudorese, assustado e temeroso. Faz uma verificação rápida, porém cuidadosa, mesmo sem os aparelhos, e então, tranquiliza a todos de que, à primeira vista, tende ser apenas uma queda brusca de pressão. Recomenda procurar um consultório médico para um exame completo, que o espetáculo seja suspenso naquela noite e que o paciente repouse e tome bastante líquido. Peço um copo d’água. Respondo algumas perguntas dos colegas que se aproximam; alguns sem conseguir disfarçar a decepção. O professor-coordenador do curso traz o copo com água, entrega-me e pergunto: tem açúcar? Ao que ele, sorridente, responde: e afeto.*

Em artigo que busca articular elementos para a compreensão do lugar da afetividade nos estudos de Vigotski, Oliveira e Rego (2003, p. 15) expõem que o autor abordou o assunto de maneira particular. Apesar da “natureza de obra inacabada”, decorrente, também, de suas condições de produção – vida curta, período prolongado da doença que o levou à morte, vultosa produção de textos sem publicação, seus escritos sobre emoção, entretanto, ainda que dispersos e incompletos, são extremamente valiosos.

Isso deriva, segundo as autoras, dos ricos diálogos que procurou travar com seus antecessores e com os demais autores de sua época, da abordagem crítica empreendida e, mais que isso, dos caminhos por ele

apontados para superar as principais limitações e contradições dos esclarecimentos disponíveis em seu tempo. É salutar reconhecer que mais de setenta anos depois, parte significativa de suas críticas e de suas proposições continua enriquecendo o debate contemporâneo (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 16).

Rego (1995, p. 120) expõe que a dificuldade do acesso à totalidade dos trabalhos de Vigotski prejudica e impede o conhecimento mais refinado e abrangente de seu pensamento. Nos anos que antecederam sua morte, Vigotski escreveu vários textos nos quais abordou temas relacionados à afetividade, todavia, problemas editoriais e de tradução, impedem a ampla divulgação dessas obras.

Conforme Rego (1995, p. 120-1), Vigotski concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Ao associar a relação entre intelecto e afeto Vigotski critica essa separação como uma das principais deficiências da psicologia tradicional daquela época, posto que ela apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo,

dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. [...] a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo [...] da influência do pensamento sobre o afeto e a volição. A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere (VIGOTSKI, 1996, p. 6-7).

Essa passagem retirada de *Pensamento e linguagem*, conforme Rego (1995, p. 122) posiciona o autor em relação à junção entre as dimensões intelectuais e afetivas na constituição humana.

Tratando do mesmo tema, Oliveira (1992, p. 76) aprofunda explicação acerca de lugar do afetivo na constituição humana, conforme a teoria de Vigotski.

Há dois mecanismos complementares e de natureza geral em sua [de Vigotski] teoria que delinea uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidade de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Deste modo, se evidencia a inter-relação entre intelecto e afeto e se fortalece a ideia de que ambos exercem influências recíprocas ao longo da história do desenvolvimento do indivíduo.

Esse dualismo respondia às proposições da filosofia cartesiana. Vigotski, então, influenciado pelo pensamento do filósofo holandês Espinosa, que indicava uma solução monista para os problemas relacionados ao corpo e à alma, ao sentimento e à razão, buscou elaborar uma nova perspectiva. Era enfatizado pelo psicólogo russo o fato de que uma completa compreensão do pensamento humano somente seria possível quando se voltasse para compreender sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA; REGO, 2003, p.17-8).

A ressaltar esse ponto, Van der Veer e Valsiner, (2001, p. 384) informam que Vigotski criticava a tendência dualista, predominante na época, por não “conseguir encontrar uma maneira de compreender a adequada ligação entre nossos pensamentos e sentimentos, de um lado, e a atividade do corpo, de outro lado”.

A concepção de Vigotski acerca da natureza e do desenvolvimento das emoções guarda íntima relação com suas explicações sobre o funcionamento psicológico, de um modo geral, e sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, de modo particular. Os signos enquanto mediadores

da atividade e constitutivos das características especificamente humanas se constituem objeto de relevo no pensamento de Vigotski e indicam sua grande contribuição para a psicologia.

Segundo Zanella (2001, p. 77) a atividade humana característica é sempre e necessariamente mediada, e isso vem demarcar a relação indireta que estabelecemos com a realidade.

De acordo com a perspectiva vigotskiana, o nosso contato com o mundo físico e social não é direto, é na verdade marcado por aquilo que significamos desse próprio mundo, significação essa igualmente marcada pelas nossas experiências, possibilidades, enfim, pela nossa história de vida.

Zanella (2001, p. 78-9) explica que Vigotski utiliza a expressão “funções psicológicas superiores” para designar as funções caracteristicamente humanas, tais como o pensamento deliberado, a atenção voluntária, a linguagem, que se diferenciam das “funções psicológicas elementares”, presentes predominantemente nos momentos iniciais do desenvolvimento humano. Assim, continua a pesquisadora, para Vigotski o conceito Função Psicológica Superior está relacionado “ao desenvolvimento cultural, o que conhecemos como o domínio de meios externos da conduta cultural e do pensamento, ou o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura, etc.”

Os estudos de Vigotski acerca da dimensão filogenética, isto é, aquela que diz respeito à história da espécie humana, objetivavam, segundo Oliveira e Rego (2003, p. 24) identificar os primórdios do desenvolvimento humano e as principais diferenças entre o homem e os demais animais.

Assim, no que diz respeito à afetividade pode-se afirmar que:

Os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais justamente porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções. Como mencionado anteriormente, as emoções dos animais permanecem atreladas a sua origem

instintiva, biológica. Nos humanos elas se afastam dessa origem e se organizam como fenômeno histórico e cultural (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 25).

De acordo com Oliveira e Rego (2003, p. 28), os seres humanos adultos, pertencentes a diferentes grupos culturais, têm os caminhos de seu desenvolvimento psicológico fortemente marcados por essa filiação. Assim, os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente.

As emoções são, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais. Nesse plano da sociogênese a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento para constituição do campo de afetividade. Dispor de palavras para dar nome às emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 28).

Ao propor a junção das categorias afetividade, estética e imaginação, Sawaia (2006) o faz e justifica sua asserção, quando afirma que essa confluência constitui-se no tríplice suporte daquilo que é irredutível ao homem: sua capacidade de superar a materialidade corpórea e as amarguras do cotidiano e da natureza, transformando o existente, qualidade que, segundo a autora, para Vigotski é base da liberdade política e individual.

[...] essas três funções do psiquismo humano configuram o que há de mais subversivo e borbulhante no interior do sujeito. E elas não são distintas. Afeto, estética e imaginação se transmutam uns nos outros, emergindo deste processo um sujeito e uma subjetividade, que saem do campo da epistemologia para mergulhar na ontologia. Em lugar da representação, o que temos é um sujeito da experiência, potência que sente reage e cria (SAWAIA, 2006, p. 85).

A pesquisadora complementa, ainda, que emoção e sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, elas constituem o

sistema de afetividade, um universo particular da configuração subjetiva das experiências vividas ao longo de nossas existências e daquelas projetadas para o futuro como possibilidades que excedem as nossas atividades.

São vividos no presente, mas as emoções do momento têm três temporalidades: passado, presente e futuro, o que significa que todas as experiências vividas no passado e as projetadas no futuro como esperança, possibilidade ou desamparo, medeiam os afetos do instante (SAWAIA, 2006, p. 86).

Com base em Espinosa, Sawaia (2006, p. 87) declara que é o afeto que promove a passagem da heteronomia passiva à autonomia corporal e intelectual, ou vice-versa. Reafirma, ainda, que afeto é sempre transição, passagem de um estado de potência para outro; é imagem que provoca transformações de nossa mente e corpo.

Aqui, retomo a narrativa da crônica para refletir sobre a atitude do professor a ofertar açúcar e afeto ao estudante, pois esse gesto se constitui num signo reflexivo, que além do afetivo se reportava para o ético. Afinal, aquele estudante em fase final de conclusão do curso já conhecia os procedimentos implicados na sua ação de atuar em um trabalho profissional responsável, pois conforme expõem Oliveira e Stoltz (2010, p. 88), o teatro é uma atividade coletiva, que implica respeito às regras, respeito ao outro, trocas de ponto de vista, decisões conjuntas, divisão de tarefas.

Dentre as modalidades artísticas, prosseguem Oliveira e Stoltz (2010, p. 85-8) o teatro é particularmente interessante quanto às possibilidades de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva. Então, representar um personagem é também colocar-se no lugar de outro, é criar possibilidades de trabalhar e compreender a diversidade, as diferenças, as semelhanças, o ser e o vir a ser; é poder perceber a si e ao outro como sujeitos no mundo, como agentes de transformação e transformados pela sociedade.

Ao afirmar que a ética não vem de fora, mas é impulsionada pelos afetos, Sawaia complementa também inspirada nas postulações de Espinosa.

Não há ética, tampouco transformação social, independente dos afetos. Ambas estão relacionadas à nossa intersubjetividade corporal, isto é, capacidade de experimentar o mundo e atuar sobre ele. Como essa capacidade não é deiscência, mas imanência que só existe na forma de ação por meio das relações sociais, ela depende da qualidade das mesmas, ao mesmo tempo em que as afeta, portanto, a expansão da potência de ação exige liberdade e criação. (SAWAIA, 2006, p. 87)

A afetividade é, então, conforme Sawaia (2006, p. 92), um conceito que não separa epistemologia da ética e da política, nem ciência de virtude. Sabe-se que, sem a ética, a discussão da verdade isola-se da discussão do bom e justo, e sem a estética ela torna-se asséptica. Os afetos são espaços de vivência da ética, pois qualificam as ações e as relações humanas.

Em *Psicologia Pedagógica* ao tratar da educação do comportamento emocional, Vigotski (2003, p. 121) enfatiza a necessidade de se provocar a emoção do estudante. Deste modo, antes de comunicar algum conhecimento, o professor deve estimular a correspondente emoção do estudante e cuidar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Segundo o autor, essa experiência de apreensão desse saber somente se solidificará caso passe pelo sentimento do aluno.

Ressalta, ainda, que a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus discípulos pensem profundamente e assimilem o conteúdo de uma matéria, mas também que o sintam.

Cabe evidenciar que para Vigotski aprender, conforme explica Zanella (2001, p. 94), não se resume à apropriação de conteúdos científicos em contexto de escolarização formal. As discussões que empreendeu a respeito da constituição do psiquismo levam a crer que aprender, na perspectiva histórico-cultural, tem como fundamento a apropriação de cultura.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem para Vigotski é essencialmente social, logo, é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.



#### 4.6 CRÔNICA VI – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

*Desde o momento em que se anunciou o novo projeto cultural a ser implantado no colégio, a excitação tomou conta dos jovens. Dentre os vários temas oferecidos, o teatro, do qual eu seria instrutor, era destinado tanto aos estudantes do ensino fundamental quanto do nível médio. Deste modo, durante os próximos quatro meses, todas as tardes de terças e quintas-feiras, os integrantes dos dois grupos que, espontaneamente, escolheram minha disciplina, em horários vespertinos diferenciados, participariam de oficinas que reuniam conhecimentos acerca do teatro, em aulas práticas, conjugadas com teoria, com o objetivo maior de vivenciar experiências e conhecimentos acerca de si e do universo da criação cênica.*

*Os encontros ocorreram sem qualquer transtorno e uma curiosidade efervescente tomava, gradativamente, conta dos meninos e meninas. Durante as oficinas delineou-se uma dramaturgia muito particular, que dizia respeito às questões de cada grupo, em suas respectivas especificidades etárias.*

*Com o empenho e o comprometimento conjunto, os estudos avançaram, as cenas foram concebidas e estruturadas e, então, quando o coordenador pedagógico aventou a possibilidade de se promover uma noite cultural, num teatro da cidade, com o objetivo de mostrar o resultado aos pais, colegas e demais professores, o aceite foi imediato. Mas, para deixar o trabalho mais amadurecido e melhor acabado, propus que estendêssemos os dias e horários dos ensaios naquele último mês precedente à apresentação, o que incluía, também, as manhãs de sábado. Todos se mobilizaram num processo de produção que envolvia cenografia, figurinos, maquiagem e os últimos preparativos. Os grupos se compuseram em várias equipes para a organização final, numa especial demonstração de processo colaborativo. Enfim, tudo se encaminhou para que a noite da apresentação redundasse em grande sucesso, o que, de fato, ocorreu. Atores e platéia foram arrebatados pela emoção.*

*Ao final, entre os cumprimentos, os elogios foram preponderantes para os graus de integração e segurança demonstrados pelos atores, além, naturalmente, dos créditos destinados, pelos pais, aos próprios filhos e filhas, e; do lado dos professores aos seus prediletos. Entretanto, a mais curiosa*

*manifestação veio de uma professora do ensino médio que se declarou encantada com o trabalho de vários de seus protegidos, atores da encenação. Em meio às declarações positivas endereçadas àquelas meninas e meninos que julgava previamente capazes, usando como referência as participações destes em suas aulas, sem qualquer cerimônia ela enumerou dois ou três outros garotos, aos quais não reservava confiança e à queima roupa perguntou: o que você fez para que esses meninos trabalhassem tão bem, pois em minhas aulas eles não participam de qualquer atividade, além de criar todo tipo de problema?*

*Entre assustado e constrangido, respondi que os meninos apontados jamais deram trabalho, e, pelo contrário, eram merecedores de elogios como os primeiros a chegar, demonstrar espírito de cooperação, respeitar os demais colegas e o trabalho conjunto. Ainda pouco convencida, a professora replica: e como se explica isso? Ao que respondo, encerrando a conversa, sem compreender ao certo se a explicação seria convincente e conclusiva: - Desculpe-me, professora, não tenho condições de lhe oferecer uma avaliação concreta, mas, posso lhe dizer com segurança que esse tipo de trabalho lhes chamou a atenção, isto é, eles se interessaram por isso. Daí, o resultado: fruto do engajamento e comprometimento individual e coletivo.*

No capítulo final de *Psicologia Pedagógica*, ao tratar da natureza psicológica do trabalho docente, Vigotski expõe que, antes, em capítulos anteriores da obra, foram descritos os elementos constitutivos da psicologia do processo pedagógico do ponto de vista do educando. Enfatiza seu empenho para esclarecer as leis e as influências às quais a educação está submetida e destaca, neste processo, a importância da criança.

Todavia, ressalta que uma abordagem apenas por esse prisma – a considerar, no processo educacional, apenas as questões referentes à psique infantil, faz com que o estudo resulte incompleto e unilateral, visto não se voltar para a psicologia do trabalho docente, e assim ocultar as leis a que ela está sujeita. Complementando, Vigotski (2003, p. 295) admite a dificuldade em escrever, naquele momento, um capítulo científico acerca do trabalho do professor, além de lamentar o exíguo espaço para tratar de assunto de tamanha profundidade. De todo modo, salienta que no corpo da obra, esta questão é, por

vezes, abordada, pois a opção por sua ausência ocasionaria um estudo inacabado.

Vale considerar o valor atribuído por Vigotski às relações entre professor e estudante. Também, observar o pioneirismo da obra, na medida em que sua escrita ocorreu nos anos vinte do século passado, e analisa problemas percebidos ainda nos dias de hoje. E não menos importante, e mesmo mais arrojado, conceber a educação como o mais amplo problema do mundo, pois trata da vida como criação.

É necessário salientar dois aspectos acerca da realidade do ensino na Rússia daqueles anos. Primeiro, conforme descrito por Blanck (2003, p. 15), no prefácio à edição comentada de *Psicologia Pedagógica* em outubro de 1917, data da revolução que propunha a criação de uma sociedade socialista, o número de analfabetos alcançava a faixa de mais de 90% naquele país. Trotsky, em 1923, estabeleceu como meta a reversão total desse índice quando se comemorasse o décimo aniversário do novo regime soviético; conforme Blanck, resultado tido como certo. Segundo, considerar que o conteúdo pedagógico expresso na obra serviu para formar, emergencialmente, uma nova geração de professores soviéticos em substituição ao velho sistema educacional pré-revolucionário.

Barroco (2007, p. 66) explica a dificuldade que se impôs, após a *Revolução de 1917*, à operacionalização de um novo sistema de educação pública. A escassez e a destruição imperavam devido às guerras, à hostilidade estrangeira e à ignorância das massas. A enorme demanda requiritava urgência na escrita de novos livros, produção de materiais e equipamentos, construção de novos edifícios escolares, além da adequação dos já existentes.

Vigotski (2003, p. 295) distingue as exigências colocadas ao professor a partir do emprego de cada nova teoria da educação, ao tempo em que enumera alguns perfis pedagógicos que oferecem diversas qualidades para o educador. Estes predicados vão da figura do guardião e protetor, conforme Rousseau, ao virtuoso que contagia a criança com seu exemplo pessoal, em Tolstoi, e passa pela pedagogia mística e contemplativa que vê no castigo físico bom lenitivo para a alma. Ao ampliar o leque de referências, cita Guyau, para quem o professor é um hipnotizador; Pestalozzi e Froebel, que consignam à figura

do educador o caráter de jardineiro das crianças, e, por fim, Blonski, defensor da teoria na qual o professor é visto como engenheiro que na ciência do cultivo dos seres humanos funciona como um cultivador das plantas e um criador de gado. Assim, o autor aponta que cada noção sobre o processo pedagógico está ligada a um critério particular sobre a natureza do trabalho do educador.

Naquele contexto histórico, compreende-se a educação como forte instrumento para dar continuidade ao processo revolucionário de estabelecimento de uma nova sociedade. Deste modo, Vigotski (2003, p. 296) acata a afirmativa de que o segredo do ato de educar reside na auto-educação, pois como todos os demais processos da natureza, o de desenvolvimento também está sujeito às leis férreas da necessidade. A imagem do professor como receptáculo do conhecimento, auxiliar e instrumento da educação, então, é substituída pela energia ativa do aprendiz na busca do conhecimento.

Barroco (2007, p. 75) a citar Alberto P. Pinkevich como forte personalidade da educação soviética e membro na elaboração daquela nova pedagogia do proletariado, destaca que o processo educacional envolveria o aprendiz em um feito prolongado, relacionado à auto-educação. Isso ocorria a partir de uma ação desencadeada pelo professor que disponibiliza ao estudante uma extensão do ambiente social e físico, ao buscar, por exemplo, uma literatura própria para ser lida por crianças, e se fomenta uma educação mais abrangente, aquela a privilegiar a frequência às bibliotecas, museus, teatros, cinemas e exposições de arte.

Para Krupskaya (apud Barroco, 2007, p. 76), a finalidade desse novo tipo de educação deveria ser a formação completa, ampla oferta de visão de mundo e compreensão dos acontecimentos circundantes no sentido de preparar as pessoas nos níveis teóricos e práticos, para qualquer trabalho físico ou intelectual, ou seja, capazes para a construção de uma vida plena.

Barroco (2007, p. 66), ao mencionar Lênin, diz que no que se refere à educação, o comandante do governo revolucionário destacou a necessidade de ensino gratuito, obrigatório, geral e politécnico, ou seja, a facultar aos jovens de ambos os sexos até a idade de 16 anos, na teoria e na prática, todos os fundamentais ramos da produção, com vistas a facilitar a íntima relação do ensino com o trabalho social produtivo.

Vigotski (2003, p. 297), no que tange à presença do professor, apresenta como deplorável a figura que ele chama de professor de estojo, sentença viva, depósito ambulante de dados, cuja inspiração deve-se à literatura, no caso, o conto de A. Tchekov, *O Homem no estojo*. Este modelo de educador não se ancora no fato de que a informação se renova, continuamente, na realização de novas leituras e frente aos fatos sociais, diuturnos e contemporâneos. Entre os tipos satirizados por Tchekov e citados por Vigotski, também, existem aqueles professores que ministram aulas de estética durante mais de trinta anos, sem compreender nada do assunto e enfatizam convencidos de que o importante não é Shakespeare, mas as notas acrescentadas à sua obra.

As novas condições do ensino, decorrentes do processo revolucionário, impõem ao professor a mais completa rejeição a esse ideal de estojo e, em contraposição, o desenvolvimento de todos os aspectos que respiram atividade e vida. Ao dialogar com o pensamento de Münsterberg, num exercício dialético de convergência e divergência, Vigotski traz à tona a questão da inspirada convicção educativa. Münsterberg não encontrou nada melhor que a fé entusiasta no valor dos ideais humanos para nela basear o trabalho docente. Vigotski (2003, p. 298) acata a proposição no que diz respeito de se exigir do professor certo temperamento emocional, pois “aquele que não é ardente nem frio, mas só temperado, nunca poderá ser um bom professor”.

Depreende-se, neste caso, certo traço da personalidade de Vigotski de não aceitar os temperamentos medianos. No que diz respeito à crença é valioso que ela seja substituída por um método eficiente e um professor atento aos estudos, além de analisar e pensar a sua especialidade.

A partir das proposições vigotskianas, pode-se dizer que, para além do “caminho do sentimento” (Martins, 2000), o professor deve se sentir implicado com seu *quefazer* profissional, implicado na relação estabelecida, pois é nesse momento que se efetiva a aprendizagem, e, por meio do vínculo, da afetação, se circunscreve a relação pedagógica.

Expondo as questões da amplitude do conhecimento que deve orientar o ofício do professor, Vigotski, primeiro, utiliza o pensamento de Münsterberg, quando afirma, somente ser possível dar respostas interessantes, aquele que pode dar cem vezes mais do que lhe corresponde, depois, Vigotski

(2003, p. 298) coloca o seguinte problema: para dar um passo precisamos de um caminho amplo e aberto? Então, contra-argumenta, expondo que o pé não precisa disso, mas a visão sim, para orientar e regular o movimento do pé. O mesmo, exemplifica, acontece com o professor que, embora tenha se eximido de instruir, tem de saber muito mais do que antes, ou seja, para orientar os conhecimentos do educando é preciso saber muito mais que ele.

Ainda no diálogo que trava com Münsterberg, há momentos para anuir e discordar. Vigotski (2003, p. 299), portanto, diverge da teoria da inspiração idealista presente no desempenho do professor, pois considera errônea a proposta do estudante inspirado pelo educador. Questiona que a inspiração representa, psicologicamente, um processo tão raro e difícil de regular que, sobre esta base, é impossível construir qualquer tarefa vital, ou seja, ou se obtém uma falsa inspiração ou uma inspiração corrompida, aparente e superficial como a de um ator que sofre sinceramente e chora com lágrimas de verdade, mas provoca riso ao espectador.

Assim, conclui Vigotski, não basta ser um professor inspirado, porque nem sempre essa inspiração chega ao estudante. Contudo, defende o caminho do sentimento na relação pedagógica.

A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. [...] O outro extremo – que não é o melhor – da educação emocional é o desmedido e falsamente inflado sentimentalismo, que deve ser diferenciado rigorosamente do sentimento (VIGOTSKI, 2003, p. 121-2).

Em consonância com o exemplo acima, proposto por Vigotski, quando reivindica uma inequívoca ação do ator na busca de uma reação acertada junto aos espectadores, é possível dizer que o desencadear de entusiasmo nos estudantes deriva, sim, do estado ativo, verdadeiro e sincero da expressão do mestre frente aos seus aprendizes. De maneira similar, como ocorre acertadamente no teatro, quando a atuação expressiva do ator, isto é, aquela advinda de um corpo significativo, treinado e moldado de acordo com as tensões e formas específicas, desperta fortes emoções no espectador. Dessa experiência não saem isentos nem estudantes nem assistência, nos casos respectivos de

salas de aula e de representação artística.

Richard Schechner em texto que trata das possibilidades da performance na educação, afirma:

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade (SCHECHNER, ICLE, PEREIRA, 2010, p. 26).

Ao falar dos manuais utilizados na educação pré-revolucionária, Vigotski (2003, p. 299) cita e critica o tom altissonante dos professores, erroneamente imaginado como fonte de inspiração e contágio. Lamenta, então, que mesmo quando o estímulo chegava à consciência dos educandos, sempre era mal orientado e convertido em adoração pelo professor, assumindo formas antipedagógicas.

Percebe-se, no que se refere ao aspecto empolado, a crítica de Vigotski sendo direcionada, também, para o teor de falso e mentiroso, e mais nocivo, por ausentar-se da realidade. Essa “doença da pedagogia czarista” almejava o endeusamento do professor predileto e motivo de adoração por parte dos aprendentes.

A crítica de Vigotski se faz rápida: essa inspiração dissimulada é próxima da impostura; o entusiasmo vazio, da fraude; e exemplifica: do mesmo modo em que a escolha de um profissional, para um determinado posto importante de trabalho, não será feita, unicamente, por sua inspiração e entusiasmo privilegiados, também a educação deve primar por colocar em seus quadros pessoas que conheçam as leis e as técnicas dos caminhos pelos quais se cria na alma infantil a própria inspiração. O conhecimento exato das leis da educação é o que se exige do professor, leis sustentadas com base no conhecimento científico.

Por isso, Vigotski (2003, p. 299) acata a posição de Münsterberg ao afirmar a autenticidade do professor naquele que constrói seu trabalho educativo, não ancorado apenas na inspiração, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para a conquista da vida. Assim, a principal

reivindicação a ser apresentada ao professor é a de que ele seja um profissional cientificamente formado. A escola czarista é condenada pelo fato de ter transformado a profissão do professor em algo a demandar pouco talento, um ideal primitivo de professor-babá, cujas qualidades eram centradas na receptividade, doçura e desvelo.

Vigotski cita, então, a psicanálise para sedimentar o seu raciocínio em torno da validade do trabalho da psicologia e da pedagogia científica. Ao validar a pedagogia da era revolucionária, salienta sua cientificidade e seu caráter de arte verdadeira e complexa.

Agora, à luz da psicanálise, podemos dizer com franqueza que o sistema pedagógico organizado antes da Revolução era um lugar propício para a formação de todas as anormalidades possíveis do professor e, no sentido cabal da palavra, criava a neurose docente (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Igualmente, ressalta a necessidade do envolvimento do professor com o ambiente escolar. Evidencia o espírito de grupo abarcando a relação do professor com a escola, com a qual deve ter um convívio social, e, simultaneamente, manifesta a necessidade de aproximação entre ele e seus discípulos. Da mesma maneira, salienta que na própria natureza e essência do processo da educação está implícita a necessidade de interação com a vida, e esta integridade há de ser a mais unificada possível. Um grande erro foi a escola se fechar e se isolar da vida, pois quanto mais a vida penetrar na escola, tão mais forte e dinâmico será o processo educativo.

A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia (VIGOTSKI, 2003, p. 301).

Vigotski lamenta que o processo educativo a ser expresso na relação professor e estudante possa se esgotar na simples imitação e isso, até, venha a ser considerado o seu traço mais importante. Ao mesmo tempo estende



sua crítica ao sistema de pedagogia marxista, que, ainda, por vezes, afirma ser o reflexo de imitação o fundamento da educação.

Barroco (2007) questiona certos traços românticos consignados ao professor, segundo a educação revolucionária, na busca de torná-lo exemplo de imitação por parte dos estudantes. A pesquisadora salienta que a atuação docente sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, segundo seus estudos, é fazer com que o educando se aproprie do conhecimento produzido pela humanidade. Portanto, “é inadequado tomar o processo ensino-aprendizagem e o próprio desenvolvimento do psiquismo humano constituídos à parte ou desvinculados da realidade social ou, ainda, dependentes das características inatas do mestre” (BARROCO, 2007, p. 78).

Vigotski (2003, p. 301) expõe o que diz ser a ampliação do conceito de educação. Não se trata apenas de educação, mas da “refundição do homem”, conforme a expressão de Trotski.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Senti, na última página, que minha narrativa era um símbolo do homem que eu fui enquanto a escrevia, e que, para escrever essa narrativa, fui obrigado a ser aquele homem e que, para ser aquele homem, tive de escrever essa narrativa, e assim até o infinito.*

*Jorge Luís Borges*

I –

*Minha última crônica. Atravessei todo esse percurso e só então aprendi o termo correto para aquilo que a leitura primeira de Vigotski me provocou: epifania. No entanto, em mim, não teve efeito de experiência simples e rotineira, conforme diz Afonso Romano de Sant'Anna. Mais que reveladora, foi atordoante, iluminação súbita.*

*Pular, sair, partir pé ante pé. Como foi sofrido deixar os estudos de teatro. Não é sem motivo que na primeira página da introdução deste trabalho utilizo tantas referências da arte teatral. Era despedida, pedido de perdão. Foi com este grande problema que cheguei ao mestrado. Por isso foi tão difícil definir a problemática do estudo.*

*E a definição só efetivamente ocorreu quando me coloquei como objeto, e com o medo e a coragem que envolvem essas situações-limite, me joguei. Acorri para salas de aula que não eram mais as minhas de antigamente, leituras desconhecidas, textos na língua inglesa, e saudade... muita saudade. Será que Vigotski algum dia soube que aqui, cá embaixo nos trópicos, temos esse nome tão lindo para essa emoção tão sutil e superior?*

*Assim, fui resgatar todos os outros eus que já habitaram em mim. Reviver as memórias, voltar no tempo, escolher quais partes de mim, passadas, poderiam, revividas, mostrarem-se suficientemente fortes para dialogar com teorias. Articulá-las com outros seres que, mesmo distantes e sem o saber são marcas gravadas em minha pele e sentimentos. Pescador de pérolas. Esse foi meu papel. Admirado e espantado. Como Rubem Braga, confesso, também tergiversei. Embora sem o talento do mestre.*

*Seria desonesto não dizer da acolhida. Ela veio aos poucos. As aulas de teatro, estar professor, efetivamente, de fato e de direito. As conexões de Vigotski (que já intuía desde a primeira leitura) com o teatro e com todos os russos da vanguarda da virada do século. Admirado percebi estudar teatro de outro modo. Essa multiplicidade de emoções e estados fez re-construir-me. Um trabalho em processo de mim mesmo, espelhado em meu discurso. Em “work in progress” estive e assim me coloquei na escrita desta dissertação de mestrado.*

*Lev Semenovitch Vigotski. Esse intelectual cavalheiresco que ainda tirava o chapéu para cumprimentar uma dama é responsável por grandes mudanças operadas em mim. Foi meu grande professor. Mesmo agora, no final da escrita, observo enxergar no que disse e no que dizem dele, traços marcantes do professor afetuoso, solícitamente presente, filósofo e esteta.*

*Ao final desta escrita, a observar os elementos da performance ligados à educação, me deparo vendo em Vigotski o professor performático. Em Valsiner e Van der Veer (2001), Blanck (2003), e mais tantas referências sinalizam para essa possibilidade. Primeiro, sua capacidade de orador, voz de barítono, senso de humor, observador arguto e sensível, genuína sinceridade. A ligação com o teatro e a literatura e a qualidade de poliglota, certamente ofertavam muitas referências que foram recursos para colocar sua presença o mais vibrante possível.*

*Assim termino este trabalho. E não posso assumir, mesmo fazendo o contrário, que ele possua considerações finais, pois suas proposições de término são infinitas, são reticências, ad eternum, work in progress...*

*Eu me despeço dele aqui, mas a cada novo olhar, leitura, lembrança, ou quando a ele me referir, ele já se encontrará modificado, assim como nos modificamos nos dias que passam, e modificou-se Vigotski, até o último momento, em voz, pensamento e fala, transitando vida...*

*Madrugada de 06 de julho,  
Londrina, 2012.*

II -

Este estudo teve como objetivo discutir a importância da vivência artística e estética no ambiente escolar, a partir das contribuições de Lev S. Vigotski.

Inicialmente, a intenção era analisar as obras do autor que vinculassem temas da arte com a educação.

Entretanto, no percurso das leituras, senti a necessidade do diálogo com autores de outras disciplinas. Então, recorri às outras disciplinas – filosofia (estética), literatura, psicologia da educação e comentadores das obras de Vigotski, em busca de situar o problema que se manifestou como uma inquietação acerca do modo como se discute a importância da experiência artística e como se possibilita o envolvimento da criança com a arte na escola.

A busca pelo modo de operacionalizar essa discussão despertou a necessidade de que fosse encontrado um instrumento de análise que reunisse as questões a serem investigadas. As crônicas surgiram como uma opção a partir da leitura de narrativas pedagógicas apresentadas por Kramer e Souza (1996), no livro em que ambas registram e analisam histórias do ambiente escolar. Como explica Souza (2008, p. 40) situações, experiências, acontecimentos da vida reunidos em forma de narrativa constituem uma metodologia reconhecidamente científica, utilizada no âmbito da pesquisa qualitativa, no caso, os relatos autobiográficos.

A primeira crônica, *Estranhamento e finitude*, procurou tratar da relação da criança com o mundo, seu estranhamento diante do limite da vida, temas que são integrados aos demais estranhamentos, significações e ressignificações vivenciadas. A experiência relatada exemplifica um espaço de revelação estético-existencial do sujeito, colocando-o numa posição em devir diante do limite da sua vida e a vastidão desconhecida do mundo que se lhe apresenta.

A segunda crônica, *A escola como lugar de vivência estética* relata uma vivência de deslumbramento estético e discute o envolvimento da criança com a arte e seus referentes, no ambiente escolar. Ressaltou que o

encontro com arte não afasta o indivíduo dos elementos pertinentes ao mundo prático e racional. Pelo contrário, visa justamente ativar os sentidos e a percepção do sujeito para a observação do mundo de forma mais integral e nesse sentido, se manifesta como um valioso recurso educacional – educar a inteligência e a sensibilidade, distinta das outras formas de conhecimento. Como demonstra Tuan (1980, p. 108) a beleza é sentida como o contato repentino com um aspecto da realidade até então desconhecido.

A terceira, *Da palavra enquanto constitutiva do humano* revela o significado da voz, da palavra, seu valor enquanto comunicação, descrição e explicação. Destacou a presença do professor como mobilizador e organizador do meio, a inserir o estudante no espaço de reflexão, em que confronta o conhecimento trazido do ambiente familiar com o conhecimento socialmente construído e sistematizado pela escola.

A quarta, *Experiência de figuração do sentido estético*, propôs discutir a capacidade do professor de conduzir o aprendiz ao contato com o mundo sensorial, conferindo-lhe, no exercício do ato pedagógico, o valor expressivo do artista *performer*. Estende para a escola a compreensão de mundo como um lugar onde se reúnem ideias e ações, pois a educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como unidade (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

A quinta, *Aprendizagem e afeto*, pretendeu discorrer acerca da importância do afeto nas relações que envolvem a aprendizagem e a formação. Insere o teatro como espaço propiciador de atividades coletivas que implicam respeito às regras, ao outro, troca de opiniões, decisões conjuntas e divisão de tarefas (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 88). Deste modo, como observa Vigotski (2003, p. 121) antes de comunicar algum conhecimento, o professor deve estimular a correspondente emoção do estudante e cuidar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Aqui, no caso, prático e implicado socialmente.

E, por fim, a sexta crônica, *Uma experiência de ensino*, propõe o comprometimento da atenção do professor para com o educando, possibilitando-lhe a abertura de caminhos favoráveis a um envolvimento diferenciado com as coisas do aprender.

O debate aqui estabelecido buscou problematizar vivências artísticas e estéticas oportunizadas no espaço da aprendizagem escolar trazendo à discussão temas como constituição do sujeito, percepção estética, descoberta da lógica das ações, o caráter performático do professor, o cuidado, a ética, e a confiança na capacidade do estudante a envolver-se com os conteúdos e as atividades coletivas.

Por meio da resignificação das vivências estéticas relatadas, pretendeu-se observar, tanto o seu significado inaugural de descoberta do mundo humano, quanto seu valor para a formação de uma sensibilidade aberta ao mundo, manifesta na vinculação do pesquisador com o teatro e a educação.

O presente estudo pretende colaborar com o debate na área, ao valorizar a importância da experiência subjetiva, e dar relevância à vivência do educando nas atividades estéticas, enquanto processo; propõe como valoroso o encontro do sujeito com a obra artística, com os campos da estética e do sensível.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. In: *Poesias Completas*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1965.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. *Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007, 414f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, 2007.
- BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun. 2011.
- BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. Apontamentos sobre e memória do futuro. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 177-193.
- BRUEGHEL, Jan, (o velho). *The Sense of Sight (A vista)*, óleo sobre tela. Museu do Prado, Madrid. Disponível em: [http://www.wga.hu/frames-e.html?/html/b/bruegel/jan\\_e/](http://www.wga.hu/frames-e.html?/html/b/bruegel/jan_e/). Acesso em: 28/08/2010.
- CARPEAUX, Otto Maria. *A literatura alemã*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- CASTELLO, José. *Na cobertura de Rubem Braga*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1996.

- CAVALIERE, Arlete; VÁSSINA, Helena; SILVA, Noé. (Org.). *Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental*. São Paulo: Humanit as, 2005.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos est ticos da educa o*. Campinas: Papirus, 1988.
- DUBAR, Claude. *Traj t rias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo\\_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n62/eds\\_artigo19n62\\_1.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n62/eds_artigo19n62_1.pdf). Acesso em: 04/06/2012.
- FERNANDES, Millôr. *Liberdade, Liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários   prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Uma educa o para a liberdade*. 4. ed. Porto: Textos Marginais, 1974.
- FREITAS, Maria Teresa de Assun o. *Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educa o: um intertexto*. São Paulo:  tica, 1994.
- FRÓIS, João Pedro. Introductory Note to "Contemporary Psychology and Art: Toward a Debate" by Lev Vygotsky. *Journal of Aesthetic Education*. v. 45, n. 1, p. 107-117, 2011.
- GOETHE, Johann. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradu o Nicolino S. Neto. São Paulo: 34, 2006.
- GUINSBURG, J. *Stanislávski, Meierhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HEISE, Elo ; R HL, Ruth. *História da literatura alemã*. São Paulo:  tica, 1986.
- IGLÉSIAS, Maura. O que   filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antonio (Org.). *Curso de filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educa o e sociedade*, n. 69, dez. 1999.
- KONDER, Leandro. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro – introdu o   semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J.; COELHO, J. Teixeira; CARDOSO, Reni C. *Semiologia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 93-105.



KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim (Org.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderlei Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LECHNER, Elsa. Narrativas autobiográficas e transformações de si: devir identitário em ação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 171-182.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1965.

LUKÁCS, Georg. Postfácio. In: GOETHE, Johann. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: 34, 2006.

MAHEIRIE, Kátia. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 145-155.

MARQUES, Jaqueline Soares. *Até hoje aquilo que eu aprendi eu não esqueci: experiências musicais reconstruídas nas/pelas lembranças de idosos*. 2011, 179f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MARTINS, João B. *Vygotsky & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINS, João B. *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos*. 2000. 212f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Apresentação. In: GOETHE, Johann. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: 34, 2006.

MEDEIROS, Sérgio. *Entrevista: Christophe Bident, biógrafo de Maurice Blanchot*. Disponível em: [http://www.centopeia.net/entrevista/christophe\\_bident.php](http://www.centopeia.net/entrevista/christophe_bident.php). Acesso em: 12/07/2010.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven D. A psicologia social da experiência – a relevância da memória. *Pro-Posições*. v. 17, n. 2, maio/ago. 2006.

MOLON, Susana Inês. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, Andréa Vieira (Org.); BÚRIGO, Fabíola Cirimbelli; MAHEIRIE, Kátia; SANDER, Lucilene; DA ROS, Sílvia Zanatta. *Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis:

NUP/CED/UFSC, 2007. p. 121-130.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Revista da UFPR*, v. 36, n. 224, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_.; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

PALMIERI, Marilícia W. A. R.; MARTINS, João B. Possibilidades e desafios na produção científica no campo da psicologia: algumas reflexões. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 743-752, out./dez.2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago.2011.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p.139-156, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084>. Acesso em: 04/06/2012.

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINHEIRO, Harald Sá Peixoto. Viagem de canoa da lua e do sol: a ontologia da errância em Lévi-Strauss. *Ponto e Vírgula*, São Paulo, n. 9, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n9/artigos/htm/pv9-16-haraldpinheiro.htm>. Acesso em: 10/04/2012

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo F.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

\_\_\_\_\_. Construindo a memória do trabalho escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino. (Org.). *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: UNIVALI: Maria do Cais, 2006. p. 81-93.

\_\_\_\_\_. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTEIRO, Eudisia Acuña. *Estética da voz: uma voz para o ator*. São Paulo: Summus, 1989.

REGO, José Lins do. *Doidinho*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1965.

\_\_\_\_\_. *Menino de Engenho*. 30. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.

REGO, Teresa Cristina. *VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SAWAIA, Bader Burihan. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 85-93.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.

SCHLINDWEIN, Luciana Maria; SOARES, Maria Luiza Passos. A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. *Contrapontos*, v. 7, n. 2, p. 381-391, Itajaí, mai/ago. 2007.

SCLIAR, Moacyr. *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIMON, Luiz Carlos. *Duas ou três páginas despretensiosas: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas*. Londrina: EDUEL, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 117-129.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

\_\_\_\_\_. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, v. 4, p. 37-50, jul./dez, 2008.

SOUZA, Naum Alves de. *A autora da minha vida*. São Paulo: MG Editores Associados, 1982.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. *Manual do ator*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Minha vida na arte*. São Paulo: Anhembi, 1956.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (Formação Cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, 2005.

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2004.

TEIXEIRA, Ivan. O Formalismo Russo. *Cult*, São Paulo, n. 13, p. 36-39, 1998.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, 757-779.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

\_\_\_\_\_. *Topologia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf/>. Acesso em: 27/01/2012

\_\_\_\_\_. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Univali, 2001.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira; Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.