



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aline Santana Martins

**Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com  
o teatro**

Florianópolis

2020

Aline Santana Martins

**Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com  
o teatro**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>, Luciane Maria Schlindwein, Dr<sup>ª</sup>.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Aline Santana

Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do  
corpo da criança na relação com o teatro / Aline Santana  
Martins ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2020.  
202 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Vigotski, Educação, Teatro, Infância. I.  
Schlindwein, Luciane Maria . II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

Aline Santana Martins

**Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Ana Luiza Smolka Bustamente, Dr.(a)  
Universidade Estadual de Campinas

Prof.(a) Priscila Nascimento Marques, Dr.(a)  
Universidade de São Paulo

Prof.(a) Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Dr.(a)  
Universidade Estadual de Campinas

Prof.(a) Andrea Vieira Zanella, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Kátia Maheirie, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

---

Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dra  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Luciane Maria Schlindwein, Dra  
Orientadora

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado aos professores e às crianças das escolas públicas do Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Aos pais, pela vida e as possibilidades de superá-la mediante as primeiras crises...

Aos professores, no contexto de instituições de educação pública, pelos maus e bons momentos e a oportunidade de apropriações e seleções de conteúdos da vida.

Às professoras avaliadoras da banca e à professora orientadora pelas relações, aprendizagens, aberturas e disponibilidades afetivas, pois sem amor pelo conhecimento e sem vocês eu nada seria.

Ao Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte pelas vivências de estudo em grupo.

Ao amor com nome próprio: Rafael. Um agradecimento especial pelas conversas filosóficas e existenciais sobre a arte e a vida que nos constitui, mediante ao meio em que vivemos e co-criamos. Pelo conviver, pelo dialogar, pelo *Maré Areia*, pelo *Vivenciarte*, pelos projetos vindouros e, especialmente, pela paciência, tolerância e empatia nos últimos quatro anos.

Registro um agradecimento especial aos corpos com os quais me relaciono no campo do Teatro e da Música. Eles são potência e seus afetos me causaram e causam o sentimento e o desejo de ser potência, de cantar, de atuar e de me transformar a cada dia.

Sou grata ao coletivo de atores dos projetos “Carnaval da Tristeza”, “Isso não é uma Pira” e “Macondo”, sucessivamente. Três montagens e direções teatrais co-criadas no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Vivências que deixaram marcas e me possibilitaram tomar consciência sobre o teatro como possibilidade de incorporar consciências e viver outras vidas.

Aos colegas e relações que a vivência na Universidade Federal de Santa Catarina oportunizou encontrar nos últimos 15 anos, nas aulas, nos corredores, nas reuniões de grupos de pesquisa, nos eventos e congressos e nas múltiplas viagens.

Aos “Voos”, no sentido literal e figurado, proporcionados pelas relações com os professores e colegas do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

À Capes, pela possibilidade de financiamento da dedicação integral aos estudos, com a oferta de 48 bolsas de doutorado, condições objetivas que são cada vez mais raras no país e nas universidades públicas brasileiras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, meio em que tenho me constituído como pesquisadora.

Aos homens e mulheres revolucionários, pelos projetos de vida que empreenderam nos diferentes tempos históricos e pelos registros que se propuseram a fazer em busca de um mundo e de seres humanos melhores. De um novo porvir da existência e vivência humana.

Ao convívio com a arte, com a natureza, com os seres vivos e os animais – *há algo invisível e encantado entre nós!* Muito obrigada!

Nós, que passamos apressados pelas ruas da cidade, merecemos ler as letras e as palavras de gentileza. (MARISA MONTE, 2000)



## RESUMO

Esta tese apresenta um estudo teórico que investigou, nas proposições de Vigotski (1896-1934), um sentido pedagógico para a vivência com o teatro na infância, em seu meio histórico e cultural escolar. Mediante o exercício de criar uma circunstância, isto é, ao estabelecer uma situação convencional e se perguntar durante a pesquisa teórica sobre – e “Se” a pesquisadora ensinasse crianças, na escola, como as compreenderia no processo de aprendizagem, enquanto corpo, na relação com o teatro, com a arte? – a pesquisadora empreendeu a análise de obras de Vigotski, escritas entre os anos de 1915 e 1934. O estudo partiu de premissas do materialismo histórico e dialético como forma de compreensão da realidade e teve o percurso metodológico mediado por cartas escritas pela pesquisadora para Vigotski, para si mesma e para outros interlocutores. O tecer do texto assumiu a perspectiva do diálogo com o texto nas ciências humanas (BAKHTIN, 1940/2017), no pequeno e grande tempo, e elegeu Vigotski, em sua condição de autor soviético, um homem expressivo e falante sobre o desenvolvimento e constituição do corpo-consciência do ser humano, na relação com a arte, vida, morte, teatro e drama, na infância, como personagem principal de interlocução. A pesquisa problematiza ideias e proposições do autor na posição de crítico de arte, professor, psicólogo, pedólogo e cientista, em relação, no percurso de desenvolvimento de sua teoria. A tese apresenta contribuições e proposições teórico-metodológicas de Vigotski (1915-1916/1999; 1930/2009; 1930/2018; 1934/2009) sobre a vivência do drama e do teatro como unidades de análise na constituição do corpo e da subjetividade da criança. Defende-se o argumento de que Vigotski é um autor que tomou consciência em vida sobre o processo de tomada de consciência do ser humano e do ser criança, por meio de suas relações com a arte e com o teatro. Suas observações sobre a ação dramática na cena do teatro constituíram a vivência do drama como um instrumento psicológico e pedagógico. Nas ideias do autor, a criança e o professor são colocados em cena, na escola, como potência em seu processo de desenvolvimento e constituição. Argumenta-se que nas proposições de Vigotski a arte teatral é situada como uma vivência estética que provoca na criança ações e relações que podem ser percebidas na vivência do drama. O teatro, como uma arte presente na vida humana, é potencializador do desenvolvimento do corpo-consciência da criança. Ao vivenciar em ambiente escolar a ação na cena, o enredo e edifício do drama no processo teatral, a criança tem a possibilidade de criar conscientemente e incorporar o social em si. O drama é entendido como constituidor da vida humana, portanto, constitui o corpo-consciência da criança na infância.

**Palavras-chaves:** Vigotski, infância, teatro, arte, corpo.

## ABSTRACT

The present thesis proposes a theoretical study concerning an investigation of a certain pedagogical meaning for theatrical activities among school children, hereby discussed in the context of the writings of Lev Vygotsky (1896-1934). Given the exercise of creating a circumstance, i.e. establishing a conventional situation, the researcher aims to answer the following question: what if, acting as a school teacher, the researcher start pondering about how to learn about the students' own learning process, concerning their body practices in relation with theatrical/artistic activities? The theoretical background follows the researcher's analysis of Vygotsky's oeuvre, from 1915 to 1934. The study arises from the premisses of the materialist conception of history and dialectical materialism, employed as tools for actively understanding the reality. The methodological itinerary was mediated by an epistolary strategy, consisting of letters sent from the researcher to various "addresses" — including Vygotsky's and her own. Therefore, the weaving of the text undertook a dialogical quality, regarding its own articulation with the humanities and the social sciences (BAKHTIN, 1940/2017), simultaneously operating in the Great Time and the Small Time. Acknowledgedly taken as a soviet author, Vygotsky was opted for as the main interlocutor in this study, because he was very talkative about the development and constitution of human body/consciousness, in its relation with art, life, death, drama, theater and infancy. The research problematizes the author's ideas and propositions in his multiple roles of art critic, teacher, psychologist, pedologist and scientist, regarding the itinerary of his theoretical development. The thesis presents contributions and theoretical-methodological propositions by Vygotsky (1915-1916 / 1999; 1930/2009; 1930/2018; 1934/2009) concerning the experience of drama and theater as the main units of analysis in the constitution of the infant's body and subjectivity. The study argues that Vygotsky was very much aware of the role of theatrical and artistic practices in the processes of awareness. His observations concerning dramatic action established the dramatic experience as pedagogical and psychological tools. According to the author, child and teacher are put on stage, in school, as a potential of their processes of constitution and development. The thesis holds that the dramatic art stands on Vygotsky's propositions as an aesthetic experience, instigating actions and reactions which can be perceived in the dramatic experience itself. Entangled as it is with the human life, the theater may act as a catalyzer in the actual development of the infant's body/consciousness complex. When the child is able to experience theatrical activities in school, enacting the stories and the edification of the drama in the staging process, the child is also able to consciously engender and incorporate the social environment. On this account, drama is understood as a constitutive factor of human life, and, hence, also of the constitution of the infant's body/consciousness.

Keywords: Vygotsky, infancy, theatre, art, body.

## RESUMEN

Esta tesis presenta un estudio teórico que investigó, en las proposiciones de Vigotski (1896-1934), un sentido pedagógico para la vivencia con el teatro en la infancia, en su medio histórico y cultural escolar. Mediante el ejercicio de crear una circunstancia, al establecer una situación convencional y preguntarse durante la investigación teórica sobre – y “Si” la investigadora enseñara a los niños en la escuela, ¿cómo los comprendería en el proceso de aprendizaje como cuerpo en relación con el teatro, con el arte? – la investigadora inició con el análisis de obras de Vigotski, escritas entre los años de 1915 y 1934. El estudio partió de premisas del materialismo histórico y dialéctico como forma de comprensión de la realidad y tuvo un transcurso metodológico mediado por cartas escritas por la investigadora para Vigotski, para sí misma y para otros interlocutores. La construcción del texto asumió la perspectiva del diálogo con el texto en las ciencias humanas (BAKHTIN, 1940/2017), en el pequeño y gran tiempo, y eligió a Vigotski, en su condición de autor soviético, un hombre expresivo y que habla sobre el desarrollo y la constitución del cuerpo-consciencia del ser humano, en la relación con el arte, vida, muerte, teatro y drama en la infancia, como personaje principal de interlocución. La investigación problematiza ideas y proposiciones del autor en la posición de crítico de arte, profesor, psicólogo, pedólogo y científico, en relación al transcurso del desarrollo de su teoría. La tesis presenta contribuciones y propuestas teórico-metodológicas de Vigotski (1915-1916/1999; 1930/2009; 1930/2018; 1934/2009) sobre la vivencia del drama y del teatro como unidades de análisis en la constitución del cuerpo y de la subjetividad del niño. Se defiende el argumento de que Vigotski es un autor que tomó consciencia en vida sobre el proceso de tomar consciencia del ser humano y del ser niño, por medio de sus relaciones con el arte y con el teatro. Sus observaciones sobre la acción dramática en la escena del teatro constituirá la vivencia del drama como un instrumento psicológico y pedagógico. En las ideas del autor, el niño y el profesor son colocados en escena, en la escuela, como potencia en su proceso de desarrollo y constitución. Se argumenta que en las proposiciones de Vigotski el arte teatral está situado como una vivencia estética que provoca en el niño acciones y relaciones que pueden ser percibidas en la vivencia del drama. El teatro, como un arte presente en la vida humana, es potenciador del desarrollo del cuerpo-consciencia del niño. Al vivenciar en el ambiente escolar la acción en la escena, el enredo y edificio del drama en el proceso teatral, el niño tiene la posibilidad de crear conscientemente e incorporar lo social en sí. El drama es entendido como constituidor de la vida humana, por lo tanto, constituye el cuerpo-consciencia del niño en la infancia.

Palabras claves: Vigotski, infancia, teatro, arte, cuerpo.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos de estudo de Vigotski .....	44
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPED Associação Nacional de Pesquisa em Educação

CCBB Centro Cultural Banco do Brasil

GT Grupo de Trabalho

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

## NOTAS DE CITAÇÃO

No Brasil, o acesso aos textos de Vigotski em língua portuguesa é decorrente de diferentes traduções de suas obras do idioma russo para o inglês, para o espanhol, bem como para o português. Segundo Wedekin (2015), o nome de L. S. Vigotski assume diversos formatos na transliteração do alfabeto cirílico para a língua portuguesa, por exemplo, Vygotsky, Vygotski, Vygótski e Vigotski, cuja grafia no idioma russo é Выготский.

Nesta tese utiliza-se a grafia “Vigotski” como padrão para nominar o autor em língua portuguesa, de acordo com a opção dos tradutores Paulo Bezerra e Zoia Prestes. Contudo, serão mantidas nas referências bibliográficas as grafias do nome do autor tal como apresentadas nas edições acessadas.

No corpo do texto, a citação direta ou indireta das ideias de Vigotski está organizada no seguinte sistema: (ano de produção estimado/ano da edição acessada), por exemplo, Vigotski (1934/2009). A pesquisadora utiliza **grifos em negrito** para destacar ideias deste e de outros autores com as quais dialoga nas citações diretas. Nestes casos, consta entre parênteses a informação: Grifos da pesquisadora. Quanto ao ano de produção e edição dos textos dos demais autores, a pesquisadora tenta seguir a mesma organização de acordo com as informações disponíveis.

Durante a pesquisa de doutorado, a pesquisadora escreveu cartas para Vigotski. Este material está em processo de editoração para fins de publicação, mas trechos de cartas são utilizados na composição do texto da tese. A formatação e citação desses trechos foram organizadas em *itálico*, antecedidas e precedidas com o sinal gráfico: (\*\*\*) , com espaçamento simples entre as linhas. Ao final de cada trecho é informada a data de escrita da carta à qual se vincula, bem como a numeração que recebe na cronologia de produção das cartas. Por exemplo:

(\*\*\*)

*Caro autor,*

*De tempos em tempos lhe escrevo para contar minhas descobertas em relação aos seus textos produzidos num cenário complexo. Avalio desse modo após ter vivenciado o último semestre, intensamente, e acessado fontes primárias do seu pensamento. Bem verdade é um acesso mediado por traduções que nos chegam a terras brasileiras. São circunstâncias de uma estudante em percurso. (Trecho da 8ª Carta, 1 de Agosto de 2018.)*

(\*\*\*)

Em alguns momentos do texto, fez-se a opção por citar cartas na íntegra. Quando isso acontece, a pesquisadora sinaliza ao final das informações entre parênteses, por exemplo: (8ª

*Carta, 1 de Agosto de 2018. Na íntegra*). A pesquisadora apresenta uma carta que escreveu no curso de teatro para o autor Stanislávski. A formatação desta carta segue o mesmo padrão da formatação das cartas para Vigotski.

As demais citações seguem os padrões recomendados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O recurso “Notas de rodapé” é utilizado para complementar as informações sobre a construção do texto. Boa leitura!

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ARTE E VIDA – UM DRAMA E SUAS TRAMAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A ARQUITETÔNICA DA TESE E OS SUPLÍCIOS DA CRIAÇÃO DA PALAVRA NA ACADEMIA .....</b>	<b>29</b>
2.1	O PRIMEIRO SUPLÍCIO DA CRIAÇÃO – A REVISÃO DE LITERATURA..	33
2.2	O SEGUNDO SUPLÍCIO DA CRIAÇÃO – CAMINHOS METODOLÓGICOS VIGOTSKIANOS PARA A TESE .....	39
2.3	O TERCEIRO SUPLÍCIO DA CRIAÇÃO – CARTAS PARA VIGOTSKI.....	46
2.3.1	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>48</b>
2.3.2	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>VIGOTSKI E O MÉTODO: UMA VIDA CIENTÍFICA NAS FRONTEIRAS ENTRE ARTE, DOCÊNCIA, PSICOLOGIA e PEDOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
3.1	AMBIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA COMO MEIO SOCIAL E A ARTE RUSSA .....	59
3.2	VIGOTSKI E O TRABALHO DE CRÍTICO LEITOR – A PERCEPÇÃO, A AÇÃO E REAÇÃO DA ARTE NA VIDA.....	68
3.2.1	<b>Dos procedimentos de Vigotski enquanto crítico e espectador da Tragédia de Hamlet .....</b>	<b>70</b>
3.2.2	<b>Sentidos e Significados sobre drama, nascimento, vida, corpo, consciência, morte .....</b>	<b>80</b>
3.2.3	<b>Dos procedimentos de Vigotski enquanto crítico e espectador nas resenhas sobre teatro.....</b>	<b>94</b>
<b>4</b>	<b>VIGOTSKI CIENTISTA E ANALÍTICO – O ESTUDO DA REAÇÃO ESTÉTICA NA VIVÊNCIA DA ARTE E A ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA .....</b>	<b>105</b>
<b>5</b>	<b>VIGOTSKI PROFESSOR, PSICÓLOGO E PEDÓLOGO – A VIVÊNCIA DO TEATRO NA INFÂNCIA COMO DRAMA .....</b>	<b>124</b>
5.1	VIGOTSKI EM DIÁLOGO COM O DRAMA DO PROFESSOR DA INFÂNCIA.....	126
5.1.1	<b>Princípios explicativos ou “leis gerais” sobre como compreender o trabalho pedagógico no desenvolvimento da criança .....</b>	<b>137</b>



5.2	O VALOR DO TEATRO – NA VIVÊNCIA DO DRAMA – COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	145
6	<b>CONSIDERAÇÕES E PROJEÇÕES – A CARTA FINAL .....</b>	<b>160</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE A – Registro de referências de pesquisas encontradas nos levantamentos CAPES e BDTD.....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE B – Registro de referências de pesquisas obre Teatro encontradas nos portais BDTD e CAPES.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE C – Registro de referências de artigos encontrados no GT Educação e Arte ANPED .....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE D – Registro de referências bibliográficas de Vigotski estudadas no curso de doutorado .....</b>	<b>198</b>



## 1 ARTE E VIDA – UM DRAMA E SUAS TRAMAS

A vida, para mim, é um grande questionamento. Por quê? Porque desde que nasci e me relacionei com o mundo, pelo que lembro e pelo muito do que me foi contado, questiono por que estou viva e por que minha vida é assim ou assado. Inquietude... Muitas “fases dos porquês”, desde a primeira infância.

Com o passar da própria vida, aprendi e apropriei-me da noção de que a única certeza de que temos na vida é a de que um dia morreremos. O corpo a morte leva<sup>1</sup>. Na escola, aprendi que em nosso desenvolvimento biológico nascemos, crescemos, nos desenvolvemos, envelhecemos e morremos. Mas, entre uma e outra etapa, tudo pode acontecer até que a morte nos separe do mundo ou do nosso meio.

A vida é uma trama de relações. A vida é um drama. Eu, tu, ele, nós, vós, eles, nos relacionamos com e no mundo em que vivemos a partir dos conflitos, das perguntas e das premissas, as quais nos orientam. E nos orientamos rumo aos enfrentamentos ou às resoluções das tensões. Constituímos nossa história e a possibilidade de tecê-la. Entramos em crise e, na maioria das vezes, superamos.

Desde cedo é possível vivenciar a importância do por que na vida. Desde cedo nos movemos em relação ao outro tal como o outro nos move. Sem dúvida, sem deixar margem para outros porquês, a circunstância, o “onde”, o “quando” e as “ações” – o “o quê” referenciam as respostas que conseguimos constituir no tempo e na cristalização de nossas vivências em vida, tal como na arte (STANISLÁVSKI, 1908/2015).

Os porquês da vida movem nossa subjetividade. Nossas respostas deixam as nossas marcas humanas. A ausência de perguntas como o por quê e das justificativas dos porquês nos desumanizam. O “Por que”<sup>2</sup> é uma complexidade em si:

**Por que:** Por que (separado e sem acento) se utiliza no meio das frases. Pode ser a junção da preposição por com o pronome relativo que ou com o pronome interrogativo que, assumindo assim dois empregos diferentes. Sendo pronome

---

1 Canção Súplica, Letra de Paulo Cesar Francisco Pinheiro / Joao Nogueira: O corpo a morte leva/A voz some na brisa/A dor sobe pra'as trevas/ O nome a obra imortaliza/A morte benze o espírito/ A brisa traz a música/ Que na vida é sempre a luz mais forte/ Ilumina a gente além da morte/ Venha a mim, óh, música/ Vem no ar/ Ouve de onde estás a minha súplica/ Que eu bem sei talvez não seja a única/ Venha a mim, oh, música/ Vem secar do povo as lágrimas/ Que todos já sofrem demais/ E ajuda o mundo a viver em paz. Áudio disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L0mEfPBO2vc> Acessado em 1 de abril de 2019.

2 Por que, por quê, porque, porquê. Disponível em <https://duvidas.dicio.com.br/por-que-por-que-porque-por-que/> Acessado em 04/09/2017.

interrogativo significa: por qual motivo, por qual razão. Sendo pronome relativo significa: por qual ou pelo qual.

**Por quê:** Por quê (separado e com acento) é utilizado apenas no final da oração, seguido de um sinal de pontuação. É a junção da preposição por com o pronome interrogativo tônico quê. Significa por qual motivo, por qual razão. O pronome quê também é tônico e acentuado nas expressões de quê e para quê.

**Porque:** Porque (junto e sem acento) é utilizado em respostas e significa: pois, uma vez que, visto que, dado que, por causa de, pelo motivo de... É uma conjunção subordinativa causal ou explicativa que une duas orações.

**Porquê:** Porquê (junto e com acento) é um substantivo masculino, sinônimo de motivo, razão, causa. Quase sempre vem acompanhado do artigo definido o: o porquê. Pode também vir acompanhado de um artigo indefinido, numeral, pronome demonstrativo ou possessivo.

São quatro usos diferentes para o verbete, para a palavra “por que”. Compreender os sentidos de cada um deles só é possível na expressão da língua viva, da vida concreta, histórica, datada (BAKHTIN, 1981)! Há os porquês que não dominamos, mas eles existem. São como “forças ocultas”. Existem os porquês pelos quais somos diretamente responsáveis. E são muitos os porquês mediados pelo outro.

Perguntas importantes nesta altura de minha vida e no contexto de fazer um estudo científico – os meus porquês são: o porquê tornar-me doutora em educação; por que pensar a arte na vida; por que pensar a infância e a sua relação com a arte; por que perspectivar a escola como espaço de arte e de teatro; e ainda, por que, entre as linguagens artísticas com as quais me relaciono, escolhi o teatro? Por que constituir-me como professora de teatro? Por que constituir-me como pesquisadora em Educação? E, finalmente, por que Vigotski?

Por meio do preâmbulo de porquês, quero explicitar as causas, as razões, os motivos e explicações de como cheguei à problemática de pesquisa desta tese: – **É possível estabelecer um sentido pedagógico para a vivência com o teatro na infância em seu meio histórico e cultural escolar na atualidade, mediante a discussão teórica e metodológica produzida por Vigotski (1896-1934) a partir da produção científica do seu tempo sobre o desenvolvimento do ser humano, sobre a arte e a vida?**

Ao recorrer ao significado filosófico do termo “vida” encontrei três verbetes que atribuem sentidos sobre o que a vida é: “**vida**”; “**vida, filosofias da**”; e “**vida, terceira**” (ABBAGNANO, 2007, p.1000-1002. Grifos da pesquisadora). Esses verbetes apresentam as seguintes definições:

**Vida:** [...] Característica que têm certos fenômenos de se produzirem ou se regerem por si mesmos, ou a totalidade de tais fenômenos. Essa caracterização é aqui dada apenas por ser aquela em torno da qual é mais amplo o acordo entre filósofos e cientistas, e a título puramente descritivo, sem que o reconhecimento de uma característica própria dos fenômenos da Vida implique o reconhecimento de um princípio ou de uma causa em si desses fenômenos [...]. Desde a Antiguidade os fenômenos da Vida têm sido caracterizados com base em sua capacidade de autoprodução, vale dizer, com base na *espontaneidade* com que os seres vivos se

movem, se nutrem, crescem, se reproduzem e morrem, de um modo que, pelo menos aparente e relativamente, não depende das coisas externas [...]. Por outro lado, parece que a própria ciência recorre a uma caracterização não muito diferente dos fenômenos vitais, embora, como é óbvio, evite hipostasiar em entidades ou princípios essa caracterização. Os fenômenos que a ciência considera próprios da Vida (metabolismo, plasticidade, reatividade, reprodução) são justamente aqueles em que é evidente o caráter de uma auto-regulação [...].

**Vida, Filosofias da:** Com esta expressão, utilizada especialmente na Alemanha, são denominadas as filosofias que têm em comum a característica de considerar a filosofia como Vida, mais que reflexão sobre a vida. Trata-se de uma expressão polêmica que permite aproximar filosofias diferentes como as de Nietzsche, Dilthey, Simmel, Spengler, James, Bergson e outros [...].

**Vida, terceira:** Foi esse o nome que Maine de Biran deu à vida *religiosa* ou *mística* do homem, que se distingue da vida simplesmente *humana* por ser a libertação dos afetos e das paixões, e da vida *animal*, que se caracteriza pelas sensações e pelos instintos. [...] A terceira vida é a mesma que no *Evangelho de João* se chama de “Vida segundo o espírito”.

Segundo o autor do dicionário, no desenvolvimento da história das teorias humanas, filosóficas e científicas há explicações sobre a vida que se relacionam aos processos químicos, físicos, biológicos, psicológicos, sociais e históricos que procuram esclarecer os fenômenos que compõem a vida humana, além das explicações religiosas (ABBAGNANO, 2007).

Os demais verbetes também apresentam que há uma maneira plural de compreender e descrever o fenômeno “vida”. Os sentidos dicionarizados da filosofia apresentam que há diferença entre vida humana e vida animal e o modo de compreender o que regula a vida. A questão polêmica da “auto-regulação” da vida humana é evidenciada como um problema filosófico e científico. Existe uma pluralidade de princípios explicativos para a vida humana.

Desde que o mundo é mundo e o homem é homem, o movimento, o crescimento, a reprodução, os afetos, as paixões, a razão e a religião relacionam-se com o sentido da vida humana. Como pedagoga, pude compreender em minha própria vida que o ser humano é sujeito de um processo de formação e educação mediante teorias e práticas filosóficas, sociológicas, biológicas, pedagógicas, históricas em relação com o conhecimento científico (SUCHODOLSKI, 2010). Vida e educação relacionam-se com a questão da “auto-regulação” e da determinação da própria vida.

No exercício de pensar em minhas condições de vida, sinto que as respostas que tenho no aqui e agora decorrem de minhas experiências de desenvolvimento da vida e da profissão, no campo da educação, como estudante, como professora, como pedagoga, como pesquisadora e, no campo da arte, como artista, estudante e professora em constituição no curso de Licenciatura em Teatro.

Eu tenho vida cotidiana, vida produtiva, vida acadêmica e vida artística! Estas são as vivências que me constituem como humana e que me permitem acumular as experiências mundanas. Quem sou eu? Quando me olho como pessoa vejo que sou muitas e que posso ser mais... Mas, estou ciente de que não sou a pessoa ideal para tecer a resposta desta questão e penso que os significados e sentidos são muitos, dependendo do foco do qual se olha<sup>3</sup>. Contudo, tenho consciência de que as muitas versões de mim se fundem na unidade de ser quem eu sou.

Segundo as memórias e narrativas de minha querida mãe, desde a infância eu fui uma pessoa cantante. Ela conta que cantei antes de aprender a falar, que cantava no chuveiro, no caminho da escola, nos palcos da escola, na igreja. Dos trinta e quatro anos de minha vida, em trinta e três estive presente em instituições de educação, da pré-escola ao ensino superior.

Tenho uma trajetória de vida que teve acesso a uma formação escolar e universitária em instituições públicas. Nos anos de meu processo de escolarização havia muita tensão nas relações com os professores e com os colegas. Tinha a fama de perguntar demais e de não aceitar algumas respostas.

Lembro-me de episódios calorosos sobre o processo de conhecimento dos conteúdos. Estudar e conhecer tornaram-se atos passionais para mim. Com o passar dos anos, o termo “estudar” passou a ter um significado dicionarizado em minha vida: – Um ato necessário na busca pela tomada de consciência, pelo conhecimento de si mesmo.

Fui desenvolvendo um percurso de estudo a partir da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 2005. Nesta universidade tornei-me mestre em educação e aprendi a atuar na formação de professores para o uso de tecnologias. Aprendi uma profissão. Tornei-me pedagoga porque sempre fui muito curiosa sobre o problema que é a educação e a formação humana na educação.

Nesta trajetória de estudos na educação, a formação do humano, a constituição da pessoa e suas possibilidades de apropriação foram temáticas de meu interesse desde o início. No campo da teoria, tive a oportunidade de apropriar-me de conceitos e de metodologias para realizar ações no contexto do ensino e da pesquisa. Também aprendi que existem epistemologias para a compreensão daquilo que nos torna humanos. Isto é, aprendi a estabelecer acordos com filósofos e cientistas sobre o modo de compreender e explicar o desenvolvimento da vida.

---

3 Segundo Bakhtin (1930-1940/2017, p.59), “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Conhecer a linguagem tecnológica e acompanhar de perto a velocidade com que as novas tecnologias de informação e comunicação foram sendo desenvolvidas levou-me a pensar nos modos como nós, seres humanos, nos apropriamos de linguagens e como elas modificam a nossa forma de relação com as pessoas e com as atividades humanas.

Foi na universidade que ouvi falar pela primeira vez sobre três autores russos<sup>4</sup>, cada um em um momento específico na formação – Vigotski (1896-1934), Bakhtin (1895-1975) e Stanislávski (1863-1938), sucessivamente. É também nesse ambiente acadêmico que conheci autores como Karl Marx (1818-1883) e Baruch Spinoza (1632-1677). Cientistas, filósofos, teóricos, homens que se preocuparam em sistematizar compreensões sobre o homem e sobre a vida humana na sociedade.

Em minha prática como formadora de vidas humanas, o primeiro projeto de ensino que pensei, registrei, realizei e refleti já esteve alinhado com uma concepção de que a linguagem, embasada na perspectiva teórica de Vigotski, pode ser escrita, lida, cantada e brincada<sup>5</sup>. Nesse projeto, um dos objetivos era compreender as premissas do autor soviético sobre a atividade de ensino e a aprendizagem da linguagem na infância, em ambiente escolar, por meio de atividades pedagógicas que envolveram a musicalização de crianças.

Foi aí que conheci algumas ideias de Vigotski e suas noções e conceitos sobre o desenvolvimento humano na infância – sobre a vida infantil<sup>6</sup>. Desde o primeiro dia em que

---

4 Promover o diálogo entre esses três autores não constitui os objetivos desta pesquisa. Contudo, leituras de Bakhtin e de Stanislávski como parte do repertório de minha trajetória de formação na educação e no teatro, respectivamente, serão mobilizados para o diálogo com as ideias de Vigotski por apresentarem elementos que me permitem compreender a constituição do processo de criação do artista, do homem e de sua criação na vida e na arte.

5 Projeto de ensino elaborado e realizado na disciplina de Prática de Ensino para os anos iniciais, em parceria com Mariana Rosa. As reflexões da experiência em sala de aula foram publicadas nos anais do ENDIPE 2008. Consultar em MARTINS, A. S.; ROSA, M. S. S. A linguagem... Escrita, lida, cantada e brincada. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.

6 Em diversos textos de Vigotski (1921-1924/2003; 1930/2018; 1933/2008; 1935/2009), o autor se refere a idade infantil desde a pequena infância até a adolescência. Guillermo Blanc (2003), tradutor e comentador de textos do cientista soviético, do idioma russo para o espanhol, apresenta que, na escolarização russa, nas primeiras décadas de 1920, o termo criança refere-se à pessoa de até quinze anos de idade. Primeira infância, idade pré-escolar e idade escolar são termos que Vigotski utiliza para se referir às diferentes idades pedológicas do desenvolvimento da criança (PRESTES; TUNES, 2018). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990, p.1) delimita que: " Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade". Nesta tese, a referência à idade escolar compreende a infância como o período de ser criança na escola, nos anos iniciais do ensino fundamental. Considera-se, portanto, que a criança vive a sua infância, do nascimento aos doze anos (o que coincide com o ingresso e permanência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental).

pisei na escola, como pedagoga e professora de crianças, este autor esteve comigo contribuindo com seus pressupostos sobre “a formação social da mente”<sup>7</sup> do ser humano.

A música esteve presente neste projeto pela minha experiência de canto. Neste caminho de formação e de práticas, tive de dividir o tempo de estudo com o tempo de trabalho para poder viver. Nessas circunstâncias, além do trabalho como professora de informática e cidadania<sup>8</sup>, como um meio de sobrevivência financeira, passei a praticar a arte na noite. Comecei a realizar a ação de cantar e tocar como percussionista, como artista, em casas noturnas e em eventos.

Por anos toquei e cantei na noite<sup>9</sup>. Isso constituiu um processo de aprendizagem para mim, na medida em que proporcionou uma vivência artística nas relações com a música e com as pessoas. A partir daí venho me constituindo como artista e considero que dei uma guinada em minha própria vida. A arte me transformou. Mas não foi somente na música.

Ao apresentar-me neste texto tomei consciência de que foi na graduação em Pedagogia que, pela primeira vez, pensei em intervenções pedagógicas com a arte na escola. Mas nesse momento eu era outra... No percurso profissional na educação, estudei e pratiquei a formação de professores na relação com as tecnologias. Nesta fronteira desenvolvi-me como professora de informática, como coordenadora pedagógica em instituições do terceiro setor e da iniciativa privada. E como professora formadora na educação à distância. Uma longa história... Em resumo, posso afirmar que a arte ficou no segundo plano no percurso de formação acadêmica. Eu ainda não havia tomado consciência das relações entre a arte e a

---

7 A primeira edição do livro *A formação social da mente no Brasil* é de responsabilidade da editora Martins Fontes, no ano de 1984. Trata-se de uma organização de textos feita por Michael Cole, Vera Jonh-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman que são atribuídos ao Vigotski (PRESTES, 2008). Com o desenvolvimento dos estudos sobre Vigotski e o acesso aos seus textos esfenografados no idioma russo, traduzidos para outros idiomas como o inglês, o espanhol e o português, sabe-se que o livro *Formação Social da Mente* não é uma obra do autor. Trata-se de um compêndio de textos (PRESTES, 2008).

8 Exerci a atividade de professora de informática básica e cidadania no Comitê para Democratização da Informática de Santana Catarina – CDI/SC, a partir do ano de 2005, onde ministrei aulas de navegação na Internet e de programas de computador como Word, Excel, Power Point, Publisher e Paint Brush do sistema operacional Windows. Nesta instituição dei aulas para turmas de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

9 Atuo como cantora e percussionista no projeto Maré Areia desde 2007. O Maré Areia é resultado de criação coletiva em arte musical, no qual eu e meu companheiro, Rafa Dias, organizamos e compomos grupos musicais que se apresentam em bares, festas e eventos, desde sua idealização. Na última década tenho participado de experiências e vivências de fazer música com e para pessoas, na interpretação vocal e no acompanhamento percussivo de canções da Música Popular Brasileira, em especial o estilo samba. Esse projeto tem mobilizado uma rede de músicos e constituiu o Quarteto de Samba Maré Areia: um grupo composto por mim e pelos músicos Rafa Dias, Anderson Marques e Guilherme Santos, que interpreta sambas de compositores brasileiros. Desde 2012 estou artista neste Quarteto, em momentos de ensaio e de apresentação musical, por meio do qual tenho a possibilidade de participar de relações com a arte e com pessoas nos fins de semana, em bares e eventos, na Grande Florianópolis. Em 2019, o grupo completa sete anos de experiências e vivências artísticas nos palcos noturnos e diurnos da cidade e encontra-se no momento de esboçar canções próprias.



técnica, da arte como um instrumento de mediação semiótica qualificado (PINO, 2006; VIGOTSKI, 1925-1926/1999).

Na vida cotidiana, a música era um “bico”. Entretanto, no percurso de me relacionar com a arte musical, estive por aí, sempre cantando, vivenciando a música e me sentindo totalmente provocada no questionamento do que a música ou do que a arte, de um modo geral, causa nas pessoas. Passei a questionar o que acontece com o outro ao ouvir, ver e sentir meu canto.

Passei a me fazer questões como – Quando estou cantando, o que acontece quando eu olho para o olho daquela pessoa que está me assistindo? O que acontece comigo no palco que me faz olhar de um jeito diferente para as pessoas? Nas apresentações, vi pessoas chorando, sorrindo, cantando junto, gritando, querendo se comunicar comigo e, às vezes, indiferentes. Por quê? E o que sentiam? Por que sentiam?

Nesse tempo eu fiquei muito provocada. Há momentos na vida em que não sabemos explicar, mas as coisas acontecem. Estar artista na noite e estar professora e coordenadora no dia não fez mais sentido para mim. Eu não estava inteira em nenhum dos processos. Neste momento, compreendi o quanto a arte é importante para a minha vida. Entendi que mais do que um “bico”, a arte me possibilitava ser artista. E como tal, realizar trabalho de criação!

Foi neste clímax que passei a considerar a arte como o primeiro plano na minha vida. Pela arte do canto fui seduzida e motivada a praticar e a estudar mais a arte na vida, mas em idade adulta. Abandonei minha carreira tecnológica para me dedicar a uma carreira na relação com a arte. Mas, ainda faltava alguma coisa. Entrei em crise. Meu primeiro movimento após ficar sem um trabalho estável, sem o exercício da profissão de professora e de gestora, foi estudar.

Reingressei em estudos de pós-graduação e participei como aluna especial de uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, nominada como “Constituição do Sujeito e Arte em Bakhtin e Vigotski”. Eu já conhecia textos de Vigotski (2007; 1930/2009; 1934/2009) e de Bakhtin (1981; 2011) neste momento e sabia da proximidade dos autores em relação à compreensão da linguagem como constituidora das relações humanas. Mas desconhecia totalmente os seus escritos sobre arte.

Esta disciplina foi uma vivência riquíssima que me deixou marcas. Ali pude começar a pensar a arte pela teoria pedagógica, psicológica, sociológica e literária em suas fronteiras. Quando penso na apropriação das ideias de Bakhtin e Vigotski, lembro que desde a graduação eles estiveram presentes em minha vivência.

Em minha trajetória de estudo pude me apropriar e incorporar conceitos e pensamentos desses autores para uma produção imaginária verbal e sobre uma postura de compreender o ser humano social e histórico, pelas relações que os constitui. Conheci Bakhtin por meio da participação em dois projetos de iniciação científica sobre os conceitos de linguagem, diálogo e comunicação, relacionando-os com o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias da informação e comunicação.

Com os estudos sobre a constituição da subjetividade e a arte comecei a descobrir outro Vigotski e outro Bakhtin. Descobri que estes autores tinham estudos voltados para esse olhar sobre a arte na vida humana. Tomei outra posição e tudo começou a mudar. Tornei-me outra a partir deles. Tive acesso a teorias sobre arte e praticava a arte na vida. Contudo, ainda faltava algo por fazer.

Foi esta dimensão de “fazer” que me levou a procurar um curso de graduação em Arte. Embora tivesse a prática artística na música, não era proficiente em leitura musical, conteúdo exigido no vestibular para ser professora de música. Resolvi fazer teatro. Eu já tinha experiência de palco pela própria música e idealizei que o teatro teria a contribuir com minhas apresentações musicais.

Comecei a cursar Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2015. Foi quando conheci Stanislávski (1978; 1986; 1986a), ator, diretor, pedagogo e escritor russo. Deste lugar de estudo sobre a arte cênica, sobre o drama no palco, pude conhecer um pouco sobre o “sistema”<sup>10</sup> de Stanislávski. Sobre as suas propostas para a arte da atuação, dos procedimentos para lidar com a palavra e com as emoções na vida da personagem na cena, com as ações físicas<sup>11</sup> e, principalmente, com o meu próprio corpo.

---

10 Stanislávski é reconhecido pelo desenvolvimento de um conjunto de procedimentos de atuação, um sistema, que enfatiza a criação coletiva de teatro (CABRAL, 2015). Segundo o autor, no contexto russo, as ideias de Stanislávski são compreendidas como sistema, como “mecanismo artístico” do teatro que apresenta uma concepção de exercício estético para atores na vida em cena.

11 “Ações físicas” é uma expressão utilizada por Stanislávski ao fim da vida, no exercício do autor de retomar ideias e sínteses sobre seu método de atuação por ações físicas ou análise ativa na formação de atores (VÁSSINA, 2015). Neste método, o ator torna-se o criador da personagem por meio de “études”. Vássina expõe que o dramaturgo e pedagogo russo sistematizou o processo de criação do ator pela abordagem do papel mediante as ações físicas. Nos manuscritos de 1936-1937, Stanislávski apresenta uma definição sintética e didática sobre a atuação por ações físicas: “2. Atuar o enredo externo por meio das ações físicas. Entrar na sala. Mas você não poderá entrar se não souber: de onde, para onde e por quê. Por isso o aluno pergunta, grosso modo, sobre os fatos externos da fábula que justifiquem [as suas ações]. A justificativa das ações físicas toscas faz-se pelas circunstâncias propostas (a mais externas, toscas). As ações são selecionadas da peça e as que faltam são inventadas de acordo com o espírito da obra: o que eu faria “se fosse” agora, hoje, aqui... [se me colocasse nas circunstâncias análogas ao papel]” (STANISLÁVSKI, 1936/1937/2015, p.256. Traduzido por Vássina).

No teatro, passei a me relacionar com o conhecimento de um jeito diferente – com outra postura corporal. Aprendi a brincar comigo mesma, a manter e tirar o meu corpo do eixo criando um estado de prontidão e de atenção para perceber e reagir em relação ao outro. O teatro permitiu-me o estar na vida de outras maneiras e redescobrir a criança que existiu e existe em mim. No teatro, descobri que o corpo tem uma conotação de potência no campo das artes em diálogo com as ideias da Ética de Spinoza (2017).

Este percurso me permitiu estudar e praticar mais a arte, ser afetada por ela. Possibilitou que eu desenvolvesse mais e mais inquietudes e gerou em mim a necessidade de tornar-me outra. Hoje sou uma Aline arteira que deseja constituir-se como professora de artes, bem como pesquisadora. Nesta trajetória de vivência pessoal e de acúmulo de experiências, arte e vida se misturaram, mas não se confundiram. Posso sentir como a arte implica na vida e a vida na arte e perceber que elas não são a mesma coisa (BAKTHIN, 2011; VÁSSINA/STANISLÁVSKI, 2015; VIGOTSKI, 1925-1926/1999).

Hoje, também posso compreender esta complexa relação entre arte e vida epistemologicamente e empiricamente. Atuo como atriz, como cantora, pesquiso arte e vivencio práticas pedagógicas com ela em vivências com crianças e com meus colegas e professores de teatro e de música. Participo de bandos artísticos na música e no teatro e nestes lugares acumulo e incorporo experiências, relaciono-me com diferentes corpos e vivências.

Desenvolvi uma “arte de vivência”<sup>12</sup> (STANISLÁVSKI, 1908/2015) por meio das práticas teatrais. Por esta intenção de tornar-me professora de artes, de pensar sobre a teoria e a prática na ação do professor, motivei-me a pesquisar no processo de doutoramento a relação entre a arte, como uma atividade e uma linguagem humana e a educação, como uma possibilidade de formação humana.

No exercício de me reaproximar das ideias de Vigotski sobre arte e retornar a pesquisar na pós-graduação, organizei um projeto de doutorado. Embora eu saiba que há um reconhecimento social sobre a importância dos escritos de Vigotski no campo educacional,

---

12 Vássina (2015) expõe que o termo “arte de vivência” (pereživânie) é utilizado pelo autor em seus textos para se referir à atuação verdadeira do ator em contraposição com a “arte de representação” (predstavlénie). Segundo Vássina, contrapor e diferenciar representação (imitação) de atuação (criação) torna-se importante na perspectiva estética de formação de atores de Stanislávski. Em anotações de 1913, este autor apresenta que: “Ao alcance da arte da representação está aquilo que se pode imitar: o estado exterior físico (dor, agonia, alegria exterior etc.). Ao alcance da arte de vivência está o sentimento e sua criação”. (STANISLÁVSKI, 1913/2015, p.220. Traduzido por Vássina). Nas ideias de Stanislávski, o termo vivência pode ser compreendido como criação.

em termos de formação humana e processos de ensino e aprendizagem, não encontrei no campo da formação em licenciatura em Teatro discussões sobre o ensino de artes com base em seus pressupostos. Tal situação não ocorre com os autores Stanislávski e Spinoza.

Nos últimos três anos, pude transitar nas artes e na educação durante esse processo de atuar e pesquisar, em diálogo com estes autores. De uma certa maneira, são referências que vêm fazendo parte de um processo de constituição pessoal e profissional de artista e de uma formação científica. Neste movimento de constituir-me como pesquisadora no campo da educação pude perceber que, no que tange à teoria de Vigotski, há um reconhecimento social da importância da obra desse autor sobre a questão do desenvolvimento da criança e do ser humano entre pesquisadores, tradutores e amantes pelo conhecimento.

É comentado e considerado que, em seu tempo, o autor preocupou-se em apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura (SMOLKA, 2009). Hoje tenho a ciência de que algumas obras do autor chegaram ao Brasil no início da década de 1980, mas que ainda temos muito a descobrir sobre seus escritos.

Interlocutores e tradutores têm realizado esforços nestas primeiras décadas do século XXI e, atualmente, é possível conhecer, além das ideias psicológicas e pedagógicas do autor soviético, outras faces de sua vida e produção intelectual no campo da arte e da vida infantil. Sabemos por interlocutores e por suas marcas nas obras que Vigotski se relacionou e produziu no campo da literatura, do teatro, das artes em geral, por meio de seu envolvimento com a arte nas produções teóricas e na constituição de sua própria vida, ao vivenciar práticas artísticas. É possível ter o conhecimento de suas contribuições psicológicas, pedagógicas e pedológicas sobre a vida humana e infantil na relação com a arte.

Anos passaram até que pude ter em mãos as obras de Vigotski nas fronteiras da arte, por exemplo, *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1915-1916/1999); *Psicologia da Arte* (1925/1999), *Imaginação e Criação na Infância* (1930/2009), *Sobre a psicologia do trabalho criativo do ator* (1932/2017) e a tradução do russo para o português de suas críticas e resenhas sobre as artes com as quais conviveu em seu tempo (MARQUES, 2015), sendo algumas delas sobre teatro, por exemplo, *Teatro e revolução* (VYGÓTSKI, 1923/2015) e *Sobre o teatro infantil* (VYGÓTSKI, 1923/2015).

Os escritos de Vigotski sobre teatro e os indícios de sua relação com Stanislávski, com Spinoza passaram a reverberar em mim nesse processo de reconstituir-me como professora no âmbito de uma linguagem artística. Penso que nestes autores é possível

encontrar uma perspectiva de compreensão da importância da arte, da vida e do corpo humano. Acredito que os estudos de minha condição como atriz e de cantora no palco fazem-me pensar sobre o teatro como arte de vivência na cena e da função que a arte assume em minha própria vida, em minha visão interior e exterior sobre meu próprio corpo.

Música, teatro, corpo, arte. ARTE. Uma palavra. Quatro letras. Duas sílabas. Estrutura morfológica simples. Na etimologia, a palavra tem origem no latim ARS, “arte, técnica”<sup>13</sup>. O significado de arte tem enorme complexidade semântica e efêmera. O verbete “Arte” no dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 81) é apresentado desta maneira: “Em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer”.

Na explicação do verbete, existem ao menos três sentidos filosóficos para o termo arte neste dicionário, nas acepções de Platão, de Aristóteles e de Kant. Segundo Abbagnano (2007), a palavra arte pode ser compreendida como ciência, como poesia, como técnica indispensável ao ser humano (acepção platônica); como hábito e razão de produzir algo, na relação entre experiência e ciência (acepção aristotélica); como arte mecânica e arte estética, da relação com a arte como objeto de conhecimento na circunstância da necessidade de uso ou da relação com a arte com a finalidade de sentir prazer e beleza, respectivamente (acepção kantiana).

São anos de história da arte e como atividade humana ela pôde ser significada como ofício, como criação e como representação de conhecimentos. Está posto no verbete Arte que:

Embora **ainda hoje a palavra Arte designe qualquer tipo de atividade ordenada**, o uso culto tende a privilegiar o significado de bela Arte. Dispomos, de fato, de **um termo para indicar os procedimentos ordenados** (isto é, organizados por regras) de qualquer atividade humana: **é a palavra técnica**. A técnica, em seu significado mais amplo, designa todos **os procedimentos normativos que regulam os comportamentos em todos os campos**. Técnica é, por isso, a palavra que dá continuidade ao significado original (platônico) do termo arte. Por outro lado, os problemas relativos às belas Artes e a seu objeto específico cabem hoje ao domínio da estética (ABBAGNANO, 2007, p.82. Grifos da pesquisadora).

Pelos sentidos do verbete, percebe-se que a arte, como uma atividade humana, pressupõe técnica, isto é, procedimentos. A arte também tem uma dimensão estética, geralmente associada ao gosto pelo belo. A arte, em nosso tempo histórico, é acompanhada por adjetivos, por exemplo: arte clássica, arte moderna, arte contemporânea, arte dramática,

---

<sup>13</sup> Fonte: Dicionário de Etimologia online: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/arte/>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

arte pós-dramática, qualidades que expressam o modo e a técnica de arte empregada no fazer artístico.

Mediante esta abrangência do verbete arte procurei tensionar inquietudes, que se constituíram como pano de fundo da tese: O que a palavra arte significa nos escritos de Vigotski? Que elementos sobre o ato de conhecer estão implicados na relação com a arte na teoria desse autor soviético? Qual o valor do termo arte para Vigotski? E o que é possível compreender por “arte” em nossa sociedade, isto é, no tempo em que eu e você, interlocutor e leitor, vivemos?

Por meio de estudos sobre a constituição da subjetividade e a arte, comecei a descobrir outras faces de Vigotski. Segundo este autor, significar a arte é uma questão de compreendê-la na relação com a história (VIGOTSKI, 1927/1996). São muitas as ideias apresentadas por ele com as quais entrei em relação no estudo de seus textos e de seus intérpretes. Quanto mais estudo Vigotski, maiores são minhas sensações e impressões de que estamos longe de esgotar seu pensamento revolucionário.

Vigotski foi um autor soviético que problematizou temas como vida, vivência, imaginação, criação, arte, drama, jogo, trabalho, teatro, educação, desenvolvimento humano, emoções, infância, consciência, linguagem, método, escola, ensino, crítica, deficiência etc. Ele apresenta um sistema teórico psicológico, pedagógico, científico, denso e complexo! Uma tese não pode esgotar tudo! É preciso recortar e delimitar.

Minhas experiências artísticas na música e no teatro me fazem vislumbrar uma relação com a infância no jogo de imaginar como “se”<sup>14</sup> eu estivesse na relação pedagógica com as crianças, na atuação como professora no meio escolar e ainda como artista que canta e atua. E, “se” eu as ensinasse? Como faria? Como as compreenderia no processo de aprendizagem na relação com o teatro? Que corpo infantil é esse? Como ele se desenvolve na relação com o teatro? Questões que espero dar conta de problematizar na construção do presente texto que intenciona constituir uma tese mediada pelas palavras!

(\*\*\*)

---

14 No sistema de atuação de Stanislávski, a expressão “Se” torna-se um verbo de ação, isto é, da ação do ator sobre a vida da personagem mediante sua imaginação e vontade (VÁSSINA, 2015). Nas anotações dos anos de 1917-1938, no texto Abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo, Stanislávski expõe que o “Se” mágico é uma fórmula que possibilita ao ator o estabelecimento de um contexto ficcional, isto é, sobre as circunstâncias da atividade criadora do ator no papel. O “Se” mágico é um impulso para a criação. “[...]. Basta apenas dizer: Se fosse assim como estou sentindo agora, o que eu faria hoje, aqui e agora?” (STANISLÁVISKI, 2015, p. 250. Traduzido por Vássina).

Florianópolis, dia 4 de setembro de 2015<sup>15</sup>.

Caro Stanislavski,

Escrevo-lhe, primeiramente, para agradecer pelas lições de interpretação teatral que deixou para os atores. Quanto fosses visionário! Em segundo, para contar-lhe sobre minha quarta aula de interpretação teatral II, no curso de teatro da UDESC.

Minha aula de hoje foi diferente, cheia de sabores e saberes. “Se” tenho que mobilizar meu repertório pessoal para o processo de criação na arte de atuar, penso que estou no caminho... Por meio de suas ideias, tanto sobre a **preparação corporal e emocional** do ator, tive a oportunidade de analisar **como é importante a tomada de consciência sobre si mesmo**, e como a **capacidade plástica de nosso corpo e mente humanos** permite que nos apropriemos de modos de **ser e estar no palco**, seja pela intencionalidade ou motivação em cena ou pelo jogo teatral que podemos estabelecer com um “outro”.

Acredito que a cada dia o grupo de nossa turma tem amadurecido em relação ao tempo, ao lugar e ao espaço que ocupa no curso. Amadurecemos em nosso processo de constituição como sujeitos e como artistas, aprendendo cada vez mais a trabalhar a **não dissociabilidade entre corpo e mente**, bem como a mobilizarmos essas partes em todas as aulas.

De outro modo, também confesso que na aula de hoje lembrei-me da minha primeira graduação em Pedagogia. Afinal, toda semana na turma que frequentava nesse curso tinha ao menos um café coletivo, cheio de sabores e saberes. Quantas comidas gostosas saboreamos nesta sexta-feira ao lermos suas ideias....

Além desta lembrança, fiquei pensando no quanto estou feliz por ter tido contato com mais um autor russo magnífico. Nas horas vagas tenho estudado Vigotski e Bakhtin, e imaginado se vocês se conheceram em vida... Se chegaram a interagir intelectualmente nesse contexto de efervescência cultural que foi a Rússia na transição do século XIX para o século XX... Mas, penso que explorar esse possível relacionamento seja assunto para outra carta ou até mesmo para outro contexto de aprendizagem. Por enquanto, fico por aqui pesquisando, lendo e estudando suas ideias e buscando por **relações e compreensões sobre o processo de criação na arte**. É preciso tornar o corpo expressivo... Abraço! Aline (Grifos da pesquisadora).

(\*\*\*)

Neste trabalho de tese, a trama verbal do diálogo está organizada em seis situações, momentos, atos de escrever sobre palavras. No primeiro momento, a pesquisadora que escreve se apresenta, expõe suas intencionalidades e desejos com o estudo. Situa as suas

---

15 Esta carta foi escrita durante o processo de formação na licenciatura em teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2015, no diário de bordo da disciplina de Interpretação Teatral II. O diário de bordo foi proposto pelo professor da disciplina como registro do processo de aprendizagem de criação de uma personagem. O registro foi feito após uma aula onde a turma realizou a leitura coletiva do texto “A construção da personagem” de Stanislavski (1986).

circunstâncias como ser humano, mulher, estudante e os percursos no processo de formação em pesquisa, educação e arte.

A situação do suplício da palavra na academia, no ato de pesquisar e definir os procedimentos, as escolhas teórico-metológicas da pesquisa, os objetivos –, é evidenciada no segundo momento. O terceiro, quarto e quinto momentos apresentam diálogos com Vigotski (1896-1934) nas diferentes posições em que o autor escreveu sobre arte, vida e desenvolvimento do ser humano.

A relação do autor com a arte, com o teatro, com a ambiência cultural, social e histórica de seu tempo, é problematizada no terceiro momento. A pesquisadora discute sobre as posições e proposições de Vigotski como crítico de teatro, de literatura e artes.

No quarto momento, a pesquisadora dialoga com os estudos de Vigotski sobre a consciência e a reação estética na vivência da arte. Problematiza as compreensões do autor sobre a função da arte na vida humana.

Os diálogos de Vigotski com professores de seu tempo histórico, social e cultural sobre o desenvolvimento da criança, o processo pedagógico no meio escolar e sobre os princípios explicativos de ordem psicológica e pedológica são apresentados no quinto momento. O sexto momento da arquitetura da tese apresenta “estratos de alguma coisa”, as considerações, provocações e projeções no acabamento da tese.



## 2 A ARQUITETÔNICA DA TESE E OS SUPLÍCIOS DA CRIAÇÃO DA PALAVRA NA ACADEMIA

Neste movimento de exercitar a autoria em uma tese, a pesquisadora se aproxima dos escritos de Bakhtin sobre a dialogia, a metodologia do texto nas ciências humanas e a criação verbal do enunciado para se relacionar com elaborações teóricas e metodológicas de Vigotski. É um estudo mediado pela linguagem verbal que elege Vigotski como o autor-personagem principal de diálogo no texto.

Bakhtin (1981; 2011; 1970/2017) apresenta uma estética da criação verbal, um estudo da linguagem, no mundo da vida e no mundo da cultura, que contém elementos que permitem analisar o uso da palavra na vida cotidiana e na poesia, na literatura, na arte, na ciência. No ato da filosofia da palavra, segundo o autor: “Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso que determina a **forma de autoria**” (BAKHTIN, 1970/2017, p.53). A palavra do pesquisador na academia assume uma forma de autoria.

Quando problematiza o que faz uma obra literária se constituir como obra e sobre a sua forma arquitetônica, Bakhtin (1924/2014) apresenta sua concepção de estética da arte, na qual enuncia que a arte é, em primeira instância, criação e num segundo momento é objeto de conhecimento. Suas ideias nos permitem compreender que a arte, como atividade estética do ser humano, nos coloca num lugar privilegiado. A arte nutre a vida e por esta é nutrida, nos coloca em um ponto de vista diferente em relação ao conteúdo e ao ato ético do cotidiano. Ao criar, o ser humano tem a possibilidade de superar a prosa trivial da vida.

Em relação à análise estética da obra de arte, Bakhtin discute o significado do conteúdo, do material e da forma na arquitetônica da obra – “uma forma artisticamente significante” (BAKHTIN, 1924/2014). Para o autor, além de comporem o objeto estético, esses três fatores se inter-relacionam no processo de criação e contemplação estética. Ele afirma que: “As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.,” (Idem, p.25).

Na instância da academia, existe a relação entre conteúdo, técnica e forma no ato de pesquisar e criar a palavra. Existem métodos e metodologias para que o pesquisador estabeleça a arquitetônica de uma tese, um acontecimento no campo da ciência. Durante esse

processo, o pesquisador tensiona conteúdos e materiais e estabelece caminhos para dar forma ao texto em diálogo com outros textos. Com outras teses.

Para Vigotski (1934/2009), a linguagem é conceito e instrumento psicológico na relação do ser humano com o social; tem função comunicativa e é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. A pesquisa se apropria de suas proposições sobre a linguagem para dialogar com ele mesmo por meio de uma relação entre a consciência da pesquisadora e a consciência do autor.

Ao problematizar sobre o ato criador do ser humano, Vigotski (1930/2009; 1934/2009) toca em temas como criação artística, criação da palavra, significação e a relação da imaginação e criação com a arte na vida humana. Em sua concepção sobre o desenvolvimento humano o autor compreende que as funções psicológicas superiores estão envolvidas na atividade criadora na vida e na atividade criadora na arte. São criações de natureza diferente.

Em seu sistema teórico complexo é possível encontrar pistas sobre como nos tornamos conscientes de que criamos e sobre como podemos criar, na vida e na arte, enquanto organismos vivos, mobilizando nossas funções psicológicas superiores – por exemplo, a atenção, a memória, a emoção, a imaginação, a percepção na constituição de nossas experiências sociais (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1930/2009). Nas ideias de Vigotski há uma premissa basilar de que todo ser humano cria mentalmente e fisicamente.

Ele expõe que existem duas atividades envolvidas no ato criador: a ação de reconstruir ou reproduzir, no sentido de repetir o que já existe e a capacidade humana de combinar e criar quadros, imagens, além das fronteiras do tempo (VIGOTSKI, 1930/2009). Ao adensar nos argumentos sobre as complexas relações entre imaginação, criação e realidade, Vigotski explica que, na atividade criadora de reconstruir ou reproduzir, a memória é uma das funções psicológicas superiores que ressuscita, cria, elabora e reelabora marcas. Para o autor, a memória tem por função conservar e reelaborar as experiências do ser humano. Está em transformação a todo instante, na produção do novo e na mobilização das marcas.

Na atividade criadora combinadora ou ato criador, a memória e a imaginação nos possibilitam projetar e nos mover no tempo (VIGOTSKI, 1930/2009). Nós, homens e mulheres, imaginamos o tempo todo, em qualquer atividade humana. Temos a possibilidade de criar, de nos constituirmos e reconstituirmos por meio de nossas vivências e experiências. Temos a possibilidade de tomar consciência de nossos atos e nossas vivências (VIGOTSKI, 1934/2009).

Nestes atos, o corpo humano tem uma posição tão importante quanto à consciência. Segundo o próprio autor,

[...] o físico e o psíquico, a matéria e o espírito, a estrutura do corpo e o caráter **são processos intimamente entrelaçados**, e não se justifica sua separação. Pelo contrário **transforma-se em premissa básica da psicologia a hipótese sobre a unidade de todos os processos que transcorrem no organismo, sobre a unidade entre o psíquico e o corporal e sobre a falsidade e a impossibilidade de delimitá-los** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.71. Grifos da pesquisadora).

Mediante este excerto, escrito por Vigotski no início dos anos de 1920, temos a possibilidade de compreender que, para o autor, não há divisão nem sobreposição entre psíquico e corporal. O ser humano, como unidade, é corpo-consciência. Por este princípio, pode-se compreender que o processo de criação, na vida e na arte, envolve este corpo-consciência no ato de se relacionar com, de perceber, de sentir, de agir e significar as palavras, as imagens, os pensamentos, as memórias etc.

Contudo, Vigotski apresenta uma ressalva sobre o processo de criar:

**A criação traz grandes alegrias** para a pessoa. Mas há também os **sofrimentos** contidos na expressão “os 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**, como diz Dostoiévski (VIGOTSKI, 1930/2009. Grifos da pesquisadora).

Esta afirmação de Vigotski em diálogo com o romancista Dostoiévski (1821-1881)<sup>16</sup> explica o sentimento humano no ato de criação da palavra. Para esse autor as palavras são encharcadas de emoções (VIGOTSKI, 1934/2009). Na realidade concreta na qual a pesquisadora se situa no processo de criação da trama textual – verbal – de uma tese em Educação, ela sente no corpo a dificuldade, a alegria e o sofrimento da escrita e da criação das palavras. Escrever uma tese é necessário! Mas, criar é difícil. É suplício! O jogo entre o pensamento e a palavra, entre o pensamento interior e o pensamento verbalizado e escrito foi e é complexo (VIGOTSKI, 1934/2009).

Uma tese, mais do que um processo de criação, é um processo de criação na fronteira entre a ciência, a vida e a arte. A pesquisadora compreende que é preciso encarar a própria pesquisa como um processo de criação estética, como ato ético e político (BAKHTIN, 2011;

---

<sup>16</sup> Fiódor Dostoiévski, escritor russo reconhecido na literatura universal por obras grandiosas sobre a vida humana como Crime e Castigo; O idiota e Irmãos Karamazov.

1970/2017; ZANELLA; SAIS, 2008). A defesa de uma tese é uma tomada de posição mediante *as possibilidades de criação*.

Esta pesquisa de doutorado é caracterizada como teórica e bibliográfica. Um estudo teórico não é solitário e individual. Trata-se de um processo coletivo do “social em nós” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999). Muitas interlocuções constituem a forma deste texto. Estudar sobre a produção de conhecimento em relação ao tema de pesquisa é uma condição na composição de uma tese. Lembremos que o próprio Vigotski (1930/2009) argumenta que ninguém cria do nada.

Mediante esta premissa, o exercício de criação e autoria passou e passa pelo processo de conhecer, memorizar, repetir, combinar e recombinar elementos rumo a uma nova tese. Passou e passa pelo ato de estudar em profundidade sobre o que se discute sobre a educação, a infância e a arte em um dado momento histórico e cultural, no pequeno e no grande tempo, na relação com o autor-personagem do diálogo – Vigotski (1896-1934).

*Pequeno e grande tempo* são termos-chave<sup>17</sup> de Bakhtin que possibilitam problematizar a relação entre tempo e espaço no processo de criação e leitura da palavra (BEZERRA, 2017). Segundo o tradutor e comentador do ensaio de Bakhtin *Por uma metodologia das ciências humanas* (1940/2017), enquanto o *pequeno tempo* diz respeito ao período em que a obra foi produzida, o *grande tempo* é aquele em que é possível ressignificar a obra. São conceitos que designam a posição de fora de um “eu” em relação à arquitetônica de dada obra do “outro”. No texto em questão, Bakhtin explica que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e **não há limites para o contexto dialógico** (este se estende ao **passado** sem limites e ao **futuro** sem limites). Mesmo **os sentidos do passado**, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles **sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo**. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: **cada sentido terá sua festa de renovação**. Questão do *grande tempo* (BAKHTIN, 1940/2017, p.79. Grifos da pesquisadora).

No *grande tempo*, existe a realidade na qual Vigotski esteve inserido – em seu *pequeno tempo* – e a realidade concreta que a pesquisadora, no estado de leitora e intérprete, vivencia neste ato de diálogo com os livros desse autor soviético. No *grande tempo* da pesquisadora há um *pequeno tempo* em sua realidade. São tempos que se unem e se

---

<sup>17</sup> Explica Bezerra (2017) que os termos exotopia, cronotopo, excedente de visão, distanciamento, pequeno tempo e grande tempo se referem às relações entre autor e personagem, entre autor e herói, entre autor e contemplador, e que são termos que são modificados no amadurecimento do pensamento teórico de Bakhtin.

distanciam no exercício dialógico, mediante as circunstâncias e possibilidades deste exercício. O diálogo aqui empreendido é fundamentado no sentido ao qual Bakhtin se refere no contexto de relações entre o leitor e livro:

**O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elo da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal** (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN, 1981, p. 123. Grifos da pesquisadora).

Para o autor, ler um livro é uma possibilidade de dialogar com a palavra do outro. É o ato de acessar uma fonte primária do pensamento sem se preocupar com os trabalhos que surgem das leituras já realizadas. É uma relação entre o leitor e o autor da obra. Um diálogo entre consciências (BAKHTIN, 1970/2017). Saber quem é o autor e as condições de seu *pequeno tempo* importa. Na academia, saber o que se produz sobre um determinado autor, importa.

Uma das maneiras de acessar o conhecimento produzido no tempo em que a pesquisadora vivencia é questionar-se e buscar saber sobre o quê outros pesquisadores, professores, estudantes, artistas, apreciadores e críticos já se perguntaram sobre as relações entre educação, arte e teatro nos escritos de Vigotski. E ainda, que teses, que análises e proposições existem sobre este assunto no diálogo com as ideias do autor.

Nesta tese, o caminho da pesquisa passou por alguns suplícios da criação. A pesquisadora apresenta o processo em uma sequência de suplícios, com a finalidade didática de explicar seus percursos na atividade de pesquisa. São suplícios que ocorreram simultaneamente no período de quatro anos de doutoramento. Suplícios que expressam as escolhas e as possibilidades no processo de criação verbal.

## 2.1 O PRIMEIRO SUPLÍCIO DA CRIAÇÃO – A REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura por meio de busca e mapeamento de pesquisas em base de dados, periódicos e portais constitui-se como um exercício relevante no tecer de um estudo científico (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Mapear configurou-se como uma ação do início ao fim desta pesquisa. Desde a concepção do projeto de tese até o seu delineamento final.

Entre as bases de dados nacionais, foram realizadas buscas por pesquisas nos portais<sup>18</sup>: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Portal da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), no grupo de trabalho Educação e Arte.

Estas bases possibilitaram a pesquisadora conhecer pesquisas de mestrado, de doutorado, de pós-doutorado e a produção de artigos submetidos em congressos científicos na grande área das Ciências Humanas. Cada repositório online tem seu mecanismo de busca. Por exemplo, nos portais da CAPES e da BDTD, a busca ocorre por meio da seleção de palavras-chave pelo pesquisador.

O ato de mapear pesquisas, no século XXI, é desafiador e potente. É um exercício hercúleo. A Internet, como uma ferramenta de busca, possibilita o acesso a diferentes portais e repositórios, o que implica em seleção de critérios e procedimentos por parte do pesquisador. A eleição de critérios é subjetiva tal como é subjetivo o critério de indexação da pesquisa nas bases de dados por palavras-chave. Além disso, os critérios dependem dos mecanismos de busca disponíveis nos portais e do fluxo de indexação, que é contínuo e cresce em espiral.

A cada semestre dissertações, teses e artigos são publicados. O que torna a cadeia de enunciados um mundo sem fim e a atividade de mapear como um fluxo contínuo e complexo. As palavras têm valor semântico no texto verbal (VIGOTSKI, 1927/1996; 1934/2009). Se pensarmos que é por meio de um conjunto de palavras-chave que um autor elege o recorte de tema de sua pesquisa, conhecer as palavras-chave de resumos possibilita inferir conceitos, contextos de pesquisa e, em alguns casos, até mesmo a orientação epistemológica do trabalho. Informações preciosas para a revisão de literatura.

Entretanto, esta não é uma premissa evidente entre pesquisadores que afirmam assumir a perspectiva histórico-cultural. Esta afirmação, que pode ser polêmica, decorre da experiência de leitura de 293 resumos encontrados no contexto das buscas realizadas. Em relação ao total de 293 pesquisas mapeadas, entre os portais CAPES, BDTD e ANPED, a pesquisadora realizou a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave (quando apresentadas) e das referências bibliográficas (buscou-se no arquivo do texto completo pelas obras de Vigotski citadas na discussão dos textos).

---

18 Endereços de acesso aos portais online: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo>; <http://www.anped.org.br/>; <http://bdtd.ibict.br/> Acessados no período de dezembro de 2015 a dezembro de 2019, a cada fechamento de semestre.

No que tange aos mecanismos e procedimentos de busca, nos portais CAPES e BDTD, é possível acessar o texto do resumo das pesquisas e filtrar pelo recorte do tempo, isto é, selecionar o período de produção dos textos<sup>19</sup>. A escolha da pesquisadora nestes portais foi por não filtrar o tempo. As palavras-chave “Vigotski”<sup>20</sup>, “arte” (teatro/drama) e “histórico-cultural” foram utilizadas e combinadas entre si na busca. Procedimento que levou a pesquisadora ao encontro com 114 pesquisas (80 de mestrado e 34 de doutorado) entre os portais da CAPES e da BDTD, no período de 19 anos (2000-2019). O registro de todas as pesquisas de teses e dissertações mapeadas é apresentado no Apêndice A (p.178-184).

No caso do portal da ANPED, a busca por artigos possibilita o acesso direto ao texto de pesquisas. É possível acessar arquivos com resumos e textos completos de trabalhos submetidos aos grupos de trabalho (GTs). Ao todo, a ANPED é constituída por 24 GTs, com temas de pesquisa delimitados, por exemplo, GT Educação e Arte, GT Educação Popular, GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT Trabalho e Educação, GT Psicologia da Educação, entre outros.

Esta associação tem um histórico de 40 anos de socialização de pesquisas<sup>21</sup>. O portal apresenta o conjunto de artigos submetidos em cada um dos grupos de trabalho, ano a ano. Por essa abrangência de tempo e de grupos de trabalho, a pesquisadora fez a opção de mapear os trabalhos sobre Vigotski no grupo de trabalho sobre Educação e Arte. O recorte por este

---

19 As buscas nos portais ocorreram de modo simultâneo. Como são espaços digitais de armazenamento de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado de programas de pós-graduação nacionais, a duplicação de pesquisas é esperada no percurso das buscas. Ao realizar o levantamento em paralelo foi possível identificar que a integração dos portais com as bases de dados das universidades de origem das pesquisas e com a plataforma Sucupira nem sempre funciona. Em 2013, os bancos de dados de teses e dissertações da CAPES migraram para a Plataforma Sucupira. Os trabalhos anteriores ao ano de 2013, em sua maioria, não apresentaram resumos e/ou o link de acesso ao portal de armazenamento do trabalho. Tal fato gera ausências de informações dos textos. Por exemplo, resumos e palavras-chave, bem como diferenças nos resultados entre os portais da CAPES e da BDTD.

20 As diferentes grafias do nome do autor foram utilizadas no mapeamento: Vigotski, Vygotsky, Vigotsky, Vygotski e Vygótski.

21 Nas reuniões da ANPED Nacional há sessões de trabalho de conferência, de comunicação oral, de pôster e de trabalho encomendado. Schlindwein e Souza (2007) e Schlindwein e Cordeiro (2010) afirmam que os trabalhos na modalidade de comunicação oral são selecionados pelo comitê científico da ANPED e caracterizam-se como produções oriundas de programas de pós-graduação do país. Até o ano de 2012 a ANPED realizou reuniões anuais e reuniões regionais, por exemplo, ANPED Sul, ANPED Nordeste, ANPED Norte etc. A partir de 2013, a 36ª Reunião anual assumiu o caráter de Reunião Nacional. As reuniões nacionais da ANPED passaram a ser realizadas na frequência bienal, nesse mesmo ano, de modo a não coincidir com o calendário das reuniões regionais. Os dois formatos de reunião têm o caráter científico. A reunião nacional abrange trabalhos de todas as regiões do Brasil. No que tange ao GT Educação e Arte, é um grupo de trabalho criado no ano de 2007, o que possibilitou acessar os trabalhos submetidos no período de 2007-2017. Os trabalhos submetidos no ano de 2019 ainda não estão disponíveis no portal. Informações coletadas no portal pelo endereço: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt24-educa%C3%A7%C3%A3o-e-arte> Acessado pela última vez em 14 de janeiro de 2020.

grupo levou em consideração que, desde a criação do GT Educação e Arte, em 2007, a problemática educação e arte, no contexto da ANPED, têm neste GT o lócus de pesquisas que tem a arte como objeto central<sup>22</sup>.

Os resultados das buscas no GT Educação e Arte da ANPED, no período de dez anos (2007-2017), possibilitaram acessar 177 artigos<sup>23</sup>. A leitura dos resumos possibilitou a pesquisadora identificar que entre estes artigos, somente 11 se referiram aos escritos de Vigotski. Ela realizou a leitura dos 11 artigos na íntegra e verificou que, entre os textos, somente um trabalho fez referência às discussões sobre o teatro, no contexto de oficinas de jogos teatrais no contra turno escolar, com adolescentes e jovens (SILVEIRA, 2008).

A quantidade de textos encontrados e a leitura de todos os resumos complexificou o exercício de selecionar os interlocutores nesta pesquisa de doutorado. Isso porque, nesse exercício, foi possível conhecer a leitura das referências bibliográficas citadas por pesquisadores, o que permitiu identificar e buscar outros textos de interlocutores e intérpretes que têm dialogado com e sobre Vigotski na relação com a arte, no cenário nacional e internacional.

Com o mapeamento, realizado nos três repositórios online, a pesquisadora pretendeu levantar as pesquisas e artigos que dialogam com Vigotski sobre arte e teatro, com o olhar para o drama e a questão do desenvolvimento na infância, na relação com a arte e a vida.

Em síntese, no que tange ao mapeamento de pesquisas nos portais da CAPES e da BDTD, foi possível verificar que embora as palavras-chave teatro, arte, drama, Vigotski e histórico-cultural tenham sido escolhidas para mapear textos, a discussão sobre teatro em Vigotski ou ainda é pouco conhecida ou pode ser uma questão de uso inadequado de palavras-chave no momento de indexar os textos nas bases de dados.

No exercício de mapear as teses e dissertações sobre o assunto em questão, foi possível selecionar 12 pesquisas (9 dissertações e 3 teses) para leitura na íntegra. O Apêndice B (p.185-191) apresenta as informações completas sobre os trabalhos selecionados e uma

---

22 Um outro estudo sobre a ANPED, como um todo, ou ainda, com outros GTs poderia ter sido realizado. Sabe-se que Vigotski é um autor presente nas discussões sobre ensino e aprendizagem e Psicologia na relação com a escola. Nos GTs de Psicologia da Educação, de Formação de Professores, pesquisas que dialogam com Vigotski e a arte também podem ser encontradas. Contudo, a escolha pelo GT Educação e Arte procurou observar se, neste contexto de produção em que a arte é o tema de relação com a educação, o autor é uma referência conhecida.

23 Entre o total de 177 artigos, 166 são de comunicação oral e 11 de pôsteres. A tabela com a quantidade de trabalhos selecionados para leitura na íntegra e os comentários analíticos estão no Apêndice C ( p.192-197).



síntese de seus recortes, exercício que possibilitou a pesquisadora escolher as pesquisas que apresentam contribuições para esta pesquisa.

O acesso aos resumos dos textos mapeados possibilitou a pesquisadora ampliar o olhar sobre os modos de compreender e estudar Vigotski. Foi possível identificar diferentes categorias de análise na constituição das pesquisas sobre Arte na Educação e na Psicologia. Ao ler as referências bibliográficas das pesquisas de mestrado e doutorado, a pesquisadora identificou quais obras do autor são mais citadas. O Apêndice B (p.185-191) apresenta o quadro de obras referenciadas por cada pesquisa.

Em resumo, no conjunto das 12 pesquisas mapeadas evidencia-se que as obras do autor mais citadas são: Psicologia da Arte (citada em 9 pesquisas); Pensamento e Linguagem (citada em 8 pesquisas); Imaginação e criação na infância (citada em 8 pesquisas); A formação social da mente (citada em 6 pesquisas) e Psicologia Pedagógica (citada em 6 pesquisas).

Os textos de Vigotski que têm o teatro como tema, são menos citados. Por exemplo, o ensaio sobre Teatro e Revolução aparece somente na pesquisa de Capucci (2017); o texto Sobre o problema da Psicologia do trabalho criativo do ator é citado em quatro pesquisas (CABRAL, 2008; ZONTA, 2009; OLIVEIRA, 2014; CAPPUCI, 2017); o texto A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca é citado em três pesquisas (CABRAL, 2008; OLIVEIRA, 2014; CAPUCCI, 2007).

O movimento de leitura das pesquisas levou a pesquisadora a ampliar seus olhares, mas dificultou a escolha das referências para a composição do diálogo com a tese. Entre os textos analisados na íntegra, entre teses, dissertações, artigos de periódicos e livros, destacam-se as pesquisas de Del Rio e Álvarez (2007), Pino (2000, 2005, 2006), Clot (2014); Sobkin (2017), as teses de doutorado<sup>24</sup> de Marques (2015), Wedekin (2015), as dissertações de Cabral (2008); Schüli (2011), que apresentam contribuições sobre os modos de compreender Vigotski na relação com a arte, na ambiência russa de seu tempo; que discutem a relação de

---

<sup>24</sup>As teses de Wedekin (2015) e Marques (2015) não apareceram no levantamento dos portais CAPES e BDTD, por meios das palavras-chave selecionadas para a busca. As duas pesquisas de doutorado foram apresentadas no contexto de duas disciplinas de Pós-Graduação da qual a estudante e pesquisadora participou durante o curso de doutorado em educação. No percurso, a pesquisadora teve a oportunidade de assistir uma aula com cada uma das pesquisadoras na Universidade Estadual de Campinas. Momentos em que elas apresentaram ideias mobilizadoras de questionamentos para este pesquisa.

Vigotski com a arte, com o teatro, com o trabalho do autor na Psicologia da Arte; e que indicam caminhos para pesquisar as obras do autor soviético.

As pesquisas de Cabral (2008), Wedekin (2015) e Marques (2015) situam que o teatro é um assunto ainda pouco explorado por pesquisadores. É fato que o trabalho de Vigotski como crítico de teatro e de artes é recente no país. Por isso, seus textos e suas resenhas sobre arte, traduzidas recentemente por Marques (2015), ainda são pouco estudadas. A tese de Marques (2015) apresenta a tradução de algumas resenhas, bem como uma tabela com o registro de 91 textos sobre artes, entre resenhas, comentários, manuscritos. A maior parte destes textos, em russo, ainda não está disponível em outros idiomas.

Mediante as proposições de Bakhtin (1981), sobre a infinitude do diálogo e as possibilidades de renovação de sentidos, a pesquisadora fez a escolha por se relacionar mais intimamente com os textos de Vigotski. Adotou uma postura dialógica, ativa com as ideias deste autor, mas sem deixar de inserir as ideias de intérpretes e interlocutores no percurso do texto. A pesquisadora, no exercício de sua autoria, buscou pela sua festa de renovação de sentidos.

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*Hoje praticarei a arte e a responsabilidade. Escrevo-lhe para registrar os caminhos do pensamento, para materializar em palavras as emoções de estudo, das impressões que esta atividade gera em mim. Das contribuições das diversas leituras sobre a arte e sobre o modo como ela se relaciona com a educação.*

*Escrevo tocada pelo retorno aos levantamentos de artigos e relatos de pesquisas publicadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Eles são meus interlocutores nesse momento. São autorizados nacionalmente a debater sobre educação e arte. E o que eles falam?*

*Muitas coisas. Em cada resumo lido vou descobrindo modos de pensar a educação, a arte e sua relação com a formação de um homem mais sensível, talvez mais responsável, quem sabe? Quanto a minha arte e responsabilidade, como uma pesquisadora em constituição que trama e tece fios e teias, posso lhe afirmar que tem que ter muita disciplina nessa atividade de analisar a palavra alheia, sentir e perceber o que nela pode estar presumido, a quem ela se dirige, quais são os objetivos e intencionalidades que se expressam e materializam na palavra.*

*Arte e responsabilidade. Pensar que a pesquisa é uma arte de combinar, perceber, observar e relacionar-se ludicamente com essas ações está sendo muito interessante para mim. Olhar para diferentes dados sob ângulos também diferentes. Praticamente estou brincando com palavras, mexendo e remexendo pensamentos para poder praticar a responsabilidade de consolidar uma tese para a educação e a arte.*

*Muitos questionamentos estão colocados nesse contexto que lhe descrevo. Como ter originalidade a partir do contato com este emaranhado de trabalhos? O que eles me dizem? Quais as suas artes e responsabilidades e quais as minhas? Em meio a isso tudo estou revisitando Hamlet – o texto dramaturgico na versão de Shakespeare. E agora, ser ou não ser, fazer ou não fazer, dizer ou não dizer... Penso que estou passando por um momento de curto-circuito.*

*Fico por aqui ansiosa para saber onde isso me levará e como você entrará comigo nesse caminhar, nesse escrever, tecer... Aline (Carta 6ª, 21 DE FEVEREIRO DE 2018. Na íntegra).*

(\*\*\*)

## 2.2 O SEGUNDO SUPLÍCIO DA CRIAÇÃO – CAMINHOS METODOLÓGICOS VIGOTSKIANOS PARA A TESE

Estar em relação com os textos de Vigotski permitiu a pesquisadora compreender sobre o como vivenciamos, no corpo, a formação de um conceito científico e que este processo é extremamente complexo. O que ela sabe e mobiliza hoje pode não ser o mesmo que sabe e mobilizará amanhã. Isto também contribui para o suplício da criação ao qual Vigotski se refere.

A necessidade de criação, no aqui e agora, na defesa de uma tese, é registrar uma trama de estudo na teoria deste autor, durante um processo de leituras e análises empreendidas em suas obras, datado no tempo histórico no qual a pesquisadora está situada.

Método. Teoria. Compreensão da realidade na história. Para começar uma tese embasada na teoria de Vigotski torna-se necessário começar do começo, isto é, pela história e pelo método. Torna-se necessário situar quem é o personagem principal desta trama e qual foi sua relação com a ciência, com os métodos, com a vida e com a arte de seu tempo.

Foi por meio do exercício de buscar as ideias de Vigotski sobre método e conhecimento científico que o próprio caminho desta pesquisa de doutorado e seus objetivos foram se consolidando. Segundo o autor,

[...] o estudo científico é ao mesmo tempo tanto o estudo do fato quanto o do procedimento de cognição desse fato. Em outras palavras, é o trabalho metodológico sobre a própria ciência, na medida em que essa avança ou toma consciência de suas conclusões. **A escolha da palavra já implica um processo metodológico** (VIGOTSKI, 1927/1996, p.316. Grifos da pesquisadora).

Escolher as palavras para compor o problema de investigação constituiu um processo de tomada de consciência sobre qual seria e sobre a forma que esta tese assumiria. Caracterizou-se como momento de tomada de posição da pesquisadora e de diálogo sobre o modo de Vigotski pensar sobre a ciência, a vida, a morte e a arte na constituição do corpo e da subjetividade infantil.

No processo de estudar os textos de Vigotski, a pesquisadora pôde compreender que crítica e análise não têm o mesmo sentido para o autor soviético. Encontrou a discussão sobre crítica em dois momentos importantes de sua produção teórica: A “crítica de leitor” na obra *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1915-1916/1999)<sup>25</sup> e os apontamentos sobre crítica no texto *O significado histórico da crise da Psicologia, uma investigação metodológica* (1927/1996)<sup>26</sup>.

No livro sobre a tragédia de *Hamlet*, Vigotski apresenta para o leitor o diálogo que faz com o texto da tragédia, como obra de arte no campo de uma crítica estética. “Essa crítica não se alimenta de conhecimento científico ou do pensamento filosófico, mas de impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que nada pretende, uma crítica de leitor” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XVIII). Há muito para dizer sobre esta crítica, bem como sobre sua relação com outras obras do autor.

Em alguns momentos do texto, a pesquisadora e leitora inspira-se na metodologia de “crítica de leitor” de Vigotski (1915-1916/1999) no que tange à sua peculiaridade subjetiva. Expõe suas *impressões estéticas imediatas*. Mas, infringe os procedimentos (indicados pelo autor) ao se relacionar com a estrutura de mais de um de seus textos, sem considerar cada um deles como objetos estéticos, estruturados em si mesmos, e levando em consideração quem é o autor.

Torna-se difícil mediante o diálogo com a perspectiva bakhtiniana das relações entre autor-contemplador e personagem desconsiderar quem é Vigotski, no estudo. De outro modo, quando avança nas discussões sobre seu método de análise no contexto da produção científica, Vigotski não deixa de considerar quem são os autores.

---

25 O ensaio *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, escrito por Vigotski entre 1915-1916, é retomado pelo autor no livro *Psicologia da Arte*, texto escrito por ele entre 1925-1926. O conteúdo do primeiro texto é diferente do segundo texto. O primeiro, o ensaio, expressa uma crítica subjetiva do autor à tragédia de Shakespeare, organizado em dez capítulos. O segundo, expressa uma crítica analítica do autor à tragédia e aparece como o oitavo capítulo da obra *Psicologia da Arte*. No Brasil, o livro do ensaio e o livro *Psicologia da Arte* estão disponíveis em língua portuguesa e foram traduzidos por Paulo Bezerra (1999). O tradutor informa que em outros países o texto do ensaio está presente como anexo da obra *Psicologia da Arte*.

26 Texto manuscrito presente na obra *Teoria e Método e Método em Psicologia* (VIGOTSKI, 1927/1996).

No texto da crise da Psicologia (1927/1996), escrito pelo autor aproximadamente doze anos mais tarde em relação à obra sobre a “crítica de leitor”, Vigotski apresenta que há diferença entre conhecimentos baseados em opiniões e impressões subjetivas e conhecimentos científicos. Em suas palavras: “Em última instância, a crítica formula opiniões, ainda que se trate de opiniões sólidas e seriamente fundamentadas, ao passo que a análise geral estabelece leis e fatos objetivos” (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 249).

O autor soviético explica que os conhecimentos científicos dão conta de objetivar leis para explicar fenômenos da realidade com os mesmos princípios explicativos, de caráter objetivo e não opinativo e subjetivo. Neste momento de produção científica, Vigotski está em busca de diferenciar perspectivas de estudos psicológicos sobre o desenvolvimento humano rumo a uma psicologia fundamentada nos princípios do materialismo histórico e dialético, sobretudo, por meio das ideias de Karl Marx (1818-1883). Em 1929, no primeiro parágrafo do texto de seu Manuscrito<sup>27</sup>, Vigotski escreve:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico (VIGOTSKI, 1929/ 2000, p. 23. Grifos do próprio autor).

Ao comentar sobre o manuscrito do autor soviético, Pino (2000) apresenta a história como uma chave de análise primordial em relação às teses do psicólogo sobre o desenvolvimento social e cultural do ser humano. Segundo o autor, o sentido social, isto é, a dimensão social do indivíduo, constitui-se como um problema para a Psicologia de Vigotski. O sentido social está posto a partir da relação do homem com o meio. O sujeito é social e suas funções psicológicas superiores são de natureza social e cultural.

Angel Pino (2000) explica o modo como o pensamento e o método de Vigotski baseiam-se no materialismo histórico e dialético, por meio da análise deste manuscrito. Com base na teoria e método do autor soviético é possível ter uma dada percepção de mundo e de ser humano, pela sua história concreta e material. O conceito de unidade da pessoa explícito nas obras de Vigotski é oriundo deste método. Segundo Pino (Idem, p.51), “[...] afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz

---

27 Texto nomeado por A. A.Puzirei como “Psicologia concreta do homem” (VIGOTSKI, 1929/2000)

o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo”.

Mediante a história pessoal do ser humano é possível inferir as influências da história humana em seu desenvolvimento, pois o ser humano é antes social do que individual. Para Pino (2000, p.54), a partir de Vigotski, podemos compreender que “[...] o homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material”. Baseado nos princípios explicativos da teoria histórico cultural de Vigotski, o autor afirma que por meio das relações sociais o ser humano converte suas funções psicológicas superiores. Estas funções são compreendidas como acontecimento social, isto é, sua origem se dá a partir do encontro de um homem com o outro (o outro representante da cultura, constituído historicamente).

Por meio destes princípios, o social e o cultural são duas categorias de pensamento presentes na obra de Vigotski (PINO, 2000). Esclarece o autor que o princípio da relação social possibilita compreender que as funções psicológicas superiores como a linguagem, a consciência, as emoções, por exemplo, são relações sociais que se modificam na relação de apropriação e produção de cultura.

Pino (2000, p.65) interpreta que a teoria de Vigotski possibilita compreender três estágios sociais de desenvolvimento do ser humano: “o desenvolvimento em si (realidade dada), para os outros (significação-cultural), e para si (internalização)<sup>28</sup>.”

Ao considerar esses três estágios para pensar no desenvolvimento de Vigotski, enquanto um homem intelectual, tem-se a possibilidade de pensar que há um começo para compreender e interpretar quem é Vigotski. Há uma realidade dada sobre a sua vida. De outro modo, possibilita identificar que na vida do autor soviético ele procurou escrever e dialogar com outros, significando e ressignificando sua teoria na relação com a produção e apropriação cultural de seu tempo. E ainda, que Vigotski internalizou relações sociais que o possibilitaram constituir-se como um cientista de referência na Psicologia Soviética.

No percurso de conhecer e selecionar os textos do autor soviético para o presente estudo, a pesquisadora também se deparou com a análise do texto do Manuscrito de 1929, em que o autor apresenta uma breve passagem sobre a comunicação verbal entre adultos e crianças e sobre a constituição das funções psicológicas superiores, em uma relação dada entre o "eu" e o "outro":

---

28 As observações entre parênteses foram acrescentadas no texto de Pino pela leitura da pesquisadora.

**Todas as formas da comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde funções psicológicas. Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança.** Compare: *la loi du décalage* em Piaget. Isto é sobre a atenção voluntária: memória, etc., etc. Isto é a lei.

**Compare a indicação para outro, para si;** garras do lince – para outro – para si;

**Compare a carta – para si no tempo e para outro; ler a própria anotação – escrever para si – significa relacionar-se para si como para o outro. Etc., etc. Isto é a lei geral para todas as funções psicológicas superiores.**

Evidentemente, **a passagem de fora para dentro transforma o processo. Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. Homo duplex.** Daí o **princípio e método da personificação na pesquisa do desenvolvimento cultural**, isto é a divisão das funções entre as pessoas, personificação das funções: por exemplo, atenção voluntária: um domina – outro está dominado. Divisão novamente em dois, daquilo que está unido em um (veja o trabalho moderno), **desenvolvimento experimental do processo superior (atenção voluntária) em um pequeno drama.** Compare Politzer: psicologia em termos de drama." (VIGOTSKI, 1929/2000, p.26. Grifos da pesquisadora).

Por se tratar de um texto em que o autor esboça anotações sobre a sua teoria (PINO, 2000), os escritos de Vigotski, no Manuscrito de 1929, configuram-se como pensamentos inacabados; porém, trazem afirmações que fundamentam sua teoria histórico-cultural de desenvolvimento do ser humano. São pensamentos e escritos que o autor retoma em textos posteriores, até o ano de 1934, incluindo sua última obra *A construção do pensamento e da linguagem*.

No texto de 1929, ao se referir às relações sociais como constituidoras das funções psicológicas, o autor delinea a questão da comunicação e da linguagem humana como mediadoras dessas relações. Tema que generalizará no texto de 1934, no qual afirma que: “[...] **para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento**” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 161. Grifos da pesquisadora). Sobre as funções psicológicas superiores, ainda afirma o autor que:

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (VIGOTSKI, 1934/2009, p.161).

Em 1934, Vigotski desenvolve um conjunto de argumentos em que fundamenta sua teoria sobre a função mediadora da linguagem na constituição da vivência e da subjetividade humana. Explica sua compreensão de que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura,

pelas relações sociais com o meio histórico e cultural no qual convive o ser humano. Que o ser humano incorpora à sua estrutura – ao seu *corpo-consciência* – instrumentos técnicos semióticos que o possibilitam a formação de sentidos e significados na vida (VIGOTSKI, 1934/2009; PINO, 2000).

O trabalho de tese como um exercício do pensar e de criar mediado pela linguagem implica na formação de sentidos e significados que passam por esse corpo-consciência. Implica na formação de conceitos mediante o acesso às palavras e relações sociais. No caminho teórico-metodológico desta tese, a pesquisadora constituiu relações sociais em presença e de forma mediada no diálogo com outros pesquisadores da obra de Vigotski, que forneceram pistas sobre como o autor é lido, estudado e comentado no meio social acadêmico. Acessou um repertório de textos traduzidos de Vigotski, leu e estudou esses textos, e um repertório de textos de intérpretes contemporâneos do autor soviético. No quadro 1, a pesquisadora apresenta a seleção de textos do autor com os quais dialogou no percurso de escrita da tese.

Quadro 1 – Textos de estudo de Vigotski

Texto	Ano de produção	Ano da edição acessada
<b>A tragédia de <i>Hamlet</i>, Príncipe da Dinamarca.</b>	(1915/1916)	(1999)
<b>Teatro e Revolução</b>	(1919)	(2015)
<b>Resenhas da Turnê da Companhia Solovtsóv</b>	(1922)	(2015)
<b>Sobre o teatro infantil</b>	(1923)	(2018)
<b>Psicologia Pedagógica</b>	(1921-1924)	(2003)
<b>La conciencia como problema de la psicología del comportamiento.</b>	(1925)	(2013)
<b>Psicologia da arte</b>	(1925-1926)	(1999)
<b>Carta para A. R. Luria, em 26 de julho de 1927.</b>	(1927)	(2007)
<b>O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica (manuscrito)</b>	(1927)	(1996)
<b>Manuscrito de 1929/Psicologia concreta do homem.</b>	(1929)	(2000)
<b>7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.</b>	(1930)	(2018)
<b>Imaginação e criação na infância.</b>	(1930)	(2009)
<b>O método instrumental em psicologia.</b>	(1930)	(1996)
<b>Carta para Roza Evgenevna Levina, em 16 de junho de 1931</b>	(1931)	(2007)
<b>Acerca de la psicología de la creatividad del actor.</b>	(1932)	(1983)
<b>A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.</b>	(1933)	(2008)
<b>La crisis de los siete años</b>	(1933-1934)	(2012)
<b>A construção do pensamento e da linguagem.</b>	(1934)	(2009)
<b>Pensamento e Palavra / O problema do método.</b>	(1934)	(2009)

Fonte: Organizado pela pesquisadora



(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*Faz tempo que não lhe escrevo! (Vergonha). É que nos dois últimos meses foi intenso o processo de estudo na pós-graduação e na graduação. Na minha vida as duas são prioridades. É desafiante estudar teatro e ao mesmo tempo estudar a infância em suas múltiplas dimensões.*

*Há momentos e momentos. Há aqueles em que é preciso estar mais em um lugar do que no outro. É difícil habitar o mundo sobre diferentes perspectivas, mas é potente e mexe com os desejos de ser, de estar no mundo, de viver.*

*Sinto-me diretamente provocada por suas ideias sobre a consciência, sobre a linguagem como instrumento poderoso nas relações humanas. Tal pensamento permite que eu reflita sobre algumas questões de vivência com a linguagem verbal, extra verbal e artística no Teatro, na música, na literatura, na ciência, na vida. Vivência. Palavrinha que causa arrepios... Tudo passa por ela... Está dito.*

*Pensar que apropriar-se da linguagem em todas as suas dimensões é condição primordial para nos constituirmos e nos transformarmos foi genial de sua parte. Não é à toa que você é tão citado mundo a fora. Andei lendo por aí o trabalho de outros pesquisadores que analisam a educação, a psicologia e as relações humanas com base em suas unidades de análise, em seus métodos... Tenha certeza de que suas ideias revivem, nem sempre com tanta responsabilidade, bem verdade.*

*Se lhe colocar no patamar de obra de arte, penso contigo que é um caso de leitura da obra. Leitura que é individual e que expressa condições diversas de apropriação da linguagem... Tantas coisas podemos fazer com a linguagem... Cada um deve ser responsável por si e por seu posicionamento no mundo. Nada de efeito moral... Mas, trata-se de uma questão de consciência. Consciência de indivíduos que se constituem nas relações sociais, internalizando de fora para dentro.*

*Consciência. Consciência. Consciência*

*Vivência. Vivência. Vivência.*

*Palavra. Palavra. Palavra*

*Ecos.*

*Este é o som que ouço quando leio e releio seus textos. Conexões. Teoria. Método. Pesquisa. Criação. Ciência. Arte. Vida. Quero te contar que estou praticando a arte na minha vida. Nos últimos nove meses aprofundei o estudo no teatro e passei a prestar mais atenção na atividade musical noturna, nos ensaios e nas escolhas do modo como quis encarar a arte.*

*Aos poucos fui compreendendo o que é o processo de criação no teatro vivenciando situações no curso de teatro, que ensina a atuar e a ser professor. Estive lidando direta e*

*imediatamente com a criação de personagens, de emoções, de gestos, de palavras, do corpo. Tudo passa por aqui.*

*Quero agradecer a possibilidade de ler você, realizar ações que você propõe e compreender nelas o quanto a arte transforma, o quanto ela possibilita a apropriação da linguagem. Tenho lido outros autores de meu tempo sobre este fazer artístico que também colaboram para situar o homem do hoje. Estou refletindo muitas coisas por aqui e escrevendo sobre as tuas ideias, a partir de minha leitura. Espero lhe contar mais em breve. Fico por aqui. Aline. (Trecho da carta 3ª – Julho de 2017)*

(\*\*\*)

### 2.3 O TERCEIRO SUPLÍCIO DA CRIAÇÃO – CARTAS PARA VIGOTSKI

Nos argumentos de Vigotski (1929/2000) sobre as relações humanas com a linguagem e a comunicação, a pesquisadora se deparou com um exemplo possível para constituir o seu processo de orientação e domínio do pensar e escrever sobre as palavras desse autor: **“Compare a carta – para si no tempo e para outro; ler a própria anotação – escrever para si – significa relacionar-se para si como para o outro”** (Idem, p.26).

A relação para si no tempo e para o outro sobre a qual escreve Vigotski, bem como sobre o exercício de comparar a própria anotação, do relacionar-se consigo e com o outro, inspirou a pesquisadora a escrever cartas para si e para Vigotski, no processo de vivenciar a elaboração da tese.

O escrever para si e para Vigotski possibilitou à pesquisadora constituir um procedimento metodológico do estudo mediado pela escrita de cartas. Um exercício de escrita livre e afetivo sobre os ecos das leituras dos textos do autor e do diálogo com interlocutores com os quais ela encontrou no percurso do curso de doutorado em Educação, que teve início em março de 2016.

As cartas são uma produção histórica da humanidade. Em outros tempos, elas já foram mais utilizadas como meio de correspondência entre pessoas, entre estados e nações. As cartas estiveram presentes na história das guerras humanas e são usadas em convenções sociais entre os homens. Por exemplo, Carta Magna, Carta da Terra, Cartas Náuticas. Há registro de muitas cartas trocadas entre autores e de cartas internacionais. As cartas são objeto de estudo da Cartografia nas fronteiras com a Geografia e podem significar registro de projeção, demarcação de territórios, de ideias (DUARTE, 1994).

As cartas escritas pela pesquisadora, como um exercício de registrar seus pensamentos sobre os pensamentos do autor, registram as vivências e a história da pesquisadora. Registram questões, reflexões e projeções de um processo de estudo que envolveu diferentes temáticas. Por exemplo, o desenvolvimento da vida na relação com a arte, com a história, com o teatro; os processos pedagógicos que envolvem professores e crianças; e o desenvolvimento do ser humano como um corpo-consciência que age e reage ao meio histórico, social e cultural no qual habita.

Os textos das cartas puderam e poderão ser revistos de tempos em tempos. No tempo da tese e no tempo da vida. Cartas que se constituem como instrumentos metodológicos de estudo, ao possibilitarem refinar os objetivos da pesquisa em seu processo de desenvolvimento.

Por meio das cartas a pesquisadora vislumbrou uma forma de relação entre pensamentos e palavras circunscritas no tempo histórico. As cartas tornaram-se uma possibilidade de relação social de cultivo para si e para o outro. O exercício de escrita de cartas constituiu um diálogo entre nós sobre educação, arte, teatro e infância. Mas não somente. As cartas constituem os bastidores da palavra da vida para a palavra na academia.

Escrever cartas para Vigotski constituiu um processo de percepção e reação estética às obras do autor e à própria vida no percurso de estudo. Por meio das cartas a pesquisadora assumiu seu discurso interior, em primeira pessoa, para dialogar livremente com o cientista soviético, com professores, com pesquisadores, com pais, com adultos e com si mesma. Ao todo, quarenta cartas foram escritas para o autor, no período de elaboração da tese.

A criação é um processo consciente e inconsciente (VIGOTSKI, 1925-1926/1999). Um exemplo disso pode ser o próprio ato consciente de escrever para um interlocutor ausente. Um autor de uma grande obra. A pesquisadora que escreve sabe que Vigotski está morto, mas pode convencionar que: – E “Se” ele estivesse vivo e pudesse receber as cartas endereçadas a ele? Ela pode imaginar e escrevê-las.

Por meio das cartas ela pode dar vazão ao que compreende conscientemente de sua teoria, bem como aquilo que ainda não compreende, mas, está ali, e o outro pode ver de fora. No tempo, ela pode ver de fora. Pode visualizar “tesouros” escondidos dentro de suas palavras e uma cadeia de comunicação e de relações que os textos das cartas suscitam e provocam no processo de rever-se.

Ao reler as cartas, durante o processo de escrever o texto final da tese, a pesquisadora pôde complementar sua linguagem interior de fora e reelaborar os conceitos para as sínteses

sobre a teoria de Vigotski. A releitura das cartas e os diálogos com interlocutores da pesquisa permitiram esboçar o problema, objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

### **2.3.1 Objetivo Geral**

Investigar, nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento do ser humano, na relação com a arte, um sentido pedagógico para a vivência com o teatro na infância, em seu meio histórico e cultural escolar.

### **2.3.2 Objetivos Específicos**

1) Problematizar as posições de Vigotski como crítico, professor, psicólogo e pedagogo no desenvolvimento de seu método científico.

2) Analisar a compreensão sobre arte, vida, morte, teatro e drama na constituição do corpo-consciência do ser humano.

3) Discutir as proposições teórico-metodológicas de Vigotski sobre a vivência do drama-teatro como unidade de análise na constituição do corpo e da subjetividade, na infância.

4) Evidenciar um sentido pedagógico para a vivência do teatro no meio escolar.

No tempo em que habita e na sociedade em que vive, a pesquisadora teve a oportunidade de acessar e conhecer, em língua portuguesa, obras que Vigotski escreveu em um caminho de dezenove anos de vida intelectual. No Apêndice D (p.198-202), a pesquisadora expõe as bibliografias de Vigotski que foram estudadas durante o curso de doutorado em Educação. Alguns textos do autor foram lidos por meio do acesso a edições de obras em espanhol e em inglês.

A análise das obras de Vigotski, no tempo histórico no qual o autor viveu e as escreveu, possibilita compreender diferentes posições do autor no percurso intelectual entre os anos de 1915 e 1934. A escolha dos textos de Vigotski para o diálogo com a tese levou em consideração interlocuções com pesquisas teóricas de mestrado, doutorado e interlocutores

contemporâneos de sua obra, com destaques para os textos de Del Rio e Álvarez (2007); Pino (2000; 2005; 2006; 2010); Smolka (2002, 2009), Clot (2014) e Veer & Valsiner (1999).

O presente estudo configura-se como um exercício de síntese, mediante uma abordagem dialética. Segundo Konder (2003, p.37):

Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significante da realidade com que se defronta, numa situação dada.

A abordagem dialética parte do princípio de que sempre há algo mais na realidade em si mesma, por isso, não é possível atingir a totalidade, mas sim uma visão de conjunto. Por esse motivo, nesta tese, busca-se o sentido e a síntese nas ideias teóricas e metodológicas de Vigotski sobre a relação entre arte, consciência, drama, teatro, vida e morte no contexto de desenvolvimento da criança, em ambiente escolar.

Na pesquisa e estudo de textos de Vigotski é possível encontrar capítulos exclusivamente dedicados à questão do método (VIGOTSKI, 1925/1996; 1925-1926/1999; 1927/1996; 1929/2000; 1930/1996; 1930/2018; 1934/2009), no contexto de crítica de arte (1915-1916/1999; 1919/2015; 1922/2015; 1923/2015; 1925-1926/1999), da educação (1921-1924/2003; 1930/2009; 1934//2009), do fazer científico (1927/1996; 1930//1996; 1934/2009), bem como discussões sobre as “leis gerais” do desenvolvimento humano em diversas idades e circunstâncias sociais (VIGOTSKI, 1925-1926/1999; 1930/2018).

São textos que serão mobilizados no diálogo desta estrutura arquitetônica que se configura como tese. Na unidade da responsabilidade que a pesquisadora tem em sua própria constituição como humana – como leitora e pesquisadora –, mediante o ambiente em que vive e o horizonte social no qual está situada, procurará responder com suas possibilidades às questões e ao valor que a leitura dos livros de Vigotski, bem como de seus intérpretes (das críticas, das pesquisas e dos trabalhos posteriores) suscitou no processo de pesquisar.

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*Faz tempo que não lhe escrevo. Tenho sim avançado nas leituras, tanto na ação da compreensão como na apropriação de tuas ideias relacionadas à arte e à vida humana. Muitos processos psicológicos superiores ocorrem na arte como “técnica social de sentimentos”.*

*Por meio da arte e de relações sociais nos constituímos. Nas ações e reações materiais de nossa existência com o outro, nas esferas de atividade humana, que nos possibilitam observar, memorizar, imaginar, perceber, ouvir, expressar, criar, pensar, viver, registrar a nossa ação e a nossa palavra no mundo. Nossa arte, nossa técnica social.*

*Viver é um complexo ato de posicionar-se, de presenciar, de afetar e ser afetado. É físico, químico, biológico, psicológico e social. É corpo-consciência.*

*Estive pensando nos últimos dias na vida na escola. Isso porque estive presente nas aulas de música da escola municipal do bairro em que moro. Ali pude observar, interagir e vivenciar relações de aprendizagem e ensino de música.*

*A música é uma arte e tanto. Como é difícil explicar o que ocorre quando somos afetados pela música. Ela acontece. Na escola, ela acontece e se faz presente em diversos momentos. No que tange as aulas de música que observei, ela envolve professor e crianças em momentos de catarse. Depois disso, eles não são mais os mesmos. Você escreve sobre a música:*

A música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso as forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas [...] (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 320).

*Ao vivenciar a arte não somos mais os mesmos. No ato artístico a imaginação, a percepção, a atenção, o pensamento, a memória registram. Registrar. Esta ação complexa de imprimir sentido, que mobiliza complexas relações entre pensamento e palavra.*

*A linguagem é uma criação humana que permitiu a espécie registrar. A arte, como uma das formas de linguagem, quando vivenciada permite a cada um de nós a ação de registrar.*

*Tenho pensado que registrar é uma ação viva da memória, que pode ser materializada em forma artística por todos nós. Registrar a nossa própria vida. Registrar as nossas memórias, impressões, cristalizar nossa imaginação.*

*Quando estive na escola procurei observar as relações das crianças com a arte, com a música, com o professor, entre elas e delas com os materiais disponíveis na sala.*

*Sobre esta questão do registro, gostaria de pensar que a arte é uma entrada interessante para problematizar o registro na escola – a imaginação e a criação na arte registram. O que registram? Quais os registros da vida posso visualizar na arte?*

*Ainda não sei se esse é o caminho dos meus problemas de pesquisa, mas queria compartilhar estas questões contigo o quanto antes para poder “botar para fora”. Colocar em debate.*

*Quanto à música, ao ouvir as crianças cantando de memória canções que foram trabalhadas ao longo do ano letivo com emoção, com ritmo, com catarse, com gesto, com dança, pude observar atenta os acontecimentos com a arte na escola e refletir sobre a necessidade que ela incita em nós de registrar.*

*Registrar na memória, registrar no papel, registrar em nossa vida as emoções e os sentimentos que ela suscita em nós. Fico por aqui pensando e desejando um até breve. Aline. (Trecho da Carta n.º. 4 - 30 de outubro de 2017).*

(\*\*\*)

### 3 VIGOTSKI E O MÉTODO: UMA VIDA CIENTÍFICA NAS FRONTEIRAS ENTRE ARTE, DOCÊNCIA, PSICOLOGIA E PEDOLOGIA.

“O nome a obra imortaliza”!<sup>29</sup>

“[...] a morte é uma forma de acabamento estético do indivíduo”.<sup>30</sup>

Quem é Vigotski? O que ele fez? Em que circunstâncias? Como fez? Por que fez? Perguntas que possibilitam significar uma vida datada. Uma vida que aconteceu entre 1896 e 1934. Na compreensão bakhtiniana, “[...] A interpretação estética e a estruturação do corpo exterior e seu mundo são uma dádiva de outra consciência – da consciência do autor-contemplador à personagem; não é uma expressão desta dentro de si mesma mas uma atitude criadora do autor outro para com ela” (BAKHTIN, 2011, p.91).

Bakhtin (1940/2017) é um autor que escreve sobre as profundezas do sentido, no pequeno e grande tempo. No hoje, a pesquisadora vê a obra de Vigotski de fora, com a possibilidade de interlocução com tudo o que veio depois dele. Busca por sentidos novos e por significados em sua teoria. Ao ler Vigotski no percurso de sua trajetória teórica, a pesquisadora pôde ver nele o que ele não viu em si mesmo e lhe dar acabamento de fora, tal como indicado por Bakhtin. Também pôde identificar os momentos em que ele exercitou a ação de se ver e se rever. Para a pesquisadora, com base nos termos do que propõe Bakhtin, sobre a relação autor-contemplador e personagem, a teoria de Vigotski constituiu-se como um objeto estético sobre o qual dialoga e expressa análises nesta tese.

No âmbito nacional e internacional, há um exercício consolidado de apropriação das ideias teóricas e metodológicas de Vigotski por pesquisadores que o interpretam no campo da Psicologia, da Educação e das Ciências Humanas. Isto é um fato. A comunidade acadêmica tem muitas explicações sobre a vida e sobre a teoria de Vigotski.

A história deste autor tem sido contada por alguns biógrafos, intérpretes e interlocutores. Na sociedade brasileira, a circulação das obras do autor ocorre em meados da década de 1980. Muitos trabalhos que falam da biografia e da obra de Vigotski, que tecem acabamentos sobre a sua vida, foram inspirando a pesquisadora na composição do presente

---

<sup>29</sup> Trecho da canção Súplica. Ver nota de rodapé 1.

<sup>30</sup> Bakhtin (2011, p.120).



texto (PINO, 2005; 2010; DEL RIO E ÁLVAREZ, 2007; VEER & VALSINER; 1999; CLOT, 2014; MARQUES, 2015; 2018).

Na perspectiva de leitora e intérprete, a pesquisadora tem se questionado sobre os modos de apropriação das ideias de Vigotski por pesquisadores no Brasil e sobre as narrativas de algumas biografias e interpretações de sua obra pelo mundo. Ela tem a sensação de que há produções que apresentam perfis do autor e periodização de suas ideias que levam a um engessamento sobre as possibilidades de compreendê-lo. Seria possível buscar uma superação dos modos de interpretar e compreender Vigotski?

Uma questão de fundo que dificulta a compreensão “total” de Vigotski é a questão do acesso mediado aos seus textos e o não acesso a textos que ainda não foram traduzidos para nenhum outro idioma. É uma circunstância em movimento. No país, de 1980 a 2020 o cenário de interlocução com o autor mostra-se como dinâmico e contraditório. Nos próprios termos dialéticos.

Ao pensar sobre uma saída para analisar as ideias desse autor em sua obra e apresentar elementos sobre sua vida, de forma breve, a pesquisadora também pode dar a impressão de que está engessando um perfil para ele. Eis um conflito: correr ou não correr este risco? Se sim, o que priorizar? Como, mediante a tudo o que já existe sobre a história do autor, é possível responder às questões que referenciam a vida de Vigotski na relação com o objeto de tese que a pesquisadora empreende?

Nestas primeiras décadas do século XXI, pesquisadores brasileiros têm trilhado o caminho de ler os textos de Vigotski do início da vida acadêmica em relação com os textos finais, que antecedem sua morte (TOASSA 2009; WEDEKIN, 2015; ZANELLA ET.AL., 2007; MARTINS; ALVES, 2013; MARQUES, 2015).

Neste exercício de interpretar sobre a vida do autor e debater suas ideias na relação com os objetivos da pesquisa, a pesquisadora mobilizará textos que apresentaram saídas, questões, bem como suas próprias ideias sobre o que a vida, a arte e o teatro proporcionam no desenvolvimento infantil.

Vigotski é o autor principal do diálogo estabelecido e entrelaçado no presente trabalho de pesquisa. A produção intelectual desse autor é erudita e dialética. Sua escrita assume um estilo<sup>31</sup> dialógico e argumentativo que circunscreve os termos e os conceitos. Nos

---

31 Blanc (2003, p. 28) ao comentar e traduzir a obra *Psicologia Pedagógica* do idioma russo para o espanhol expõe um lado transgressor de Vigotski neste texto, que é um manual para professores: “[...] ele não respeita as

textos do autor temos acesso a diferentes metáforas em suas problematizações sobre os temas que debate. As metáforas estão presentes nos textos sobre arte, mas também os textos sobre outros assuntos contêm a vida na arte como metáfora.

Hoje, sabe-se que além de psicólogo, pedagogo, professor, pedólogo, cientista, Vigotski foi um crítico de arte, envolvendo-se na cena teatral de Gomel, onde elaborou registros sobre sua percepção estética (VEER; VALSINER, 1999; BLANC, 2003; MARQUES, 2015; 2018; WEDEKIN, 2015; CAPUCCI, 2017).

Neste capítulo, são evidenciados os modos como este autor foi lido, estudado e compreendido no percurso desta tese. A discussão é iniciada a partir do meio social de Vigotski, isto é, da ambiência em que ele viveu e produziu suas ideias. A discussão perpassa a relação de Vigotski com as circunstâncias da Revolução Russa de outubro de 1917 e o legado de uma ambiência artística, cultural e científica. Apresenta provocações do autor sobre o tema “Teatro e Revolução” (VYGÓTSKI, 1919/2015) e analisa seu trabalho como crítico e espectador de arte.

No estudo de Vigotski é preciso pensar em todo um sistema complexo do próprio autor, que foi formulando a sua teoria e seus princípios explicativos sobre como compreender o humano na história, na concretude de suas relações sociais, por meio de seu percurso intelectual.

Este autor soviético produziu sobre Arte, Teatro, Defectologia, Psicologia, Pedagogia, Pedologia e Ciência. As ideias potentes de Vigotski nos possibilitam pensar em sua própria vida – na sua vivência, como uma unidade de análise entre vida, arte, educação e psicologia (PINO, 2000; DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007; MARQUES, 2018).

Na produção teórica de Vigotski, é possível localizar momentos em que seu processo de criação metodológico é mediado pela arte. Neste sentido, Del Rio e Álvarez (2007) situam a forte relação do autor com a arte e com a psicologia de seu tempo. Eles afirmam que o ensaio de Vigotski sobre A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1915-1916/1999), o

---

convenções de sua época. Também não tinha o costume de apresentar uma breve bibliografia ao final do texto”. Na relação com os textos científicos de Vigotski, no percurso do trabalho desta tese, a pesquisadora observa que há uma recorrência no modo de operar do autor nos livros. Ele inicia estabelecendo questões de método, os objetivos do estudo e dá pistas sobre as sínteses na qual chega nestes capítulos sobre método. Nos capítulos que seguem, o autor expõe o debate na lógica tese-antítese-síntese. Uma leitura apressada pode levar o leitor a derrapar na argumentação, pois nem sempre o que parece, é. É necessário ler, reler e rever e é possível contar com mediações e traduções qualificadas! De outra maneira, é preciso considerar que no percurso de seu desenvolvimento intelectual Vigotski modifica sua maneira de problematizar conceitos e noções de acordo com as diferentes teorias e públicos com os quais se relaciona e dialoga.

primeiro livro do autor, apresenta uma percepção dele sobre a vida a partir do texto teatral de Shakespeare: uma síntese do sentir humano como trágico.

Para esses autores, a tragédia de Hamlet tocou profundamente Vigotski que, entre outros temas, analisou o mistério da vida e o desenvolvimento do ser humano no futuro. A concepção de vida humana como trágica é o sentido que Del Rio e Álvarez atribuem às percepções do autor soviético nesta tragédia. Nessa análise, os autores apresentam quatro teses para pensar na vida e na obra do psicólogo soviético:

- Vigotski **abordou o drama e a arte no início do seu trabalho**, entendendo-os como algo que afeta o essencial e mais determinante do ser humano. E, ao fazer isso, ele viu-se obrigado a aprofundar-se na Psicologia para adensar sua análise;
- Vigotski **manteve essa conexão dupla, psicologia e drama, em toda a sua vida** e, no final de seu trabalho, propõe um nexos entre as duas abordagens: **o drama como modelo de organização da psique**;
- Sem a necessidade de dar significado dramático para sua vida é empurrado teoricamente à psicologia. **Sua teoria sobre a mediação dramática da consciência lhe permitiu abordar praticamente sua própria vida**: elaborou um plano teórico – a lógica dramática da consciência articulada com a visão histórica da psicologia – e viveu no nível pessoal, permitindo que seu modelo inscrevesse sua própria biografia de psicólogo no processo histórico;
- O sentimento trágico da vida que Vigotski demonstra tanto em sua visão pessoal do drama quanto na orientação de sua vida concebida como uma missão histórica de caráter trágico pertence, porém, **ao sentimento construtivo trágico, isto é, inspira uma visão utópica e otimista da psicologia**. (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.304-305, tradução livre. Grifos da pesquisadora).

Mediante as teses expostas por Del Rio e Álvarez sobre a constituição dramática da psicologia e da vida de Vigotski, abre-se à possibilidade de aprofundar a análise das ideias deste autor em busca dos argumentos que ele vai construindo ao longo de sua teoria sobre o desenvolvimento e constituição da subjetividade (e da materialidade corpórea) humana na relação com a arte.

Ao discutir sobre a construção metodológica de Vigotski, Clot (2014) também situa que a psicologia do autor e sua metodologia histórica sobre o desenvolvimento do ser humano baseiam-se em práticas na arte. Segundo o autor,

Vygotsky deu um belo exemplo em um campo particular, que é uma espécie de campo de ensaio para suas hipóteses gerais: a arte. De fato, para ele, a forma

artística contém procedimentos que atuam sobre o sujeito sem que ele o saiba, pois ele é governado por lógicas artísticas que lhe são inacessíveis de forma direta. (CLOT, 2014, p.136).

Clot discute as relações entre consciência<sup>32</sup>, o inconsciente e as emoções, mediante o diálogo com a psicanálise de Freud (1856-1939) e com o monismo de Spinoza (1632-1677), e propõe que na teoria de Vigotski temos a possibilidade de compreender a consciência como relação. Ao citar o autor soviético, Clot expõe que a consciência existe como uma relação, como um trabalho de conexão sujeito à desconexão. Segundo o autor, “[...] a consciência não existe como um estado mental separado, mas como uma relação real. É somente em movimento que ela mostra o que ela é” (CLOT, 2014, p.126).

Nestes termos, Clot discute sobre a relação entre consciência e experiência e afirma que: “A consciência é uma forma particular de transformação da experiência ou de fracasso dessa transformação” (2014, p.127). O que implica compreender a consciência como ação, como atividade prática, como vivência e experiência social da condição de ser humano. Contudo, se há uma unidade entre corpo e consciência, o que Clot afirma pode ser ampliado para o corpo. Isto é, se pode afirmar que tal como a consciência o corpo é relação.

Esta afirmação sobre o corpo como relação não fica evidenciada na discussão de Clot (2014), mas ele expõe que:

[...] a vitalidade não é, de modo algum, uma característica exclusivamente fisiológica pois a vida não é apenas orgânica. Aquilo que é vital para o desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos implica o corpo, lógico. Mas não só como um objeto finito. Mas também como meio de viver. É esse aspecto inacabado do corpo que permite o desenvolvimento das emoções no mundo dos homens e dos objetos. Vinda de *fonte* interna, a vitalidade, enfrentando o real, encontra então *recursos* no mundo dos homens. Esses recursos se tornam, por um efeito-rebote, novas *fontes* externas de vitalidade (CLOT, 2014, p.132).

Neste trecho, Clot está dialogando com a obra *Psicologia da Arte*, na qual não é ingênua a posição de Vigotski ao iniciar e finalizar o livro com citações de Spinoza para refletir sobre a arte na vida humana. Na epígrafe do livro está presente o seguinte excerto da obra *Ética*, deste autor:

---

32 O conceito de consciência é objeto de estudo de Clot (2014), mediante a análise dos textos de Vigotski entre 1924 e 1932. Informa o autor que este período é um tempo de produção prodigiosa de Vigotski, que redigiu cerca de 180 publicações científicas.

**Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz... Mas dizem que seria impossível deduzir apenas das leis da Natureza, uma vez considerada exclusivamente como corpórea, as causas das edificações arquitetônicas, da pintura, e coisas afins que só a arte humana produz, e que o corpo humano não conseguiria construir nenhum templo se não tivesse determinado e dirigido pela alma, mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir do simples exame de sua natureza (VIGOTSKI, 1925/1999, p.X apud ESPINOSA, ÉTICA, III, Teorema 2, Escólio. Grifos da pesquisadora)**

Esta menção de dúvida sobre a capacidade do corpo humano também aparece no final do livro, no último capítulo, no qual Vigotski problematiza as relações sobre arte e vida e encerra o texto com a frase da citação que o inicia:

**Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “até hoje ninguém definiu aquilo que o corpo é capaz” (VIGOTSKI, 1925/1999, p.329. Grifos da pesquisadora).**

Discutir a apropriação de Vigotski da ideia de corpo em Spinoza é importante neste trabalho pela relação entre a vida e a arte e a “função” que o corpo humano tem no processo de constituição da subjetividade humana, que é mediada. A constituição do corpo-consciência, como unidade, é mediada (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1934/2009). Na contemporaneidade, ainda não se sabe completamente do que o corpo é capaz, mas é possível afirmar que o corpo é.

Com base na argumentação de Clot (2014), de Del Rio e Álvarez (2007) e do próprio Vigotski (1925-1926/1999), é possível estabelecer que a arte, ao atuar sobre o próprio Vigotski, como o sujeito, provocou-lhe, direta e indiretamente, a ação do corpo-consciência nas relações sociais e históricas. Em outras palavras, Vigotski se constituiu provocado por questões sociais, culturais e históricas que o mobilizaram profundamente.

A pesquisadora procura dialogar com Vigotski no movimento histórico de sua produção acadêmica e científica. Realiza o exercício dinâmico de acessar seus textos procurando o modo como eles se relacionam entre si. Busca os argumentos e as compreensões que esse autor apresenta sobre a consciência, o drama, o teatro, a vida, o corpo, a morte, a arte, em relação com a infância.

Das teses sobre o sentimento trágico da vida humana, da consciência como uma relação e da indeterminação e inacabamento do corpo na relação com a arte e com a vida, se

pode levantar que além da consciência, há um estatuto do corpo nas ações de sentir e perceber a vida, de tomar consciência sobre o outro e sobre si mesmo, a partir das ideias de Vigotski. Ao pensar nas questões deste trabalho de pesquisa, o que mais se pode indiciar nas ideias do autor sobre o sentir e perceber a vida, sobre o corpo e a consciência mediados pela relação com a arte na infância?

No percurso de compreender e generalizar as proposições de Vigotski no movimento histórico de suas ideias opta-se aqui pelo caminho de ‘virar’ os escritos do autor de cabeça para baixo, tal como ele fez com a psicologia, no diálogo com textos do meio do caminho.

(\*\*\*)

*Ao ouvir as professoras da banca de qualificação e a orientadora falarem vou estabelecendo outros sentidos para o trabalho de criar esteticamente e poeticamente uma tese em educação. Muitos são os sentidos e os caminhos que posso assumir. No aqui e agora, no ato de registrar os ecos de meu pensamento, pratico o exercício de pensar em como articular as potências que constituem o trabalho científico.*

*A história é um eixo que fundamenta o real, o concreto, as contradições da vida e de uma morte. Nós envelhecemos e morremos a cada dia! Temos e tecemos nossa própria história. Eu, situada em cada relação de tempo e espaço, viva, escrevendo para alguém que já morreu, mas cujo nome a obra imortalizou na história e na ambiência do tempo e espaço em que habitou e viveu. Dois seres humanos, duas consciências que dialogam sobre pensamentos na relação com outros pensamentos de interlocutores também em tempos e espaços distintos.*

*Mas, o que é REAL, CONCRETO pelo viés da teoria histórico-cultural? É a vida e sua materialidade, é o meio que constitui a vida. Do meio em que vivo e que constitui minhas possibilidades de viver a vida, a arte e o processo de escrita desta tese na relação com o meio que circunscreve a tua vida, Vigotski. Do teu meio e vida com a arte, com a pedagogia, com a pedologia e com a psicologia, situadas no teu tempo histórico – um tempo de vida na Rússia Soviética.*

*Penso que a partir deste recorte temporal – antes, durante e pós a Revolução Russa na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, posso descobrir mais coisas que cerceiam teu pensamento sobre o “RE” na vida humana. O que seria isso? A princípio, um novo modo de olhar para os teus textos mediante o ato de “REOUVIR” e REVER o texto escrito. Fico por aqui pensando nas infinitas possibilidades deste “RE” – de REgistrar, de REver, REouvir, REvisar, REdigir, RETomar... Tensamente, Aline. (Trecho da Carta nº 32 de 9 de Junho de 2019).*

(\*\*\*)

### 3.1 AMBIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA COMO MEIO SOCIAL E A ARTE RUSSA

A constituição da história da Rússia, na transição do século XIX para o século XX, é caracterizada por um cenário de lutas, guerras e revoluções. Ao final do século XIX é marcada por um clima revolucionário que circunscreve uma ambiência de luta dos camponeses, dos servos e do proletariado contra o regime czarista na história da formação do Estado russo (TRAGTENBERG, 1988/2007). Segundo o autor, esse clima leva à ruptura do modelo imperialista e czarista que predominava desde o século XVII, nesta sociedade e culmina nas revoluções de 1905 e de 1917.

É ao final do século XIX que ocorre a intensificação da industrialização que passa a penetrar na economia primitiva do Estado russo czarista (CARR, 1979). Edward Carr conta que, desse movimento, decorrem as primeiras agitações proletárias: “As primeiras greves ocorreram na década de 1890. Esses acontecimentos refletiram-se na fundação, em 1897, do Partido Marxista Russo dos Trabalhadores Socialdemocratas, o partido de Lenin, Martov e Plekhanov” (Idem, p.12).

Neste momento, os escritos de Marx, produzidos entre os anos de 1875 e 1880, sobre o socialismo e sobre a vida em comunidade a partir de outros modos de produção e organização socioeconômica, circularam pelas colônias do Estado russo (TRAGTEMBERG, 1988/2007). O que moveu os homens revolucionários e o proletariado em uma tensa luta social contra o império Czarista e a dinastia Romanov, que governou de 1613 até 1917.

Em um cenário em que a estrutura social era composta por servos, camponeses, funcionários e realeza, na qual os seres humanos, camponeses, em sua maioria, estavam sujeitos ao regime de servidão, as ideias marxistas<sup>33</sup> efervesciam no movimento comunista e socialista rumo a uma nova organização social em busca da transformação (TRAGTEMBERG, 1988/2007). Explica o autor que em 1905 ocorre a primeira revolução que gera abalos ao governo czarista e que ensaia a grande revolução de 1917.

A organização social e política por meio de soviets, órgãos colegiados, começa a expandir-se em todo território russo e suas fronteiras (TRAGTEMBERG, 1988/2007).

---

33 Tragtemberg (1988/2007) apresenta que nos primeiros anos do século XX ocorreu censura de clássicos da filosofia como Spinoza, Hobbes (Leviatã), mas permissão de circulação do livro “O capital” de Karl Marx. Blanc (2003, p.18) apresenta que Vigotski, “Como todo intelectual judeu, conhecia bem Spinoza. Também estudou Hegel. Este o levou a Marx e Engels e estes a Lênin, cujas obras conhecia cabalmente”.

Segundo o autor, os soviets são conselhos formados por proletários e intelectuais<sup>34</sup> na Revolução Russa de 1905 e em 1917. Com a industrialização e com a ação social e política organizada, proletariado e povo são conduzidos à revolução socialista.

A ambiência da Revolução Russa de 1917 é tratada como um fenômeno que inspirou e inspira o pensamento científico, artístico e cultural da humanidade. Um fenômeno cujo processo criador e intelectual foi denso, intenso e profundo (SHNAIDERMAN, 1977; CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL, 2001). Segundo o editorial do material da exposição “Gráfica utópica: arte gráfica russa, 1904-1942” do CCBB,

[...] os artistas que compuseram a chamada vanguarda russa tinham como objeto primordial a busca pelas **estruturas formativas do olhar, olhar esse que não apenas vê o mundo** mas, antes, **o define, o conforma, o estabelece enquanto realidade**. A arte parece ter sido entendida, então, não apenas **como instrumento de ação e intervenção sobre a realidade** mas, bem mais que isso, de **invenção da realidade**” (CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL, 2001, p.11. Grifos da pesquisadora).

Segundo o editorial do CCBB (2001), há uma profunda ligação entre literatura, palavra, teatralidade e dramaticidade na cultura russa que acompanha o desenvolvimento das artes gráficas e da arte como instrumento de formação cultural.

A arte, a palavra e a literatura constituem um valor na formação social russa desde os imperadores Pedro e Catarina. Segundo Tragtemberg (1988/2007, p.32), “[...] sob Pedro, o Grande, desenvolvera-se a imprensa como empresa industrial, enquanto sob Catarina, a Grande, a produção de revistas para o grande público teve grande impulso”. O autor também apresenta estatísticas sobre a publicação de obras na Rússia do século XVIII, onde expõe que: “Durante a primeira metade do século XVIII, publicaram-se na Rússia 918 livros; na segunda metade do século, o número atinge 8.595 publicações, acentuando-se a importação de obras estrangeiras” (Idem).

A trajetória da história das artes na Rússia, no período que antecede e sucede a Revolução de 1917, é permeada pela presença da arte em universidades, em escolas, em cursos livres e por sua presença na indústria (WEDEKIN; ZANELLA, 2016). Trata-se de uma circunstância social de valorização cultural e artística, numa espécie de ambiência de síntese

---

34 Blanc (2003, p.21), apresenta que Vigotski foi “[...] deputado do soviete do distrito Frunze de Moscou, onde elaborava políticas educacionais. No final de 1931, foi nomeado diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva da Universidade da Ucrânia. Ucrânia, longe de Moscou... Por quê?” O autor levanta a hipótese de que Vigotski passa a ser censurado pelo totalitarismo Stalinista na URSS.



das artes (WEDEKIN, 2015), em que convivem movimentos artísticos expressivos nas artes visuais, no teatro, na literatura, na poesia, na arquitetura entre outras.

As autoras defendem que o diálogo de Vigotski com a arte russa compreende o período entre 1890 e 1934<sup>35</sup>, ano de sua morte. É nesta ambiência em que nasce e se desenvolve Vigotski. O autor nasceu em novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielorrússia. Viveu parte de sua infância e adolescência em Gomel. É neste meio social e cultural em que o autor se desenvolve como um homem.

Wedekin e Zanella (2016) expõem que o contexto de reestruturação da educação e do ensino de artes na Rússia do império (séc. XVIII) até o início do século XX, no período pós-revolução de 1917, foi permeado por tensões entre os pares arte e ofício; arte e natureza; arte e sociedade; arte e academia; arte e classe trabalhadora; arte e cultura; arte e indústria; arte e técnica; arte e construção; arte e ciência; e arte e autonomia, em busca de definições a respeito do lugar, do papel e da função social da arte na sociedade russa.

Sobre este momento histórico, Marques (2018, p.205) apresenta que:

A cultura russa e o pensamento vygotskiano nos primeiros anos do século XX foram fortemente marcados pela chamada Era de Prata, isto é, pela filosofia da arte simbolista. As revoluções de 1917 e o advento da arte e do pensamento de vanguarda (com o movimento futurista nas artes plásticas e na poesia, e o formalismo no campo da teoria literária) reconfiguraram o ambiente cultural russo, e é possível observar o quanto Vygótski mostrou-se um atento interlocutor desses movimentos, dirigindo-se tanto aos clássicos quanto às teorias e formas artísticas emergentes.

Com interesse especial pelo teatro e pela literatura, Vigotski realizou sua formação universitária num clima intelectual que dialogava com o pensamento simbolista russo, mas não somente, ainda que este clima estivesse se modificando em função do modernismo e construtivismo russos pós-revolução (VEER & VALSINER, 1999; SCHÚHLI, 2011; WEDEKIN, 2015).

Veer & Valsiner (1999) contam que Vigotski tinha por hábito discutir sobre poesia e literatura em encontros de “segundas literárias”, momentos em que um grupo de jovens estudantes debatia sobre obras modernas e clássicas. Eles apresentam que Vigotski tinha interesse apaixonado pelo teatro.

---

35 No trabalho de tese de Wedekin (2015), orientado por Zanella, a autora aprofunda no texto relações das artes visuais na história da Rússia entre meados do século XIX e o início do século XX, até o ano de 1930.

Nesta relação com o teatro, Vigotski atuou como chefe da seção de Teatro no Departamento de Educação Popular de Gomel, entre os anos de 1919 e 1921. Desse lugar, Vigotski contribuiu com a seleção de repertório, com a escolha de cenários, estabeleceu diálogos com diretores teatrais e escreveu críticas sobre peças que assistiu (VEER & VALSINER, 1999; MARQUES, 2015). Segundo Marques, por meio de resenhas críticas sobre as diferentes linguagens artísticas, Vigotski envolveu-se com o debate cultural russo, bem como com a cena teatral de seu tempo.

No ano de 1919, Vigotski escreveu o capítulo de livro “Teatro e Revolução”, no qual expressa seu olhar para esta relação. O artigo do crítico foi publicado no mesmo ano na revista *Versos e prosa da revolução russa*, na Ucrânia, Kiev (MARQUES, 2015). No texto, Vigotski apresenta duras críticas sobre a relação revolução e teatro. Segundo Marques, pesquisadora e tradutora do texto, a descoberta desse capítulo de livro entre o público russo é recente e sua republicação em russo ocorreu em 2015, mesmo ano em que foi traduzido para a língua portuguesa.

Na trajetória intelectual de Vigotski, o texto “Teatro e Revolução” é publicado três anos após a “crítica de leitor” sobre Hamlet. O texto do artigo apresenta um estilo de escrita dialógico e acessível ao leitor e é organizado por Vigotski em cinco tópicos, nos quais o autor registra suas avaliações do tema em questão.

Desde o início do texto, Vigotski (1919/2015, p. 177) critica o teatro russo que ocorria antes da revolução de 1917. Classifica-o como um “quadro da vida teatral do passado”. Compara as revoluções russa e francesa. Comenta sobre o papel político do teatro no contexto francês.

Avalia o autor que, na França, a vida na cena prepara a revolução: “Não por acaso, historiadores da revolução francesa dedicaram **tanta atenção ao palco**, que, em grande medida, **preparou a chegada da revolução**” (VYGÓTSKI, 1919/2015, p.193. Grifos da pesquisadora). Na França, segundo o autor, “[...] o teatro ateou o fogo da revolução” (Idem, p. 117); o palco se constituiu como “tribuna social”.

Neste artigo, o crítico é provocador sobre o tema teatro e revolução em seu contexto histórico e social. Ele apresenta algumas perguntas em sua argumentação: “Mas a revolução, que provocou mudanças tão profundas em todas as áreas da vida, o que ela ofereceu ao teatro?” (VYGÓTSKI, 1919/2015, p. 179); e ainda:

Com o quê o teatro respondeu à revolução? Com a *falência da casa comercial Romanov e K-o*, com a infinita baixa literatura, com uma onda suja e medíocre que

inundou os palcos dos teatros, as miniaturas, onde apenas o nome de Rasputin<sup>36</sup> era sinal e garantia de um espetáculo interessante (VYGÓTSKI, 1919/2015, p. 182).

As críticas de Vigotski a esta arte se relacionam à sua percepção de que as tentativas com o teatro se alinhavam a um teatro tendencioso, formador de opinião política, adjetivado por ele como *mediocre*. Um teatro baseado na imitação da vida cotidiana dos conflitos decorrentes da revolução e das guerras na cena (VYGÓTSKI, 1919/2015). Ao contrário do que ocorreu na França, a elevação social pelo teatro, na visão de Vigotski, no que diz respeito ao teatro russo, ainda era um caminho a ser delineado.

No percurso de argumentação do texto, o crítico avalia que excessos de uma visão de arte e teatro como entretenimento e diversão não contribuem para um novo teatro (VYGÓTSKI, 1919/2015). Ele afirma que: “Em nenhum lugar, em nenhuma outra esfera da arte, o marasmo ideológico dos tempos de guerra, com todas as suas produções terríveis, se refletiu tanto quanto no teatro” (VYGÓTSKI, 1919/2015, p.178).

O Vigotski crítico registra avaliações que estabelecem outro olhar para o teatro simbolista e suas influências estéticas na atuação de atores. Segundo o autor (1919/2015, p. 178), cabe ao teatro simbolista à crítica de que “[...] pulverizou a ação dramática no “estado de espírito”. Nesta afirmação, o autor faz a crítica à atuação como imitação da realidade de um estado de espírito na ação do ator em cena, sem que haja a transformação e a elevação da vida no palco, uma característica que Vigotski atribuí à arte cênica (VYGÓTSKI, 1919/2015).

Neste texto, citando Tiútchev (MARQUES, 2015), Vigotski apresenta ao leitor proposições sobre o que é a arte o que é ser artista na relação com o teatro: “A arte é apenas uma parte da vida, e o artista se alimenta da contemporaneidade, assim como todos nós, “espectadores do grande espetáculo, dos minutos fatais do mundo”<sup>37</sup> (VYGÓTSKI, 1915/2015, p.182)”.  


---

36 Grigori Yefimovich Rasputin (1869-1916) é uma personalidade na história da Rússia Czarista. A série “Os últimos czares”, da Netflix, apresenta que Rasputin influenciava as decisões do reinado de Nicolau II e sua esposa, nas primeiras décadas de 1900. O enredo mostra que rei e rainha, pela doença do filho homem e herdeiro do trono, acreditavam nos poderes de cura de Rasputin como homem religioso e místico. Historiadores divergem sobre a influência de Rasputin sobre a família real e sobre os seus poderes de cura, mas o consideram como mito (ROSEMBERG, 2019, Online). Disponível em: <https://www.thoughtco.com/murder-of-rasputin-1779627> Acessado em 20 de Janeiro de 2019.

37 Marques (2015) explica que a frase entre aspas é do poeta Fiodor Ivanovith Tiútchev (1803-1873), do poema de Cícero, de 1830. Del Rio e Álvarez (2007) expõem que Vigotski gostava de recitar textos de Tiútchev para os amigos. No final do texto “De la psicología del drama al drama de psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev. S. Vygotski” (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.330), os autores apresentam um dos poemas favoritos de Vigotski, de autoria de Tiútchev, que era declamado por ele para os amigos: “Nós ainda acreditamos em milagres por todas as lições e verdades que a vida nos ensina; sabemos de belezas que não se

A premissa de Vigotski é a de que se surge uma nova forma e um novo local de fazer teatro, surgem novos procedimentos, o que autor afirma que não ocorreu na revolução da arte teatral como legado da própria revolução de 1917 (VYGÓTSKI, 1919/2015). Conforme afirma o autor: “E, se surgiu no teatro um novo tipo de espectador, se o teatro deixou de se dirigir aos que estão sentados nas mesas dos cafês, se saiu do espaço do estúdio e dos amplos salões em direção à praça, seria possível esperar o aparecimento de um novo procedimento nessa arte” (VYGÓTSKI, 1919/2015, p.193).

Neste trecho, o autor retoma a questão do teatro feito pelo povo, pela classe trabalhadora e da possibilidade que o teatro teria, como arte, de elevar-se e superar-se a partir deste novo. O “novo espectador” do teatro à que se refere o autor é o povo. Vigotski expõe que o teatro por e para trabalhadores levaram a aberturas na arte da cena na revolução. Arte que o autor adjectiva como “arte extraclasse”, “arte genuína” (VYGÓTSKI, 1919/2015, p.181). Uma perspectiva de grande arte como arte popular é enunciada nas ideias do autor.

Perto do final do texto do artigo, Vigotski reapresenta questionamentos sobre o teatro e a revolução: “[...] o que poderia acontecer com a arte do teatro em relação à revolução?” (VYGÓTSKI, 1919/2015, p.191). O autor esboça uma resposta:

O teatro antigo estava se desintegrando e morrendo de causas naturais. **Somente as grandes obras de arte não morrem, somente a arte em si é eterna, as formas de arte nascem e morrem. Cada época tem seu próprio teatro.** Segundo: **os artistas de todas as artes são pessoas de seu tempo. Suas criações são necessariamente marcadas pelo signo da contemporaneidade, estão intimamente ligadas a ela.** O artista **sempre cria o novo**, aquilo que não existia antes dele; ele não repete ou reproduz o antigo. E o espírito novo busca novas formas de se encarnar, assim como não se deve colocar o vinho novo em odre velho (VYGÓTSKI, 1919/2015, p.191-192. Grifos da pesquisadora)

Mediante estas afirmações de Vigotski sobre o teatro e a criação do artista, – do ator, do ser humano, abre-se a possibilidade de evidenciar que, em 1919, o autor já compreende as relações entre arte e vida pela categoria da história. Isso porque o autor expõe que *cada época tem seu próprio teatro*, tem sua própria arte, e que os artistas criam conforme as circunstâncias de seu tempo.

Esta evidência é reafirmada pelo autor treze anos mais tarde no texto *Acerca de la psicologia de la criatividade del actor*, ao apresentar que: “A psicologia do ator é uma

---

extinguirão e de forças inesgotáveis; de flores de beleza misteriosa que não sucumbirá à podridão do povo. E que o sol do meio dia não vai secar o orvalho que a manhã coloca sobre eles. Essa fé não o desapontará se você viver do começo ao fim; nem tudo o que floresceu deve murchar, nem tudo que era deve morrer” (Tradução livre da pesquisadora).

categoria histórica e de classe e não biológica” (VYGOTSKI, 1932/1983, p. 335. Tradução livre). Isto é, a ação do ator na atuação não pode ser explicada por uma vertente biológica de estado de espírito na cena, pois o processo de criação é mediado pela relação com o social (VIGOTSKI, 1930/2009).

As afirmações de Vigotski sobre as relações entre arte, história e trabalho de criação expressam nas entrelinhas seu diálogo com as ideias marxistas, que como exposto, estavam presentes nos ideais da Revolução Russa de 1917. Vigotski constituiu-se como um destes homens revolucionários diante do tenso ambiente da revolução e suas possibilidades de transformação na arte e na ciência.

Como mencionam Wedekin e Zanella (2016), a produção de Vigotski dialoga diretamente com os movimentos artísticos vigentes nas primeiras décadas do século XX. Segundo as autoras, este diálogo multidisciplinar do autor o possibilita sistematizar pressupostos para uma educação estética. Discussão presente no capítulo “A Educação Estética, na obra *Psicologia Pedagógica* (1921-1924/2003)<sup>38</sup>.

O próprio Vigotski apresenta seu pensamento sobre a transitoriedade das formas de arte ao afirmar, em 1919, que as formas de arte nascem e morrem. A multidisciplinaridade de Vigotski se expressa também pelo diálogo com diferentes correntes da psicologia presentes em seu tempo, tais como a Reflexologia, a Psicanálise, a Gestalt, com a sociologia e filosofia de Marx e com a filosofia de Spinoza (LEONTIEV, 1979/1996; PINO, 2000; DEL RIO E ÁLVAREZ, 2007; CLOT, 2014).

Ao escrever sobre o trabalho criativo de Vigotski, Leontiev (1979/1996) apresenta que Vigotski inspirou-se no marxismo e nas ideias monistas de Spinoza. Segundo Leontiev, “[...] de seus anos estudantis data seu conhecimento da filosofia marxista, que assimila principalmente através de edições ilegais. É quando nasce nele o interesse pela filosofia de Spinoza, que foi durante toda sua vida seu pensador favorito” (Idem, p. 432).

Tal preferência de Vigotski pela obra de Spinoza é também evidenciada por Blanc (2003). Segundo o autor, “Vigotski leu Spinoza na adolescência e o citou ao longo de toda sua

---

38 Neste texto, a leitora e pesquisadora dialoga com a edição brasileira de *Psicologia Pedagógica* da Artmed, 2003. Ela é traduzida por Claudia Schilling do idioma espanhol para o português. Esta obra foi organizada e comentada pelo argentino Guillermo Blanc, que traduziu o texto de Vigotski do idioma russo para o espanhol. Existe outra edição brasileira organizada pela editora Martins Fontes, cuja tradução do idioma russo para o português é de Paulo Bezerra. Edição criticada por Prestes (2010) por não conferir com o material original do livro em russo.

obra. A obra de Spinoza é a protagonista de seu ensaio inacabado sobre as emoções, escrito no final de sua vida” (Idem, p.223).

Como exposto, na obra *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999), Vigotski inicia e termina o texto do livro citando ideias de Spinoza sobre a relação corpo humano, arte e emoções. Nessa obra, também é possível verificar o diálogo de Vigotski com as ideias de Marx, mas não somente, e as possibilidades de compreender as relações humanas com a arte nas condições de existência social, cultural e histórica.

A obra *Psicologia Pedagógica* também apresenta indícios do diálogo de Vigotski com Spinoza, embora o autor não o cite diretamente, bem como com Marx e Freud<sup>39</sup>. Para Blanc (2003, p.14), organizador e comentador dessa obra, composta por dezenove capítulos, o foco de Vigotski com o livro é o processo educativo mediante um debate com a Pedagogia e a Psicologia como ciências no início da década de 1920. Ele explica que Vigotski iniciou a escrita da obra em 1921 e que “[...] este livro foi escrito por um professor jovem, porém experiente e sábio, e se destinou a estudantes que queriam ser professores de crianças até 15 anos, na Rússia [...]”.

No livro *Psicologia Pedagógica*, temos o acesso a um Vigotski professor. Sua preocupação no contexto de composição do livro é oferecer aos professores premissas teórico-práticas sobre os atos de ensinar, de aprender e de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1921-1924/2003).

Veer & Valsiner (1999) afirmam que Vigotski produziu seu trabalho intelectual no auge da criação e desenvolvimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Contam os biógrafos que após o término de seus estudos universitários, em 1917, Vigotski passa a ter permissão para atuar como professor.

Em sua atividade docente, Vigotski ocupou alguns cargos como professor em escolas e universidades do Estado entre 1920 e 1932: foi Professor e chefe do Departamento de pedagogia geral e etária do Segundo Instituto Médico de Moscou; foi Professor e chefe do Departamento de Pedologia da infância com problemas no Instituto Pedagógico Estadual de Moscou; e foi professor no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado (VEER & VALSINER, 1999).

---

39 O diálogo de Vigotski com Spinoza, Freud e Marx pode ser aprofundado pelo acesso ao trabalho de tese da pesquisadora Lavinia Lopes Salomão Magiolino (2010), no qual a autora problematiza as emoções e a significação humanas na teoria histórico-cultural.

Marques (2018) estabelece a hipótese de que o acesso à produção de escritos de um Vigotski jovem possibilita contrariar concepções que desvalorizam o pensamento do autor em seus textos iniciais e evidenciar que nestas ideias embrionárias já está presente a sua ciência psicológica.

Em acordo com esta pesquisadora, nesta tese, parte-se da premissa de que o trabalho de Vigotski como crítico evidencia suas ideias iniciais em relação à percepção estética e à reação estética de sua relação e da relação do ser humano com a arte e a vida nas “ações” humanas. Posteriormente à experiência paralela de Vigotski como docente e como pesquisador, nas fronteiras entre a pedagogia, a psicologia e a pedologia, o permitiram desenvolver seu trabalho teórico-prático em busca de “leis gerais” sobre o desenvolvimento humano. Leis pré-anunciadas em seu trabalho como crítico e espectador, na relação do autor com a arte na vida, principalmente por sua relação com o teatro.

Esta trajetória o tornou cientista ao longo de sua curta vida. É nas fronteiras entre a subjetividade e a relação de Vigotski com a arte, com o teatro, que ele sistematiza objetivamente sua psicologia e seus métodos, bem como pressupostos e desdobramentos pedagógicos para o desenvolvimento e aprendizagem humanas.

Não satisfeito com as contribuições da Revolução Russa para o teatro (VYGÓTSKI, 1919/2015), Vigotski passa a prestar mais a atenção sobre o teatro como uma das artes entre outras como a música, a dança e as artes gráficas. Se, tal como os franceses, os russos não prestaram a devida atenção ao teatro, é evidente que Vigotski realiza este exercício. Como crítico, o autor vai estabelecendo um valor sobre o teatro e sobre o drama na vida humana. Vejamos!

(\*\*\*)

*É madrugada, Vigotski.*

*Revolução. Escrevo hoje para expressar questões, pensamentos e palavras por meio de uma reação crítica à obra de certo autor russo – você. Meu interlocutor especial neste projeto de cartas paralelo à tese.*

*Cartas... Ato de registrar sensações humanas pensando em quem é o interlocutor e conhecendo uma de suas mil faces. O psicólogo, o crítico de arte, o educador, o professor, o cientista, muitos homens em uma unidade de vida. Das tensões do drama humano, por essência, trágico: – Viver para morrer!*

*Dúvida cruel que carregamos uma vida inteira é sobre a tomada de consciência sobre a morte própria. Não há acabamento do homem pelo próprio homem. A morte é vivência inexplicável para si mesmo. É morte. É silêncio. Silêncio para si mesmo na medida em que o pensamento cessa. Não há estabelecimento de sentido do homem em sua própria morte. Ela é*

*um ato de incerteza. Entre vida e morte há mais coisas do que podemos vivenciar ou explicar. Há uma linha evolutiva, construtiva e histórica na constituição do homem.*

*Homem. Que homem? Em que tempo histórico? Em que circunstâncias e condições sociais? VIGOTSKI. Um homem que viveu pouco, e que por uma metade de sua vida habitou as fronteiras entre a vida e a morte por estar tuberculoso. Um estado do corpo. Um estado do homem, de corpo e alma.*

*Um homem que tomou consciência sobre o próprio ato da tomada de consciência do homem. Um meta homem. Um intelectual que habitou uma circunstância social de valorização cultural e artística, numa espécie de ambiência de síntese das artes, uma “idade de prata”<sup>40</sup>.*

*Um cientista, um artista, um homem que fez de sua vida uma unidade de responsabilidade. Em sua existência, arte, ciência e vida conviveram em “harmonia” na sua realidade. No presente registro escrevo tudo o que penso ser possível mencionar, aqui e agora, sobre um homem que viveu sua vida em “dadas” circunstâncias históricas e culturais. Vida que inspira minhas projeções a respeito da importância da arte na vida humana, especialmente o teatro e o seu “poder místico” de arte sincrética e sintética.*

*Sínteses. Sínteses da vida, da ciência e da arte. Exercícios de pensamentos e palavras. Questionamentos da vida, do vivido, do viver e das vivências. Reflexões e atos. Homens e dramas. Aline. (Trecho da Carta nº 9, de 9 de agosto de 2018).*

(\*\*\*)

### 3.2 VIGOTSKI E O TRABALHO DE CRÍTICO LEITOR – A PERCEPÇÃO, A AÇÃO E REAÇÃO DA ARTE NA VIDA

Nesta seção, a pesquisadora analisa e comenta textos de Vigotski que evidenciam seu trabalho como crítico-leitor e espectador de arte, entre os anos de 1915 e 1923. O repertório de estudos do autor na elaboração da crítica à tragédia de Hamlet e nas resenhas críticas sobre teatro, literatura, dança e artes gráficas, bem como o conjunto de outras resenhas sobre artes, importou ao seu processo criador e de amadurecimento teórico sobre a percepção, reação e ação da arte na vida e de sua psicologia concreta.

No Brasil, é recente o acesso a vinte e seis resenhas de Vigotski sobre artes e teatro em língua portuguesa, traduzidas por Priscila Nascimento Marques (2015), diretamente do idioma russo. A pesquisadora traduz, comenta e analisa o trabalho de Vigotski como crítico-leitor. Afirma que a produção inicial de Vigotski na relação entre literatura e teatro

---

40 A tese de Wedekin (2015, p.33) apresenta que: “A “Era de Prata” foi um “fenômeno sociocultural multifacetado” (RYLKOWA, 2007, p.6, tradução nossa), compreendendo a produção artística em diversas linguagens como literatura, pintura, arquitetura, música, dança, cinema, alta-costura e design de interiores, entre aproximadamente 1890 e 1917 [...]”.



permaneceu por muito tempo desconhecida no país e no mundo<sup>41</sup> (MARQUES, 2018).

As resenhas traduzidas e comentadas por Marques (2015) em sua tese expressam o trabalho de crítico de Vigotski para além da “crítica de leitor”. São textos de crítica sobre teatro e revolução; sobre teatro infantil; sobre teatro judaico, sobre montagens teatrais, sobre literatura, sobre dança e artes gráficas. Segundo a autora, “[...] as resenhas foram um espaço para expressão livre de suas ideias, sem preocupações científicas. Por outro lado, elas podem ser vistas como exercícios preliminares que conduziram o autor à construção de algo de maior fôlego e mais sistematizado” (MARQUES, 2015, p.143).

A pesquisadora e tradutora aproxima e coteja os textos das resenhas, em sua maioria sobre teatro e literatura, com algumas obras de Vigotski que envolvem a discussão sobre arte, no período entre 1915 a 1926. Análises que permitem identificar os pensamentos preliminares do autor e seus pensamentos sistematizados sobre temas como criação infantil e arte; teatro e suas peculiaridades (montagem, atuação, direção; conhecimentos sobre teorias e práticas teatrais); crítica a críticas; e dança (MARQUES, 2015).

O acesso aos vinte e seis textos traduzidos por Marques (2015), bem como seus comentários sobre eles, possibilita caracterizar os procedimentos de Vigotski como crítico, leitor e espectador de artes. Os textos das resenhas fornecem uma visão geral quanto aos elementos que constituem a percepção, reação e avaliação estética de Vigotski na relação com cada linguagem artística e com o teatro em suas peculiaridades, bem como percepções sobre arte, vida e noções iniciais de sua futura psicologia.

Para este texto, entre o material das resenhas, somente os ensaios *Teatro e Revolução* (1919/2015), *Sobre o teatro infantil* (1923/2015) e o conjunto de resenhas sobre críticas teatrais às apresentações da Companhia Solovtsov (1922/2015) são comentados e analisados em diálogo com Marques (2015; 2016; 2018). Diálogo entretido mediante a produção de Vigotski e análises de sua atuação como crítico-leitor por Bezerra (1999), Marques (2015; 2015a; 2016; 2018), Sobkin (2017) e ele mesmo (VIGOTSKI, 1915-1916/1999; 1923/2015). Vejamos o trabalho inicial do autor na “crítica de leitor” sobre a tragédia de Hamlet!

---

41 A tese de Marques (2015) apresenta uma relação de noventa e uma resenhas, dentre as quais ela traduziu vinte e seis. O material inédito, comentado e analisado pela pesquisadora, abre outras possibilidades para compreender a produção intelectual de Vigotski.

### 3.2.1 Dos procedimentos de Vigotski enquanto crítico e espectador da Tragédia de Hamlet

A primeira obra que Vigotski escreve sobre arte – o ensaio “A tragédia de *Hamlet*, príncipe da Dinamarca” (1915-1916/1999), é resultado de seu trabalho final no curso de humanidades na Universidade Popular de Chaniávski (MARQUES, 2015). No livro, Vigotski apresenta no prefácio o que denomina como “crítica de leitor”. O autor procura explicar e justificar que seu trabalho se situa no campo da crítica estética. Segundo ele:

É uma crítica **francamente subjetiva, que nada pretende**, uma crítica de leitor. **Tem seus objetivos específicos, suas leis infelizmente ainda não assimiladas o suficiente**, daí ser frequentemente alvo de ataques imerecidos. Visto que as linhas que se seguem pertencem precisamente a essa última modalidade de crítica, consideramos necessário examinar com certa minúcia **suas condições peculiares** (VIGOSTSKI, 1915-1916/1999, p. XVIII. Grifos da pesquisadora).

A modalidade da crítica – subjetiva – e suas peculiaridades são problematizadas pelo próprio autor. As palavras de Vigotski demonstram que a construção do texto tem intencionalidade e objetivos claros. Ao se referir que as leis da crítica em questão ainda não estão suficientemente assimiladas, com lamento, o autor deixa escapar que formular leis é uma intenção sua. Embora, ele mesmo afirme que a crítica nada pretende.

Bezerra (1999), Marques (2015; 2016; 2018) e Sobkin (2017) discutem o papel de Vigotski como crítico-leitor. O próprio autor fala sobre seu trabalho como crítico-leitor no prefácio do ensaio sobre *Hamlet*, em 1915-1916, e no texto *Sobre o autor de “Não exatamente uma resenha”*, de 1923. No texto “O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica”, de 1927, o autor também se refere aos seus estudos sobre a arte.

O trabalho intelectual de Vigotski no ensaio de *Hamlet* é elogiado por Bezerra (1999), por sua originalidade e sua concepção analítica de crítica de leitor. Ele afirma que: “Seu enfoque da relação obra-público, obra-recepção está respaldado por uma concepção de fundo psicológico” (Idem, p. XIV-XV). Contudo, a relação da crítica de leitor de Vigotski com a psicologia é amadurecida no percurso da vida e da obra do autor (MARQUES, 2015, WEDEKIN, 2015).

Marques (2015) permite ampliar esta visão quando defende a ideia de que Vigotski desenvolveu seu trabalho como crítico, desde o ensaio sobre a “crítica de leitor” em *Hamlet*

até a obra *Psicologia da Arte*, na intersecção entre estética, publicística, pedagogia e psicologia. É um Vigotski recentemente descoberto. Desvelado.

Esta autora apresenta a personalidade do Vigotski-crítico nos permitindo conhecer um lado sensível estético do autor na relação com o teatro e das preocupações que tinha com a qualidade da cena (MARQUES, 2015). Ela analisa os textos publicados por Vigotski situando-o como crítico agudo!

Ao recorrer às explicações de Vigotski (1915-1916/1999) sobre o seu próprio trabalho de crítico-leitor, das peculiaridades de sua crítica a *Hamlet*, como texto literário e dramático, podemos compreender que se trata de uma crítica que o autor empreende por seu prazer em se relacionar com a arte e de estudá-la. Ele enuncia que a crítica não tem por intencionalidade interpretar a obra, mas, na relação com ela, apresentar suas impressões estéticas. Mediante esta premissa, Vigotski problematiza a ação crítica em duas modalidades:

[...] a primeira é a do crítico como artista, **o crítico-criador**, que **recria** ele mesmo as obras de arte. A outra modalidade é a do **crítico-leitor**, que tem de ser **poeta em silêncio** (“Bem-aventurado aquele que é poeta em silêncio”). Suas observações são puramente **observações de leitor, que não tem sentido de criação independente**. No processo de trabalho, **o crítico sente mais que ninguém as “angústias da palavra”**, embora, ao que parece, nenhum crítico jamais tenha se queixado disso ao ler que **o dever da crítica é saber dizer, claramente, interpretar, completar e elucidar aquilo que o autor não enunciou ou não concluiu** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XXV. Grifos da pesquisadora).

Uma característica fundamental do ensaio para o autor é o fato de que ele, enquanto crítico-leitor, reivindica seu lugar de não interpretar a obra. Ao denominar sua crítica à tragédia de William Shakespeare de “crítica de leitor”, Vigotski (1915-1916/1999) a caracteriza por três peculiaridades. Vejamos seus argumentos.

A “crítica de leitor” apresenta a impressão artística imediata e diletante de Vigotski na relação com o texto de William Shakespeare (1564-1616). O autor do texto, Shakespeare, não importa para o crítico. Este é o primeiro aspecto de sua crítica – uma obra torna-se independente de seu autor, “[...] deixar falar a obra é sua meta primeira e última” (Idem, p. XI). Vigotski sente o efeito estético de *Hamlet* em si.

A crítica à tragédia de *Hamlet* apresenta a relação de Vigotski com o texto. É caracterizado pelo próprio autor como uma relação leitor-texto, em que o conhecimento do texto da tragédia é uma exigência para sua “crítica de leitor” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999). A este respeito, Bezerra (1999) chama atenção sobre as ideias e o modo como Vigotski opera

em sua crítica, na qual demonstra sua intimidade e envolvimento emocional com o texto literário. Sobretudo, Vigotski é um leitor que age e reage!

Quanto ao segundo aspecto de sua “crítica de leitor”, Vigotski refere-se à originalidade e independência de uma crítica em relação às outras críticas que a precedem. Contudo, ainda que Vigotski situe para o leitor de seu ensaio que não importa o que os outros críticos escreveram e analisaram sobre a tragédia de *Hamlet*, além do prefácio e dos dez capítulos que compõem sua crítica a esta tragédia, ele apresenta cinquenta e quatro notas de texto complementares (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

O ensaio apresenta, ao todo, setenta e cinco notas, entre as quais vinte e uma são de autoria de Viatchesláv Vsievolódovitch Ivánov (1929-2017), linguista e semioticista que comenta o texto de Vigotski. As notas de Ivánov e de Vigotski dialogam com outras críticas sobre os temas possíveis de discussão no texto de *Hamlet*. Os dois autores dão pistas ao leitor da erudição e da projeção de conhecimentos de Vigotski.

Mesmo que Vigotski afirme que a sua preocupação no livro seja apresentar ao leitor os aspectos da sua relação com a dramaturgia de Shakespeare, suas notas o denunciam ao demonstrarem diálogos com outros autores da literatura, da arte, do teatro e da psicologia sobre *Hamlet*. O próprio autor se pronuncia sobre a função e a finalidade das notas:

**Só nas notas** (estas devem ressaltar não só o caráter acessório, secundário, do material ali incluído, mas principalmente o inconcluso, o não elaborado, os temas abordados) **nós nos referimos às opiniões de outros críticos, citamos para explicar nossas teses. Duas palavras sobre tais notas, de como surgiram e seu lugar neste estudo.** Ocorre que a mudança do enfoque fundamental da tragédia, que é o que estas linhas pretendem expor, modifica radicalmente a visão de *todos* os problemas esteticamente críticos que *Hamlet* suscita (a análise de outros críticos, a crítica dos críticos e a apreciação de seu trabalho, as realizações cênicas da obra, traduções, aproximações e contraposições de outras obras de arte, etc.); **todos esses problemas – *Hamlet* na crítica, *Hamlet* em cena, *Hamlet* nas traduções, *Hamlet* na literatura – aparecem de um modo completamente diverso à luz de nossa interpretação da tragédia** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XXXI. Grifos da pesquisadora).

Segundo Viatchesláv V. Ivánov, a percepção de Vigotski sobre a tragédia de *Hamlet* é pautada na obra, mas também em sua participação como espectador da montagem de *Hamlet* no palco. Trata-se da montagem concebida e dirigida por Gordon Craig (1872-1966), entre 1911 e 1912, sob a luz do teatro simbolista russo. Segundo Ivánov,

**A profundidade com que Vigotski penetra na interpretação estética de *Hamlet* – afinada com a montagem de Gordon Craig (que contou com a participação de**

Stanislavski) – é comprovada por **muitas coincidências quase textuais** entre a primeira monografia de Vigotski e aquelas passagens do livro *Minha vida na arte*<sup>42</sup>, de Stanislávski, que descrevem o plano da montagem de *Hamlet* (IVÁNOV, 1999, p.187. Grifos da pesquisadora).

As afirmações de Ivánov levam ao entendimento de que o acesso de Vigotski à encenação o afetou no modo de avaliar a dramaturgia de *Hamlet*, bem como o aproximou das impressões de Stanislávski (1863-1938), uma das referências do teatro russo, em seu tempo, que planejou a interpretação de *Hamlet* no palco. Por outro lado, as explicações de Vigotski sobre as notas se constituem como possibilidade de esclarecer seu pensamento principal na crítica de leitor.

Ao estudar o prefácio, a crítica e as notas, identifica-se que os textos presentes nas anotações do autor demonstram como Vigotski vai construindo seus argumentos por meio do diálogo com outras críticas. Sua “crítica de leitor” é uma leitura mediada por outras impressões estéticas cristalizadas na história. Constituem seu repertório de leitor e medeiam suas concepções. As notas fornecem pistas de que, nos primeiros escritos teóricos, Vigotski já opera com o método histórico e dialético na produção do conhecimento, bem como já tem consciência de que ninguém cria do nada (VIGOTSKI, 1930/2009).

Mas, o que é diferencial no trabalho da crítica de leitor de Vigotski como afirma o próprio autor? No prefácio do livro, nas justificativas sobre a sua crítica à tragédia de *Hamlet*, Vigotski (1915-1916/1999) expõe que tem por objetivo estudar o *mistério* e o *ininteligível* na tragédia do texto shakespeariano. O autor perquire o texto em profundidade ao considerar a abertura da obra e coloca *Hamlet* na condição de mito. Vigotski estuda a vivência e a existência de *Hamlet* como verdade e realidade situada na obra.

Para Vigotski (1915-1916/1999) a obra, por sua estrutura, pode ser objeto de relações distintas com o leitor. Há um sentido *imorredouro* do fenômeno artístico no contexto da crítica estética, sempre pautada na obra. Este é o terceiro aspecto de sua “crítica de leitor”.

Ao analisar a tragédia de *Hamlet* como mito, como realidade, a percepção estética de Vigotski perquire os acontecimentos que constituem a fábula e a vivência e vivenciamentos das personagens do drama. O autor analisa os componentes da tragédia, como gênero teatral,

---

42 O texto, escrito pelo autor em 1924, apresenta uma tradução do idioma russo para o português, de Paulo Bezerra: Stanislavski, Constantin. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

“[...] as personagens, suas situações, suas falas, caracteres e destinos” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.9). Ele explica:

**A fábula do drama, isto é, o desenrolar dos acontecimentos nele, por um lado, e as personagens ou participantes desses acontecimentos, por outro, determinam a tragédia, em termos mais precisos, são as suas relações recíprocas que determinam. Assim, por exemplo, se o desenrolar dos acontecimentos no drama está subordinado aos caracteres das personagens, depende delas, decorre delas, se as leis que o regem, determinam e suscitam as suas causas, residem nas personagens, nos seus caracteres, temos uma tragédia de caráter; se o desenrolar dos acontecimentos subordina a si o destino das personagens a despeito dos caracteres, reúne em si algo de fatal, de externamente insuperável que atrai os homens para os crimes, a morte e outros acontecimentos que não decorrem do seu caráter, estamos diante de uma tragédia do destino.** Logo, a relação entre essas duas partes da tragédia – a fábula, isto é, o desenrolar dos acontecimentos – e as personagens **determina todo o seu sentido** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, P. 9-10. Grifos da pesquisadora)

Para chegar ao sentido sobre a tragédia de *Hamlet*, Vigotski percebe e reage à tragédia do príncipe da Dinamarca. O autor opera tecnicamente para compreender as relações entre a fábula e o que determina, suscita, os vivenciamentos, as ações e relações entre as personagens.

Contudo, o crítico se refere a um terceiro elemento que está envolvido nestas relações fábula-personagens – trata-se do *tom*, da *música da tragédia*. Sobre a musicalidade da tragédia de *Hamlet* Vigotski afirma que:

**[...] o mais importante na tragédia não é o que acontece em cena, o que se vê e é dado, mas o que está *suspenso*, o que se pode vislumbrar vagamente, o que se experimenta e se sente por trás dos acontecimentos e das falas**, aquele **clima invisível do trágico** que pressiona constantemente a peça e faz surgirem nela imagens e personagens (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 11. Grifos da pesquisadora).

O clima invisível do trágico é justamente o que o autor se propõe a desvelar em suas palavras como crítico-criador. Destaca-se, nesse contexto, que Vigotski inicia e termina o ensaio sobre *Hamlet* com a mesma epígrafe, que retira do texto desta tragédia shakespeariana (VIGOTSKI, 1915-1916/1999):

Palavras, palavras, palavras. *Hamlet*. II, 2.  
O resto é silêncio. *Hamlet*, V, 2.

Ao fim de sua crítica de leitor, após todas as ressalvas sobre sua avaliação da tragédia de *Hamlet*, Vigotski apresenta um significado para a percepção estética, quando

retoma o seu papel como crítico-criador, por expressar as “angústias de suas palavras” sobre as palavras de Shakespeare, e como crítico-leitor:

Mas, a percepção estética é uma percepção “*assustada*”, *interrompida*, inacabada; leva inevitavelmente a outro ponto: a complementar as palavras da tragédia com o silêncio. **A narração dos acontecimentos “sobrenaturais”, das mortes e destruições, destaca, delimita, a percepção estética da tragédia, sua leitura;** fecha o círculo voltando ao início e repetindo a tragédia, suas “palavras, palavras, palavras”, pois toda a “narração”, tudo o que existe em sua leitura, **tudo o que está sujeito à percepção estética são “palavras, palavras, palavras”.** O resto é silêncio”. (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 184-185. Grifos da pesquisadora).

O que estaria por trás do silêncio do crítico-leitor? O que não está dito nas palavras? Na perspectiva que Vigotski assume na tragédia de *Hamlet*, está posto que a percepção da arte envolve uma dupla dimensão nesta relação homem obra – a criação das palavras e o silêncio. Sua voz some na brisa<sup>43</sup>. Contraditoriamente, a brisa traz a música<sup>44</sup>, traz o tom da tragédia que é percebida pelo autor na posição de crítico-leitor.

Vigotski expressa sua lírica e sua sinfonia. Supera seus sentimentos. Resolve a catástrofe no círculo da tragédia, mas deixa marcas para sua vida inteira. De algum modo, o crítico insere o teatro em sua trajetória como pesquisador, como professor, como psicólogo e como encenador<sup>45</sup>.

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*Dois mundos... O meu mundo e o mundo do outro. O mundo do outro em mim. Duplos. Relações. Engenhos. Quantas ideias oriundas de uma leitura de mais de dois de teus intérpretes: Pablo Del Rio e Amélia Alvarez. Demorei para ler o texto destes dois autores que abordam as relações de sua vida e de sua obra com o drama, com a arte, com a psicologia e com sua concepção de desenvolvimento humano.*

*Caro autor, sua perspectiva da psicologia histórico-cultural parte da premissa de que no desenvolvimento humano há o plano biológico e o plano social, cultural e histórico – que se fundem e convertem cada ser humano em uma personalidade singular, dramática.*

*Dramática porque é inerente a cada ser humano o estado de presença e ausência no mundo. Da vida e da morte. Drama da personalidade humana: o que fazer entre a vida e a morte?*

*O ser humano transita desde a origem pelas fronteiras. O duplo. O duplo jogo das emoções e da fantasia, o duplo jogo da palavra, o duplo jogo do que está fora e do que está*

43 Trecho da canção Súplica. Ver nota de rodapé 1.

44 Idem nota anterior.

45 Blanc (2003, p.110) apresenta que o autor S.Dobkin afirma que Vigotski dirigiu a encenação de “O Casamento” de Gógol, em Gomel.

*dentro. A expressão humana, sua ação, autodeterminação como resultado de um processo entre consciência e inconsciente.*

*Ser, estar, constituir-se, converter-se, refundir-se... Do homem como uma potência de realizar-se no ato de tomada de consciência e da possibilidade de ampliá-la pela relação com o objeto, instrumento, ferramenta e signo. Sobre a capacidade humana de significar e simbolizar. Expressar, criar, artificializar!*

*Quantas coisas tenho aprendido nestas leituras, quantas questões por se fazer e da busca por respostas e reações. O desenvolvimento do ser humano em duas linhas de evolução – a biológica – de morte e vida, e a cultural e histórica – do estar no mundo e poder projetar e realizar sonhos.*

*De ser eu e outros numa linha de existência que se situa em dois mundos – o estar e não estar, o ser e não ser! Grata por ter registrado as suas palavras e estudos na história. Por te ler, continuo a acreditar na capacidade do humano de transfigurar a própria vida, de refundir em meio às circunstâncias mais adversas de estar no mundo. Mexidamente, Aline. (CARTA 16ª, na íntegra – 06 DE OUTUBRO DE 2018).*

(\*\*\*)

O diálogo com os pesquisadores e tradutores das ideias de Vigotski na relação com esta crítica em particular permite compreender que a impressão estética do autor é influenciada pela arte simbolista russa (BEZERRA, 1999; CABRAL, 2008; WEDEKIN, 2015; MARQUES, 2015). Mas não somente. Evidências desta influência simbolista são verificáveis em citações que o próprio Vigotski faz do poeta simbolista Ivánov, sobre a compreensão de arte com a qual se relacionou no momento de produção do texto. Para Vigotski, no contexto da “crítica de leitor”,

Uma vez criada, **a obra de arte** separa-se de seu criador; **não existe sem o leitor**; é **apenas uma possibilidade que o leitor realiza**. Na inesgotável diversidade da **obra simbólica**, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, **está a fonte de suas múltiplas interpretações e enfoques** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XIX. Grifos da pesquisadora).

É o aspecto simbólico da obra de arte que possibilita à Vigotski orientar suas percepções na relação com o texto dramático de Shakespeare. Em diálogo com Ivánov, no prefácio do texto da crítica a *Hamlet*, Vigotski também expõe que:

Segundo Vyatcheslav Ivánov, esse é o verdadeiro traço da **criação simbólica**: “O símbolo só é o verdadeiro símbolo quando é **inesgotável e ilimitado em seu significado**, quando articula na **sua linguagem secreta** (hierática e mágica) **da insinuação e da sugestão algo inefável e inadequado à palavra externa**. É multifacetado, polissêmico e sempre **obscuro na sua maior profundidade**... É uma **formação orgânica como o cristal**. É até **uma espécie de mônada**, e com isso se distingue da composição complexa e decomponível da alegoria, da parábola ou da comparação... **Os símbolos são inefáveis e inexplicáveis**, e somos impotentes perante seu integral **sentido secreto** (64, p.62)” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XXVI).



O inefável, o inexplicável, o sentido secreto, o espiritual, o místico da existência, o duplo como realidade interior e exterior são marcas de tendências filosóficas e religiosas do simbolismo na arte (CAVALIERI, 2008; CAMARGO; BARROS, 2012; MARQUES, 2015). A este respeito, no que tange ao teatro e à literatura, Cavalieri (2008, p.1) afirma que: “O crescente interesse pela vida espiritual e emocional, por aspirações e problemas universais, orienta a nova dramaturgia simbolista e encaminha o rompimento das fronteiras do naturalismo cênico, em evidente sincronia artística com o espírito da época”.

A autora apresenta que artistas e filósofos russos convergiam para uma visão de que o simbolismo projetava uma arte sintética que envolvesse todos os ramos da criação: *religião, filosofia, literatura, música, arquitetura, pintura e escultura* (CAVALIERI, 2008). Segundo ela, criação e crítica são dois conceitos-chave na estética simbolista russa.

Como um movimento de arte na transição do século XIX para o século XX, na Era de Prata da Rússia, “[...] o Simbolismo esforçou-se para se tornar um método criador de vida e muitos de seus expoentes empreenderam uma organização estética do comportamento. Para esses artistas, não havia separação entre o homem e o poeta, entre vida pessoal e vida artística” (WEDEKIN, 2015, p.129).

A discussão sobre a crítica de arte, sobre o papel e estilo do crítico é presente na cultura russa “[...] desde os tempos da crítica de Pushkin<sup>46</sup>, dos eslavófilos dostoiévskianos e dos ocidentalistas Belinsky e Bakunin” (CABRAL, 2008, p.155). Estes são poetas, romancistas e autores da literatura que aparecem nos diálogos em que Vigotski estabelece com a arte de seu tempo. Segundo o pesquisador,

Na valorização que os simbolistas davam à tradição russa, eles se encontram diretamente com a dimensão da palavra. **A palavra possui um status muito peculiar na cultura daquele país.** Quando os russos se designam à atividade de pintar um ícone num afresco, por exemplo, eles utilizam o verbo *pisat*, que significa também escrever. **A centralidade da literatura na cultura russa é um fenômeno marcante e singular. Deste modo, para o crítico simbolista, a essência da arte é o símbolo.** Uma atividade que não se constitui a partir de um sistema de símbolos não pode ser considerada artística (CABRAL, 2008, p.156. Grifos da pesquisadora).

A história das ideias artísticas na Rússia, situada no presente texto de forma breve, permite pensar na cultura de circulação de obras clássicas ao qual Vigotski pode ter tido

---

46 Alexandre Pushkin (1799-1037)

acesso para a composição de seus estudos na relação com a arte, com a literatura e com a ciência de seu tempo.

No que tange à crítica de Vigotski sobre *Hamlet*, Cabral (2008) apresenta que o viés simbolista da leitura de Vigotski o faz analisar os conflitos da personagem entre dois mundos – o mundo espiritual (o além) e o mundo material. O clima de obscuridade na tragédia do príncipe é apontado pelo próprio Vigotski como objeto de análise de outras críticas. O autor se refere a uma dupla intradutibilidade da tragédia:

O primeiro é a intradutibilidade da própria ideia de *Hamlet*, da sua impossibilidade de ser captada pela palavra. A ideia da tragédia, as leis que a regem (e, conseqüentemente, a ideia do mundo e as leis do mundo interpretadas pela arte) permanecerão um eterno mistério, que atrai de modo irresistível mas permanece fechado de modo irremediável e eterno para a consciência humana. [...] A segunda é a intradutibilidade da própria impressão ou, talvez, simplesmente a inabilidade de escrever. Enquanto a primeira intradutibilidade é perfeitamente legítima e necessária, a segunda são as autênticas “angústias das palavras” decorrentes do fato de que aqui se abre um “abismo que separa o pensamento da expressão” (Odoievski, *As noites russas*) (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XXXIII-XXXIV).

A estética simbolista na literatura russa inspira Vigotski a elaborar suas impressões na relação com a tragédia de *Hamlet* e a criar procedimentos metodológicos na relação com a arte literária e teatral.

As “intradutibilidades” pontuadas pelo autor evidenciam que indiferente a qualquer crítica, *Hamlet* permanecerá *Hamlet* e abrirá a possibilidade para outras interpretações, bem como as sensações que decorrem do texto desta tragédia não poderão ser expressas em sua totalidade. Citando trechos de textos de Tyúchev e Odoievski<sup>47</sup>, tais como “pensamento articulado é mentira” e “o abismo que separa o pensamento da expressão”, o autor enuncia as *complexas relações que permeiam o pensamento e a palavra na consciência humana*, tema de sua última obra – *A construção do pensamento e da linguagem* (1934/2009). Neste livro, Vigotski retoma o assunto de modo sistematizado e maduro.

Quanto à primeira obra, sua crítica de leitor, ao final do prefácio da tragédia de *Hamlet*, Vigotski faz uma observação que evidencia suas projeções de estudos futuros:

P.S. Este prefácio lembra um tema especial, *puramente literário*, cujos traços aparecem nas notas. Deve servir como uma espécie de introdução ao presente estudo e constitui, com outro tema puramente religioso, que mencionaremos adiante (capítulo 1) **objeto de trabalho de um futuro distante**. Este último tem relação

---

47 Fiódor Ivanovitch Tyúchev (1803-1873), poeta russo. Na segunda nota de texto do ensaio A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca, V. F. Odoievski é citado como um autor do pensamento estético do século XIX por Ivánov (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 190).

direta com o presente estudo e o sucede, de sorte que o estudo ocupa entre eles uma posição intermediária, e, se **todos os três forem um dia realizados, constituirão uma trilogia dedicada ao problema artístico-religioso de *Hamlet*** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XXXIX. Grifos da pesquisadora).

Ao fazer tal observação, o que está por trás da intencionalidade de Vigotski com o estudo desta tragédia entre outras tragédias? Qual o significado do “problema artístico-religioso de *Hamlet*”? No primeiro capítulo de sua crítica de leitor, Vigotski complementa este questionamento com outras duas perguntas: “Que segundo sentido é esse da peça, que *Hamlet* levou para a sepultura e a ele só se revelou na hora da morte?”; “Que resto é esse que é silêncio”? (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 8).

Apesar de em sua postura de crítico-leitor pontuar a existência de um segundo sentido da tragédia de *Hamlet* como a chave para sua compreensão, Vigotski não enuncia explicitamente o que está por trás de “o resto é silêncio”, isto é, de suas “angústias das palavras”. Sobre sua posição e escolha, afirma o autor:

É claro que se pode falar também *diretamente* do “segundo sentido”, mas este já é um enfoque especial, tema, por assim dizer, místico, atinente ao sobrenatural (como o próprio “sentido”) metafísico, que permite para consigo apenas uma atitude religiosa situada além dos limites da percepção artística da tragédia (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 9).

Vigotski escolhe, em 1915-1916, permanecer com as “angústias das palavras”. Elas entrecruzam sua história. As angústias sobre o segundo sentido permanecem e reaparecem no percurso de seu estudo. Perto de finalizar sua “crítica de leitor” Vigotski problematiza sua meta em relação ao ensaio e questiona a si mesmo: A que conduz a orientação de sua “percepção” da tragédia? Ao responder sua pergunta, Vigotski afirma:

**A meta do crítico se reduz integralmente a sugerir certa orientação para a percepção da tragédia e tornar possível essa orientação precisamente nesse sentido; a conclusão que o leitor tirar como resultado de sua vivência estética com base nessa orientação já é um problema que sai dos limites da percepção limitada e rigorosamente estética da peça** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.179. Grifos da pesquisadora).

Por esta abertura que Vigotski oferece ao leitor, a pesquisadora pensa estar autorizada a apresentar suas considerações sobre a “crítica de leitor” feita por ele e explicar os sentidos de sua impressão estética à impressão estética do autor sobre as vivências e vivenciamentos de *Hamlet*. Há muitos grifos e notas do autor no próprio texto, o que torna sua cadeia de enunciados sobre a tragédia um mundo interno de Vigotski a ser descoberto. A

posição exotópica da pesquisadora, nos termos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011; 1970/2017), permite tecer tal “acabamento”.

A percepção estética de Vigotski à tragédia do príncipe da Dinamarca, como uma obra autônoma, circunscrita nos aspectos do texto e das cenas lidas, reverbera na pesquisadora como a projeção de suas leis sobre a constituição dramática da consciência humana, estudo que o autor empreendeu em sua vida intelectual como um todo.

### 3.2.2 Sentidos e Significados sobre drama, nascimento, vida, corpo, consciência, morte

Shakespeare, como autor da tragédia de Hamlet, pode até não ter importado para Vigotski. Porém, a análise que o crítico faz do drama do príncipe leva em conta o estilo do trágico que caracteriza o enredo de *Hamlet*<sup>48</sup>. As ações e procedimentos da dramaturgia que Vigotski (1915-1916/1999) avalia e problematiza no percurso de suas percepções estéticas, demonstram que o autor conhecia sobre as exigências da estrutura que um drama trágico pressupõe.

Suas impressões de crítico no texto demonstram seus amplos conhecimentos sobre a arte teatral e os procedimentos de criação do dramaturgo inglês. O próprio autor afirma que: “[...] fechar o ciclo da obra aqui estudada é mais fácil por ser *Hamlet* uma obra singular na literatura mundial” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. XXXII). Neste sentido, Vigotski afirma que o texto shakespeariano sobre a fábula de *Hamlet* traz o trágico em si:

Todo ele é feito de ressonâncias, revérberos, reflexos, narrações, monólogos, lembranças, visões, sombras, representações, jogos, cantos – sem ação –, e a isso corresponde o seu aspecto externo: prosa e versos – livres e rimados –, fragmentos,

---

48 Aparte sobre a dramaturgia de Shakespeare em Hamlet: A tragédia de Hamlet foi escrita por William Shakespeare (1564-1616), no século XVII, aproximadamente no ano de 1601, na era de ouro ou período elisabetano do teatro inglês (HELIODORA, 2010). Segundo a tradutora do texto do inglês para a língua portuguesa, “[...] a dramaturgia é uma fórmula conciliatória de rara felicidade que aproveita o melhor de dois mundos, o medieval e o renascentista” (Idem, p. 13). Esta obra foi traduzida do inglês para diversos idiomas e faz parte da literatura clássica universal. Shakespeare escreveu peças que romperam com o estilo teatral praticado no reino inglês e produziram novas personagens e situações dramáticas que elevaram o palco a veículo de conhecimento (STEVENS; MUTRAN, 1988). As autoras expõem que as tragédias do dramaturgo e ator inglês, por exemplo, Hamlet, Macbeth, Rei Lear e Otelo retomaram os temas de vingança do teatro romano de Sêneca, com enredos ambivalentes quanto ao bem e mal, sonho e realidade e vida e morte na condição humana. O enredo de vingança na peça Hamlet expressa a relação entre personagens do reino da Dinamarca e o príncipe Hamlet, que tem o pai assassinado por seu tio Cláudio. Na sucessão do trono, Cláudio é o novo rei e marido de Gertrudes, mãe de Hamlet. O pai de Hamlet é uma personagem morta, um fantasma que aparece do além para ser vingado pelo filho, o único que o ouve. Por esta relação com o fantasma, o príncipe é visto como louco, como alguém que mistura fantasia e realidade.

cenas e monólogos se alternam como se fossem estratos de alguma coisa” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.14-15).

O “como se fossem estratos de alguma coisa” é o que o crítico procura perquirir, mediante suas impressões estéticas. É o resultado de seu trabalho no campo da crítica estética que faz Vigotski denominar a tragédia de Hamlet como a “tragédia das tragédias” e a “tragédia das projeções”. Como crítico-criador e crítico-leitor, Vigotski (1915-1916/1999) expõe que em cada obra de arte há o potencial de palavras e silêncios. Olhar sobre suas palavras e projeções configurou o exercício que a pesquisadora percorreu na leitura da “crítica das críticas”.

O ensaio sobre Hamlet marca o nascimento de um autor que pensou sobre a sua teoria nas fronteiras entre a vida, a arte e o sentir. A relação de Vigotski com a tragédia shakespeariana o permitiu vivenciar e transformar emoções, bem como dar continuidade ao seu futuro projeto com a psicologia.

A exegese de Vigotski à tragédia de *Hamlet* como mito estabelece a vida desta personagem como realidade. O crítico expressa suas percepções dos acontecimentos que ocorrem com *Hamlet*, príncipe que vive uma vida no meio social de intrigas políticas e pessoais no reinado em que habita, na Dinamarca.

Ao produzir um sentido da tragédia de *Hamlet*, o autor soviético faz uma avaliação rigorosa quanto aos procedimentos de criação dos enigmas do texto shakespeariano, bem como das cenas que viu do texto no palco. Vigotski analisa as ações de *Hamlet* no enlace das ações das outras personagens que de sua vida participam – o pai, a mãe, o tio, a enamorada, o amigo entre outros.

Vigotski é um leitor-crítico que perquire o drama de *Hamlet* mediante suas ações e contenções nas relações com as personagens da fábula. O crítico divide as personagens em *autenticamente trágicas*, que são aquelas que portam o princípio trágico na alma, e as personagens *vítimas trágicas*, que são aquelas que sucumbem sob a pressão desse princípio (VIGOTSKI, 1915-1916/1999). Como exemplo, o autor apresenta a relação que une as vivências de *Hamlet*, Ofélia, Laertes e Fortinbrás como vítimas essencialmente trágicas, pois, segundo o crítico, “[...] são todos filhos trágicos de pais mortos” (Idem, p.137). Com exceção de Fortinbrás, *Hamlet*, Ofélia e Laertes são personagens que passam pela catástrofe da tragédia: morrem!

Desde o primeiro capítulo do livro da “crítica de leitor”, a impressão estética de Vigotski sobre a tragédia do príncipe da Dinamarca apresenta uma concepção da vida e da

morte humana como trágicas e dramáticas. Do início ao fim da crítica, o ‘trágico’, o ‘dramático’ e o ‘místico’ aparecem como adjetivos constituintes das relações da vida de *um homem* – um ser humano – do nascimento até sua morte na relação com os seus familiares e seu meio social. Há um “estado trágico” inerente ao ser humano. Segundo o autor,

O **trágico** decorre dos próprios alicerces da **existência humana**, sedimenta o fundamento da nossa **vida**, medra das raízes dos nossos dias. **É trágico o próprio fato da existência do homem – seu nascimento**, a vida que lhe é dada, sua existência individual, seu distanciamento de tudo, seu isolamento e sua solidão no universo, **o deslocamento de um mundo desconhecido para o mundo conhecido com a sua conseqüente entrega constante a esses dois mundos** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.3. Grifos da pesquisadora).

Para Vigotski, a vida do príncipe desde o seu nascimento tem um destino traçado. Como *um* homem que vive um drama! *Hamlet* “[...] é um homem que participa de tudo aquilo com que mais tarde irá romper. Ainda é um homem *comum*, ainda é *como todos ou quase como todos*, pois desde o nascimento já está marcado pelo signo da tragédia” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 33). O crítico se refere à vida como uma *suspensão* da tragédia da morte.

Vigotski também manifesta a impressão estética de que há algo de entranhável na vida de *Hamlet* como *um* ser humano. Em suas palavras:

Em toda a tragédia, por trás do frenético turbilhão de **paixões humanas**, de impotência, amor e ódio, dos quadros de ardentes aspirações e fracassos, percebemos o eco distante de uma **sinfonia mística que nos fala do antigo, do íntimo e do entranhável**. Fomos arrancados do círculo como outrora o foi a Terra. **A dor está nessa eterna separação, no próprio “eu”, no fato de que eu não sou tu, de que nem tudo está a meu redor, em que tudo – o homem, as pedras, os planetas – está só no imenso silêncio da noite eterna**. E por mais que qualifiquemos, de forma direta e imediata, **como destino ou caráter do herói a causa do estado trágico, chegaremos de qualquer modo às fontes desse estado: ao isolamento infinito do eterno “eu”, à constatação de que cada um de nós está infinitamente só** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 181. Grifos da Pesquisadora).

A sinfonia à que se refere o crítico é o tom mortífero da tragédia humana. A solidão da noite eterna é o inevitável a todos nós, seres humanos – a morte. *A morte benze o espírito*<sup>49</sup>. A tragédia de morte é dolorosa, trata-se de um abandono da “máquina corpórea” e do silêncio da alma (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

Quando dialoga com outras críticas sobre *Hamlet*, nas notas do texto, Vigotski dá pistas de que sua leitura deste “estado trágico do homem” – da sua “culpa de morte” – foi interpretada por outros autores na história das ideias filosóficas e na dramaturgia. Por

---

49 Canção Súplica. Ver nota 1.

exemplo, sua nota 73, em que expõe: “Cf. a doutrina da culpa em Schopenhauer: o pecado original. Calderón<sup>50</sup>: “A maior culpa do homem/ Foi ter nascido”. É essa nossa culpa – a culpa da vida, culpa do nascimento – que sentimos em *Hamlet*, como Cláudio sente a sua em *O assassinato de Gonzaga*” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.242).

Vigotski avalia, na dramaturgia de Shakespeare, o procedimento da tragédia que usa o teatro dentro do teatro. *O assassinato de Gonzaga* é apresentado no sexto capítulo da crítica do autor, em que ele menciona que *Hamlet* organiza atores para representarem diante do rei, Cláudio, uma cena que o leve a se sentir culpado pela morte do pai do príncipe. Ao reproduzir o texto de *Hamlet* na relação com a personagem Horácio, um amigo de *Hamlet*, Vigotski expõe que:

*Hamlet* combina com Horácio observar o rei durante a **representação**.

(...) o rei virá ver uma peça agora:

**Uma cena aproxima-se das circunstâncias**

– Eu já as detalhei – **em que meu pai foi morto**.

Quando chegar o trecho, peço-te que usando

Toda a penetração de tua alma, olhes meu tio:

**Se a culpa que ele esconde não sair** da cova

A uma tirada, então **o espectro** era infernal

E são ignóbeis como a forja de Vulcano

As **suspeitas que nutro. Observa-o com atenção**,

Que **cravarei o meu olhar no rosto dele**:

**Confrontando depois as nossas impressões,**

**Ajuizaremos da expressão que tiver tido.**

(VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.101-102. Grifos da pesquisadora).

Na dramaturgia, está posto que *Hamlet* busca identificar a realidade da vida na fantasia (real, convencionada) da cena. A menção ao espectro diz respeito ao fantasma de seu pai que lhe sopra aos ouvidos o desejo de vingança por sua morte.

Nesta passagem, *Hamlet* demonstra não ter certeza quanto à realidade de seu tio Cláudio ter assassinado seu pai. Põe em dúvida a crença no que lhe sugere de fora o espectro. Identifica-se com o seu próprio drama enquanto homem – habitar um estado de incompreensão de si mesmo e não saber se deve ou não deve vingar-se.

Sobre este acontecimento na vida do príncipe, Vigotski analisa e afirma que a mente de *Hamlet*, ao se deparar com a cena,

[...] se sente íntima da fantasmagoria dos atores, de sua representabilidade, do fato de estarem eles no limite entre **os dois mundos – o da realidade e o da invenção**. Sente intimidade com a própria simbólica da cena, **com os impulsos do ator**... A

---

50 Referência ao dramaturgo espanhol Pedro Calderón de La Barca (1600-1681).

**aflição o retém permanentemente no limite da vida.** E ele, permanece sem saber: ser ou não ser? (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.87. Grifos da pesquisadora).

No ensaio, Vigotski discute a relação entre drama, tragédia, nascimento, vida e morte por meio de uma noção mística entre corpo e alma. É visível que o “místico” e o “espiritual” como problemas universais da vida são abordados por Vigotski, mediante sua “crítica de leitor”. Segundo o autor: “Existem mensageiros incompreensíveis que dizem baixinho mas claramente à alma; há signos invisíveis porém nitidamente perceptíveis; há fios místicos que ligam o homem de corpo e alma” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 34).

É isto que acontece com a vida de *Hamlet*. Vigotski o apresenta como um homem cujo estado após o encontro com o fantasma do pai torna-se complexo. Um estado de *aflição mística*. Um *segundo nascimento* de *Hamlet*, que passa a ter seu estado de ânimo alterado (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.95). Nas palavras de Vigotski, “*Hamlet é um místico – isso determina não só seu estado d’alma no limiar de uma dupla existência, de dois mundos, mas também sua vontade em todas as manifestações negativas e positivas, na ação e na inércia*”.

O estado do corpo e alma do príncipe habita as fronteiras entre a racionalidade e a loucura, entre a realidade e a imaginação, entre o ser ou não ser e o agir ou não agir (VIGOTSKI, 1915-1916/1999). Segundo a avaliação do crítico, a chave desta tragédia de Shakespeare é perceber esteticamente que o homem – *Hamlet* – “é um ser humano e não uma máquina” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 96). Para Vigotski, *Hamlet* é um homem que tem consciência de seu *automatismo trágico*, situação que lhe causa angústia e torna incompreensíveis os motivos de sua falta de vontade.

O *automatismo trágico* é o conflito entre a falta de vontade, como a inércia de *Hamlet*, e uma vontade estranhamente dirigida. Vigotski (1915-1916/1999) se refere à identificação de Hamlet com os impulsos do ator em cena. Hamlet é portador desses mesmos impulsos na vida. No último capítulo, Vigotski ainda argumenta que a tragédia de Hamlet: “[...] está toda estruturada na dor inicial da própria existência da tristeza do ser. Nisso reside o sentido fundamental do trágico. Segundo interpretação universal, **o trágico consiste no choque fatal entre a vontade humana e os obstáculos externos e internos**” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999. p.180, Grifos da pesquisadora).

O choque, o conflito de *Hamlet* entre a sua vontade e as forças internas e externas que determinam suas ações levam este homem a não agir por conta própria. No drama de *Hamlet* sua ação é inação – como inércia e ação conduzida de fora. Segundo Vigotski (1915-1916/1999, p. 5), “A tragédia se estrutura no próprio mistério, no abismo da noite. É como se



fosse uma tragédia exterior que esconde a interior, como se fosse uma tragédia das máscaras atrás da qual se desvenda a tragédia das almas”.

A crítica de Vigotski avalia o procedimento artístico de Shakespeare sobre a *técnica de desenvolvimento da ação*, uma vez que na peça é Horácio, amigo deste *homem místico*, quem narra os acontecimentos da vida de *Hamlet* (VIGOTSKI, 1915-1916/1999). O crítico apresenta que na realidade de *Hamlet* suas ações são “sopradas” do exterior de seu corpo. São forças duplamente místicas.

O procedimento artístico da sombra no teatro – como técnica de representação e projeção do aparecimento do pai de *Hamlet*, na penumbra, é avaliado por Vigotski como “[...] participação do não-terrestre em acontecimentos terrestres” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.25). As forças internas e externas são analogamente situadas como forças invisíveis e visíveis, respectivamente, em relação com a penumbra como hora em que noite e dia se encontram e como hora em que o príncipe encontra com a sombra do pai.

Vigotski apresenta que a sombra do pai de *Hamlet* é o *enredo e raiz sobrenatural da tragédia*. Para o autor, a Sombra não é uma personagem. Trata-se de um dispositivo artístico que envolve o místico na tragédia. A Sombra do pai é visível para *Hamlet*, para Horácio e para os guardas, mas somente o príncipe a ouve (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

A visibilidade compartilhada da Sombra como um fantasma e a escuta individual de *Hamlet* põem em dúvida sua racionalidade e loucura nos atos da tragédia, mas concretiza o aparecimento do fantasma do pai de *Hamlet* como realidade na fábula (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

Contudo, o príncipe não tem certeza se a vingança a ser efetivada é fruto ou não de sua consciência. *Hamlet* não tem certeza sobre a causa dos acontecimentos de sua vida. Sobre quais impulsos o fazem agir. Não sabe se é uma questão de destino ou de caráter nem sobre a qualidade de suas relações (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

O crítico analisa as relações entre as personagens que estão envolvidas diretamente na catástrofe de *Hamlet*, que conduzem a sua ação neste destino pré-determinado de vingar-se de uma morte. Ao situar Horácio como narrador e contemplador dos acontecimentos da vida do amigo príncipe, afirma Vigotski que esse “[...] simboliza o espectador que vê no silêncio toda a tragédia, sua narração, seu sentido aparente” (VIGOTSKI, 1915-1916//1999, p.165).

Horácio acompanha de perto o segundo nascimento de *Hamlet*. Um acontecimento que o coloca inerte, extra-mundo, onde seu *estado místico* é entrelaçado com sua vida real. No

quarto capítulo de sua crítica, Vigotski resume para o leitor a sua percepção sobre o encontro e a relação entre a Sombra (como Espírito) e Hamlet:

Por ter Hamlet permanecido nos **dois mundos, estes se fundiram**, o tempo ficou em frangalhos. **A excepcional profundidade da sensação do outro mundo, do fundamento místico da vida terrestre**, sempre suscita a **sensação de desmoronamento do tempo**. Estamos diante do caminho da “psicologia” para a “filosofia”, do **interior para o exterior**; da **sensação para a percepção** do mundo: trata-se de **um traço simbólico profundamente artístico**. Primeiro a desestruturação do tempo, antes de tudo a “psicologia”, a *sensação* de Hamlet após comunicar-se com o Espírito, após o segundo nascimento; depois já o *estado do mundo da tragédia*, dos seus dois mundos. **É essa ligação (“inter-relação”) da tragédia de Hamlet com a tragédia sobre Hamlet que constitui a chave para tudo a que nos referimos no capítulo seguinte: Eis a exposição da tragédia: dois mundos se chocaram, o tempo saiu dos eixos**”. (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.71. Grifos da pesquisadora).

Segundo o crítico, a partir de seu segundo nascimento, *Hamlet* habita a fronteira destes dois mundos – o da vida real, conhecido, e o da vida após a morte, desconhecido. As relações entre nascimento, vida e morte do ser humano são problematizadas por Vigotski como sensação de um estado trágico do corpo, composto por fronteiras e mediado por comunicações internas e externas. Por essas razões, a vida de Hamlet é marcada por um estado trágico e dramático. Conforme explica o autor, isso ocorre porque:

*Hamlet* foi arrancado do **círculo da vida, rompeu seus vínculos com tudo**, com todo o seu passado, **tocou outros mundos, comunicou-se com o além**, mesmo que tenha sido por um instante – talvez a **mais ínfima fração de segundo dentro do nosso conceito de tempo** –, esteve em outro mundo, **em um segundo mundo, misterioso, noturno, desconhecido e para sempre tornou-se outro** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 65. Grifos da pesquisadora).

O crítico evidencia que a comunicação de *Hamlet* com o desconhecido lhe tornou outro, lhe gerou dupla consciência. Ao se inter-relacionar com dois mundos, o vivenciamento por Hamlet no mundo do além o faz renascer. O que possibilita interpretar que há um sentido duplo na morte – como morte do corpo e como renascimento do corpo. Ao se referir à morte no contexto do texto que escreve como cientista no ano de 1927, Vigotski apresenta uma tese sobre a morte!

[...] Formulo a **tese de que o conceito de vida em biologia alcançou uma grande clareza**. A ciência assimilou-o e sabe como operar com ele, **como analisar e interpretar o vivo, mas ainda não conseguiu dominar o conceito de morte**. No lugar desse conceito entreabre-se um oco, um lugar vazio. A **morte** é interpretada somente como **uma contraposição contraditória da vida, como a ausência da vida**, em suma, **como o não-ser**; é um certo algo e não o completo nada. E esse **significado positivo da morte é desconhecido pela biologia**. Na verdade, a morte é a lei do vivo; é impossível conceber que esse fenômeno nada represente no organismo, isto é, nos processos de vida. É difícil crer que a morte careça de

**significado ou só tenha um significado negativo** (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 266. Grifos da pesquisadora).

Para o autor, a morte está além de não ser (referência a Hamlet?). A morte é um processo de vida! O ensaio de Vigotski sobre a tragédia de Hamlet possibilita acessar suas impressões estéticas, iniciais, sobre os pensamentos, as palavras, os silêncios e sobre a consciência deste *homem de estado místico* que *Hamlet é* enquanto *corpo-consciência*. Vejamos!

A breve discussão apresentada sobre as influências simbolistas na percepção estética de Vigotski, sobre a tragédia de Hamlet, isto é, das “intradutibilidades” e da abertura da obra de arte enquanto *símbolo*, expôs que *as complexas relações entre pensamento e palavra* é um tema que está presente no ensaio do autor sobre a vida mística do príncipe da Dinamarca. Ainda que a temática não seja explicitamente anunciada pelo crítico em sua impressão estética.

Como evidenciado, é no prefácio o momento em que Vigotski cita textos de Tyúchev e Odoiévski, referências que compõem sua crítica subjetiva, para se referir às impossibilidades de esgotar a interpretação de um texto, seja ele uma dramaturgia para a cena ou a dramaturgia que acontece na cena. Com o ato de perceber *Hamlet* como um mito, Vigotski procura levantar a questão sobre o que está por trás de *O resto é silêncio*.

No que tange à discussão sobre a vida de Hamlet como trágica, dramática, está posto pelo próprio Vigotski que a vida de *Hamlet* “renasce” no encontro com o mundo do além. Tal situação lhe atribui o mistério. O crítico evidencia que essa personagem, como um ser humano real, tem dupla vida e consciência. Nas palavras de Vigotski, na posição de crítico-leitor:

*Hamlet* está cindido, desdobrado, entregue a dois mundos, **vivendo duas vidas**, sempre **recordando** a Sombra: **está entregue a uma outra consciência**. Sua alma profética, **presciente**, que vê através do que está oculto, **habita dois mundos**, e **seu coração**, tomado de dolorosa inquietude, **pulsa no limiar de uma dupla existência**. **Ele vive duas vidas porque vive simultaneamente em dois mundos**. Por isso, está constantemente **em plena fronteira, em pleno limite, em pleno limiar, no último marco desta vida**. Por isso, sua existência – **seu dia** dorido e apaixonado, **seu sono** profeticamente vago como a revelação dos espíritos – **não é um estado normal nem comum**. Ele *parece* um lunático. Por isso, **sua consciência é dupla**. *A suas duas existências em dois mundos* corresponde uma consciência dupla – a **diurna** e a **noturna, a consciente e a condicionada, a racional e a “louca”, o racional e o supra-sensível, místico**. Por isso, **a sua consciência também está em pleno limite**, em **plena fronteira do habitual**: a existência está no limiar de dois mundos – a consciência **no limite do sonho e da vigília, da razão e da loucura**, *entre* ambas (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.81. Grifos da pesquisadora).

Como expõe Vigotski, o estado de Hamlet, no dia, longe da Sombra, é consciente, é racional, é sensação. No contato com a Sombra, na noite, o estado de Hamlet é “loucura”, é de consciência condicionada pelo místico – o Espírito. Relaciona-se com a morte. A Sombra, como espírito, tem com Hamlet uma ligação com linguagem peculiar. Os acontecimentos da vida de Hamlet têm “forças ocultas”, conforme explica o autor, no começo da crítica:

Os **acontecimentos** se desenvolvem e se realizam segundo leis que não estão *aqui*, no palco, *mas lá*, nos bastidores, sua lógica está *lá*, e é *de lá* que eles vêm. Aqui eles **são incompreensíveis, aqui não têm raízes, são imotivados**. Suas raízes e seus motivos não estão aqui: nem nos caracteres das personagens, nem na lógica da necessidade do desenrolar das ações (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 5. Grifos da pesquisadora).

Neste trecho do texto, Vigotski menciona que as leis que explicam as vivências de *Hamlet* não fazem parte dos caracteres da personagem, nem das suas necessidades de ação. É o estado trágico desta existência humana que esconde os motivos dos acontecimentos nos silêncios.

A linguagem é também analisada por Vigotski nesta tragédia (1915-1916/1999). É no segundo capítulo em que o autor apresenta evidências de elaborações sobre a linguagem como constituidora das cenas e da vida de *Hamlet*. Da possibilidade das projeções pela palavra e da tragédia de *Hamlet* como *uma tragédia de projeções*. O crítico tensiona sobre os monólogos de *Hamlet*, sobre a narração de Horácio e sobre a prosa e o verso.

As impressões estéticas do autor conduzem a pensar nas relações externas que o príncipe estabelece com as personagens do drama e dos seus monólogos interiores. Como explica o crítico:

**Na peça, muita coisa se faz sem palavras, é como se ela toda estivesse envolvida pelo silêncio e imersa nele.** Por isso, muita coisa nela é externamente contornada pelo silêncio e não tem motivação lógica. Com um empenho terrível e de repente imbuído da realidade e do horror da Sombra, **Horácio se propõe, com uma apaixonada intranquilidade, a ser o executor das suas ordens**. Sua “sabedoria” é impotente, os seus exercícios são inúteis, as **suas conjecturas sobre o objetivo da aparição não captam o principal. Mas tudo isso são “palavras”, tudo isso está na superfície, nos raciocínios, na consciência, no aspecto diário da alma**” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.29. Grifos da pesquisadora).

Vigotski expõe que Horácio, o narrador dos acontecimentos da vida de *Hamlet*, quer ouvir o que diz a Sombra e ser seu executor, mas, ele não capta o que a sombra do pai de *Hamlet* pretende. Contudo, o narrador conjectura sobre o que seria a sua pretensão, *são palavras em silêncio em sua consciência, em sua alma*.

Do primeiro ao último capítulo do ensaio sobre *Hamlet*, o crítico retoma o não-terrestre do fantasma do pai e afirma que: “Nos momentos fatais da história e da vida, sente-se a participação do não-terrestre em acontecimentos terrestres. E essa sombra é o *leucoma*, o *argueiro que empana o olho da mente* [...]” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.25).

Nesta afirmação, Vigotski desvela que a Sombra do pai de *Hamlet* guia os acontecimentos na tragédia e ofusca a consciência das personagens para quem aparece, especialmente a do príncipe conferindo-lhe duplicidade na “mente”. Isto é, confunde a todos sobre quais os motivos, quais as forças que determinam os pensamentos e as palavras de Hamlet, nos diversos monólogos que compõem o texto shakespeariano.

Poeticamente, o crítico define os monólogos de *Hamlet* como “*signos da dor*”. Segundo Vigotski (1915-1916/1999, p. 39), monólogos que “[...] são fragmentos de vivências a sós consigo mesmo, que não constituem nem o princípio nem o fim de suas reflexões mas, no conjunto, destacam e oferecem um quadro aproximado de suas vivências e *estão situadas no devido lugar*”.

Vigotski avalia que tudo na tragédia de *Hamlet* parece ter duplo sentido. A chave da compreensão do mito de Hamlet, de todo o Hamlet, segundo o crítico-leitor, em suas impressões estéticas, é a de que:

[...] faça o que fizer, diga o que disser, ao falarmos das suas **vivências e atos** precisamos ressaltar sempre que ele se *lembra da Sombra* o tempo todo, durante toda a tragédia, isto é, *está sempre ligado a ela*. Nisso reside tudo. “**Apagar**” e **escrever**: que traço tão realisticamente simbólico! **A ligação de Hamlet com a Sombra nas palavras da Sombra que Hamlet repete** e são pronunciadas do além é a **ligação** entre os *dois mundos* na tragédia” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.65. Grifos da pesquisadora).

No exercício de acabar as projeções e sentidos sobre as impressões estéticas de Vigotski neste ensaio, sobre o modo como ele percebe a vida de *um* homem como verdade e mito, algumas questões permanecem em aberto.

A fusão de dois mundos nos acontecimentos artísticos da vida de Hamlet e sua comunicação com dois mundos da qual nos fala Vigotski, da sensação da existência pelo viés psicológico e da percepção pelo viés filosófico, seria uma indicação do caminho que o autor intentava seguir mediado por sua sensação e percepção da arte na vida humana? Caminho que envolveria o diálogo entre a psicologia e a filosofia, mas não somente, como meios para a compreensão da vida humana, do mistério artístico-religioso de Hamlet, perquirido como vida real na dramaturgia?

Ou, de outro modo, estariam no ensaio sobre a tragédia do príncipe da Dinamarca os indícios do próprio Vigotski sobre os caminhos que pretendia percorrer na busca das leis gerais que explicariam a vida e a consciência humana mediante a sua relação com a arte?

Em uma possível interpretação e projeção de sentido sobre a tragédia de *Hamlet* com a tragédia de Vigotski, teria ele tido a oportunidade de se situar entre estes dois mundos ao sentir o *hálito da morte* em si? Tornando-se outro?

O isolamento infinito do eterno “eu”, do qual nos fala Vigotski (1915-1916/1999), como algo inerente ao viver do ser humano pode ser a sua própria projeção de morte que estaria porvir. Uma crítica silenciada de Vigotski sobre o comportamento de sua própria vida. Um momento de identificação do próprio autor com a personagem *Hamlet* no seu drama pessoal de estar tuberculoso e não saber o quanto duraria a sua vida. Um estado de aflição e de tomada de consciência de que *o corpo a morte leva*.

Quando problematiza a *ligação* das fronteiras internas e externas de *Hamlet*, de corpo e alma, a inter-relação da tragédia sobre a tragédia, da suspensão do tempo, da possibilidade deste conflito entre o encontro do mundo de cá, da vida, e do mundo de lá, do além-vida, teria Vigotski visto, desse lugar, a chave para compreender o que determina a vida do ser humano? Isto é, dos **vínculos** com a hereditariedade – como fio místico – e dos **vínculos** com o social, como constituidor das ações concretas e conscientes do ser humano?

Estas questões não poderão ser esgotadas no percurso desta tese, mas poderão inspirar estudos futuros na busca de compreensão e acabamento estético de Vigotski, como *um* entre *outros* seres humanos que propôs princípios explicativos sobre o desenvolvimento da vida humana na totalidade de sua produção intelectual.

Na “crítica de leitor” que Vigotski faz sobre a vida de Hamlet, há um trecho em que o autor deixa margem para o levantamento de algumas destas questões que ficam em aberto:

Nisso está tudo, todo o Hamlet posterior, renascido de um pai do “outro” mundo. Porque é **uma ligação sanguínea, seminal, parental, de nascimento (isto é, de toda a vida, de suas raízes, de sua origem) entre pai e filho; uma ligação material, física, palpável, de uma clareza aterradora, ligação das fontes, do princípio da vida, que, ao mesmo tempo, é a ligação mais incompreensível, não racional, mística, como a vida e o nascimento**. Quem sabe onde essa ligação termina, e se termina efetivamente? Será que não continua no além, depois da morte do pai, atando o filho com os fios invisíveis ao outro mundo? (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.65-66. Grifos da pesquisadora).

Vigotski não intenta responder e resolver o problema da existência humana mediante as suas impressões estéticas da vida de Hamlet. Mas, no ensaio que empreende em seu primeiro livro, ele apresenta alguns indícios ao afirmar que o problema da existência se

relaciona ao estado de dupla consciência humana, da estadia em dois mundos, das fronteiras entre o que está dentro e está fora, do renascimento, das ligações com as raízes e origem da vida e da relação material, física, palpável – corporal e consciente do ser humano.

Seria o problema artístico-religioso de Hamlet o problema artístico-religioso do homem? O autor soviético não resolve até o fim da vida o problema artístico-religioso do ser humano. Esse tema fica em aberto em sua teoria. Sobre esse assunto, ao final de sua “crítica de leitor”, Vigotski apresenta que:

O sentido da tragédia está em certa filosofia sua, ou melhor, na *religiosidade da tragédia*, não no sentido de certa confissão, mas no sentido de **certa percepção do mundo e da vida**. A tragédia é uma determinada religião da vida, religião da vida *sub specie mortis*<sup>51</sup>, ou melhor, uma religião da morte; por isso, **a tragédia desemboca na morte**; por isso **seu sentido se funde ao mistério do além** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p. 183. Grifos da pesquisadora).

No texto da crítica à tragédia de Hamlet, Vigotski não se refere a uma religiosidade divina. A religião é problematizada em sua dimensão filosófica. O autor problematiza a *percepção do mundo e da vida* mediante a própria vida do ser humano. De uma vida que é consciente de que há contradição entre nascer, morrer e viver, mas, que não tem sua determinação regida por um deus. Em suas palavras: “Que deus é esse da tragédia a quem Hamlet reza com sua dor – isso já é um tema especial” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.184).

Mediante o que Vigotski expõe sobre drama, nascimento, vida, corpo, consciência e morte, nesta crítica, temos a possibilidade de identificar que a questão da consciência e da linguagem, das relações que se constituem entre pensamento e palavra, entre consciência e corpo; a questão da hereditariedade e do meio social são temas esboçados pelo autor no início de seu percurso como intelectual. Ao avançar no tempo e nas produções posteriores de Vigotski temos a possibilidade de perceber que a existência e o desenvolvimento do ser humano são temas que o autor aprofunda no percurso de sua obra como psicólogo, pedólogo e cientista.

Na posição de crítico, Vigotski afirma que a vida precisa ser vivida em cada ser humano, que a existência trágica é inerente a cada um de nós: “A tragédia precisa ser concluída, precisamos completá-la em nós mesmos, em nosso vivenciamento” (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.185). A morte é o final de toda tragédia de vida. Contudo, a morte pode ser interpretada em sua duplicidade: como renascimento e transformação – a morte pode ser

---

51 Em nota de rodapé, Vigotski (1915-1916/1999, p. 183) traduz a expressão do latim: “Do ponto de vista da morte”.

simbólica – pode ser reconversão, como modificação daquilo que não somos mais; e, como morte do corpo, que não cabe ao próprio homem saber quando a morte em si chegará e nem como essa vida acabará.

Parafraseando a paráfrase de Vigotski, “palavras, palavras, palavras, o resto é silêncio”. Vida, vida, vida, o resto é morte. A morte é silêncio. Isto é, quando morre, o ser humano não sabe significar a própria morte. Quando vivo, não dá conta de mensurar em palavras aquilo que pensa e sente, mas existe, vive e revive. A morte não anula a vivência.

Ao pensar sobre a existência e a vida de Vigotski, se ele tivesse vivido mais, será que o autor teria chegado neste tema especial ao qual se refere, mediante o caminho que intencionava de compor a trilogia de modo a problematizar e, quem sabe, responder sobre o problema artístico-religioso da vida? Quem de nós poderá saber? O que já é possível afirmar é o fato de que o teatro, como uma entre as artes com as quais o autor se relacionou, o permitiu o exercício de perceber e olhar a vida na cena para pensar sobre a vida na realidade cotidiana. De outro modo, há indícios na obra *Psicologia da Arte* de que o autor abandona este problema artístico-religioso, místico, ao objetivar a análise sobre a arte na vida.

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*TEATRO. Hoje, perto de encerrar o terceiro ano de doutoramento em educação, pergunto-me sobre o desafio de pensar a arte de lugares diferentes. Lugares. Situações. Ocasões. Quantos fatores estão envolvidos num processo de formação de conceitos mediante um estudo teórico que se quer empreender...*

*E por que o TEATRO como palavra que inicia o registro de minha memória no aqui e agora, compartilhada para que alguém possa saber que, mesmo postumamente, lhe escrevi para registrar as impressões que tuas palavras reverberam em mim, Vigotski? PALAVRA e TEATRO.*

*Três anos de doutorado e três anos de uma nova licenciatura. Três anos de aprendizagem no campo da pesquisa em educação e da arte da cena. Estou no processo de tornar-me professora de artes (teatro) enquanto aprofundo estudos na condição de pesquisadora. Fazer ciência. Formar conceitos. Generalizar a palavra...*

*Quais são as respostas que posso dar para a pergunta por que teatro? Por que, Vigotski, trazer na discussão de suas ideias sobre e para o campo do teatro? Nos últimos três anos meu exercício teórico e prático tem sido realizado por meio do estudo de algumas de suas obras – um recorte. Pesquisar implica em recortar e delimitar um problema de pesquisa.*

*Qual recorte, qual relação com o teatro? Difícil recortar com um autor tão multidisciplinar. Pelas referências bibliográficas, culturais e artísticas que apresentas em todos os teus textos – ao menos naqueles que pude ler neste processo de estudo, seja sobre psicologia, sobre educação, sobre pedagogia ou das críticas e resenhas sobre arte, as ideias apresentadas reverberam em mim neste momento em dois sentidos...*



*O primeiro é uma sensação de que nestes textos tu enuncias, tu falas em um novo homem porvir. Fica evidente para mim que tu querias que ele viesse. É uma contradição se pensar que grande parte de tua vida estivesse ciente de que a enfermidade de tuberculose o pudesse levar à morte.*

*A morte é contrária ao porvir. Mesmo assim, fostes utópico, planejasse a possibilidade de um novo homem e sistematizasse princípios explicativos para que o próprio homem – como seu leitor e interlocutor pudesse se apropriar de um “modo” de compreender o que é o homem, como ele se desenvolve, quais características e marcas lhe são possíveis? Sobre a morte, esta contrariedade ainda não está resolvida. Algo me diz que pode ser porvir também.*

*Questões complexas. Em termos de conhecimento científico, muitas são as teorias, as epistemologias para a compreensão sobre o desenvolvimento do homem. Por outro viés, você também pensou a arte como uma reação estética que todo homem sente. O homem sente. O homem reage a uma obra de arte. Mas o que é a obra de arte para você?*

*Em algumas de tuas citações situas que a obra de arte apresenta ao leitor, ao espectador, àquele que está em relação com a arte, possibilidades de sentir e perceber. A reação a uma obra de arte é uma possibilidade que se realiza.*

*A arte é “o social em nós”. Vejo esta expressão em muitos dos textos de pesquisas que assim como a minha também partem do estudo de suas noções sobre a arte. Em busca de formular conceitos e noções científicas sobre a arte na vida humana.*

*Por que a arte é o social em nós? Qual relação é possível estabelecer entre desenvolvimento humano e reação estética? O que é ser humano? Ser humano, pelo que li e estudei em tua teoria histórico-cultural é um processo complexo de desenvolvimento, de tornar-se.*

*Ser humano é viver. É estar. É vivência e experiência. Pelo que li e compreendi de tuas ideias no campo da psicologia, da educação e da arte – como unidade de tua obra – o homem tem a possibilidade de viver sua vida em estados num processo constante, dinâmico do porvir. O homem é uma unidade entre corpo – materialidade, e mente – racionalidade-emoção.*

*O estado do homem tem relação direta com seu corpo e sua mente: deles dependem o estado de presença no mundo. Tornar-se homem e estar no mundo em dada circunstância.*

*VIDA. TEATRO. Até o momento escrevi sobre muitas coisas, mas deixei para sistematizar meus pensamentos sobre o teatro após uma retomada para mim mesma. Duas coisas são fundamentais em tua teoria: o “porvir” e a “reação estética”.*

*Duas coisas acontecem se pensar por meio da tua teoria na relação entre arte e vida. A arte é arte. A vida é vida. Vida em tua teoria é vivência, é ter um corpo, é ter a possibilidade de incorporar na relação com o meio as próprias relações que o homem pode vivenciar nas circunstâncias dadas. Circunstâncias. Na vida temos uma circunstância, na arte temos outra circunstância. Arte e vida como há tempos já senti e sinto não são a mesma coisa!*

*Para sentir isso, é imprescindível dizer que o sentido passa por uma questão de circunstância. Na arte, as circunstâncias são inventadas. Na arte podemos tudo dentro de convenções conscientes. Quando leio em tuas ideias a defesa de que a arte mobiliza as emoções inteligentes do homem, de que a arte é uma forma de expressar pela qual nos relacionamos com conteúdo, material e técnica para comunicar algo que é sentido pelo outro, fico tranquila.*

*TEATRO. OUTRO. No teatro, como arte, temos a possibilidade de brincar com a vida. Na arte estamos num estado diferente. Na arte podemos tudo. No teatro posso viver eu mesma e muitos outros que podem habitar em mim.*

*O teatro estabelece acordos e convenções e acontece no aqui e agora. O teatro precisa do homem e da relação deste com outro homem. O teatro é relação do homem com o próprio corpo. CORPO*

*Ninguém sabe do que ele é capaz. No teatro há uma incorporação do homem sobre o próprio corpo em que suas capacidades são expandidas, metamorfoseiam-se no aqui e agora na cena e na imaginação do ator (o homem) sobre a vida, num mundo ficcional.*

*Há intencionalidade e consciência sobre o próprio corpo no trabalho do ator sobre si mesmo. E "Se" pensar na vida do homem na realidade, quando aprender a usar com intencionalidade e de forma consciente seu próprio corpo, poderá incorporar o quê de sua própria vivência? Poderá trabalhar sobre si mesmo? Fico por aqui pensativa. Aline (Carta 24ª - 14 de dezembro de 2018. Na íntegra)*

(\*\*\*)

### **3.2.3 Dos procedimentos de Vigotski enquanto crítico e espectador nas resenhas sobre teatro**

O trabalho de crítico que Vigotski inicia sobre a fábula de *Hamlet* tem continuidade mediante a participação do autor na cena teatral de Gomel, onde assistiu peças sobre as quais escreveu para os periódicos *Nasch ponedielnik* e *Poliésskaia pravda* (MARQUES, 2015; 2016). Afirma a autora que, na trajetória de vida de Vigotski, ele realiza um debate público sobre a arte teatral. Debate no qual expressa preocupações com a qualidade da arte teatral nesta província em que passa boa parte de sua vida.

A “crítica de leitor” de Vigotski (1915-1916/1999), na qual ele percebe a tragédia de Hamlet, evidencia que o autor exprime suas impressões sobre o trágico drama de ser humano. Ao fazer observações das ações de um homem enquanto um corpo-consciência que vive e é afetado por relações trágicas, nas fronteiras internas e externas, o crítico apresenta um trabalho que avalia como Hamlet, como um homem, age e reage em seus vivenciamentos. Um trabalho de autor que se vinculou a sua leitura da cena e da literatura.

Os textos de Vigotski a partir de sua experiência de crítico e espectador não se restringem ao teatro (MARQUES 2015; 2016). Segundo a pesquisadora, as críticas do autor se ampliam para as artes gráficas, a dança, a arte em seu contexto histórico, entre outros temas que dialogam com suas produções teóricas na psicologia e na pedagogia.

Marques (2015, p.143) afirma que: “[...] as resenhas foram um espaço para expressão livre de suas ideias, sem preocupações científicas. Por outro lado, elas podem ser vistas como exercícios preliminares que conduziram o autor à construção de algo de maior fôlego e mais sistematizado”. Quando comenta e analisa os objetivos de Vigotski enquanto crítico nos

textos das resenhas, Marques evidencia a dupla dimensão sobre o papel que o próprio autor atribui ao crítico:

[...] apreciação estética da obra, por um lado, e seu caráter social, pedagógico e publicístico, por outro. As resenhas mostram o crítico em ação, exercendo essa função quase utilitária, que se evidencia na preocupação concreta de Vygótski com a situação dos palcos da província e seu compromisso com o avanço qualitativo desta (MARQUES, 2015, p.152).

O próprio Vigotski faz ponderações sobre seu trabalho como crítico. Vejamos um dos momentos em que o autor escreve sobre o seu trabalho ao resenhar peças da temporada de uma companhia teatral:

Eu sempre quis cruzar as “pontes de ar da crítica” entre o **espectador e o palco** com linhas passageiras e ligeiras, pois “**o verdadeiro não é o que foi publicado, mas o que foi lido daquilo que foi publicado**”. Não se trata de dar uma nota: boa ou ruim, de dar um diploma de talento ou de falta de talento. Mas de **ajudar criticamente o espectador a construir o espetáculo em sua percepção**. Nas avaliações pode ter havido erro; nos juízos, imprudência” (VYGÓTSKY, 1923/2015, p.258. Grifos da pesquisadora).

O crítico evidencia que um dos objetivos deste trabalho com as resenhas de espetáculos é o auxílio à percepção do espectador. Trata-se de um objetivo diferente da “crítica de leitor” de *Hamlet* que “nada pretende”, mas que apresenta sínteses de suas observações de fenômenos em curso na cena e no texto dramaturgico. A vida torna-se para o autor um fenômeno a ser observado a partir de *Hamlet*.

Nas resenhas, também há indícios sobre a percepção do autor no que tange à relação entre arte e vida. No que diz respeito à atuação de crítico sobre teatro, comenta Marques (2015) que Vigotski assume um estilo pessoal ao avaliar as montagens a partir de indícios objetivos. Segundo a autora,

Seu foco volta-se **ao trabalho das companhias e dos atores**, sua crítica está intimamente ligada a eles, desvela-os em detalhes (apesar do estilo condensado e sintético) e **tem a intenção**, em última instância, de **contribuir para sua evolução**. Vygótski mostra-se, antes de tudo, comprometido com o desenvolvimento qualitativo dos profissionais do teatro e da cena teatral provinciana, em particular. (MARQUES, 2015, p.83. Grifos da pesquisadora).

Marques (2018) também analisa a relação do autor com a arte quando jovem:

As artes constituíram uma importante fonte para que suas ideias acerca das emoções se apurassem, de modo que a primeira fase de sua atividade intelectual, mais ligada à estética, deve ser vista como uma etapa muito importante para a formação do cientista que se tornaria mais tarde (MARQUES, 2018, p.3).

A este respeito, Sobkin (2017) argumenta que as resenhas teatrais de Vigotski, entre os anos de 1917 e 1923, trazem indícios do início da concepção histórico-cultural em sua psicologia. Afirma o autor que: “Nos trabalhos sobre o teatro, no início de sua carreira, já se revela com muita precisão a lógica geral que define **a especificidade metodológica da abordagem histórico-cultural** que, mais tarde, será efetivada em suas investigações psicológicas fundamentais (SOBKIN, 2017, p.7. Grifos da pesquisadora).

Em acordo com Marques (2015; 2018) e Sobkin (2017), nesta tese argumenta-se que a relação de Vigotski com o teatro tem papel fundamental para a sua trajetória intelectual como crítico, professor, psicólogo, pedólogo e cientista, do início ao fim de sua vida como autor. Esta perspectiva possibilita discordar de uma das teses sobre a qual argumentam Del Rio e Álvarez (2007), sobre a dupla conexão entre drama e psicologia dar-se ao final de seu trabalho.

Os textos de Vigotski como crítico e espectador de teatro, ao registrarem suas observações da ação, como drama e da vivência, como unidade da ação dramática, são transformadas em unidade de análise da vida humana, no percurso de suas elaborações metodológicas, nas fronteiras entre a arte, as ciências e a vida. Parte-se da premissa de que a união entre as duas abordagens, o drama e a psicologia, é evidente nos escritos do autor sobre teatro, desde o início de suas produções. União que vai sendo aperfeiçoada nas argumentações do autor no percurso de seus trabalhos. Vejamos.

Vigotski escreveu um conjunto de resenhas e um texto que ele julga ser quase uma resenha sobre o trabalho teatral da Companhia Solovtsóv (MARQUES, 2015)<sup>52</sup>. Segundo a pesquisadora e tradutora, as peças foram encenadas por esta Companhia em Kiev, Ucrânia, entre 1919 e 1926. A leitura destes textos possibilita uma visão geral sobre o modus operandi de Vigotski nas críticas como espectador de um teatro de grupo. Segundo Marques, há uma estrutura comum nas resenhas teatrais do crítico:

[...] trata inicialmente da concepção geral da montagem, avalia seu (in)sucesso na tarefa de **transpor o material dramático para o palco**, e finaliza tecendo comentários específicos **sobre o desempenho dos atores**. É também recorrente que

---

52 Fazem parte desse conjunto onze textos: Turnê da Companhia Solovtsóv (1922/2015, p. 205-207); Crime e castigo – Outono dourado – Ralé (1922/2015, p. 208- 209); Abertura da temporada (1922/2015, p. 210-211); Turnê de opereta (1922/2015, p.212-213); O inspetor geral – Flávia Tessini – O preço da vida – O cantor do próprio sofrimento – O moscardo (1922/2015, p. 214-218); O tolo – A grosseirona (1922/2015, p. 219-221); Pantera Negra – Almas de lobo (1922/2015, p. 222-225) [Não exatamente uma resenha] Intriga e amor – falcões e corvos (1922/2015, p. 226-229); Uriel Acosta – A tempestade (1922/2015, p.230-233); Fraque bem costurado (1922/ 2015, p.234-235); O filhote da águia – o discípulo do diabo (1922/2015, p. 236-239). Disponíveis na tese de Marques (2015).

as **avaliações da montagem como um todo e do desempenho dos atores individualmente sejam discrepantes** (MARQUES, 2015, p.102-103. Grifos da pesquisadora).

Os textos das resenhas sobre a Companhia Solovtsóv<sup>53</sup> possibilitam identificar para o quê Vigotski olha e como olha nas apresentações de atores em cena, bem como sobre a concepção que evidencia em relação à direção de espetáculos teatrais e o sentimento de grupo.

Na resenha intitulada “Turnê da Companhia Solovtsóv”<sup>54</sup> (VYGÓTSKI, 1922/2015), o crítico inicia demonstrando o papel que o texto cumpre como registro de uma impressão estética, isto é, da análise que faz sobre os espetáculos e o seu olhar para o que acontece em cena:

Espetáculos de uma **companhia artisticamente coordenada, acostumada a se apresentar em palcos grandes, são um acontecimento feliz em nosso teatro**. A primeira coisa que se destaca **nessas impressões teatrais é justamente a não casualidade, o planejamento de cada espetáculo, em todas as suas partes: papéis, mise en scène, diálogos**”. (VYGÓTSKI, 1922/2015, p.205. Grifos da pesquisadora).

No trecho, Vigotski elogia desde o trabalho de planejamento da companhia, de sua coordenação artística, ao costume das apresentações em grandes palcos. Ressalta que o trabalho dos espetáculos, das montagens cênicas não acontecem por acaso, sem regras, sem convenções.

No texto da resenha, Vigotski usa os adjetivos “fáceis e agradáveis de assistir” (p.205) ao se referir aos espetáculos da turnê. O crítico avalia a interpretação dos atores. Justifica-se e pede perdão por preferência “pela correção artística e pelo decoro cênico” (p.205) nas avaliações que faz, ao considerar que existem convenções e acordos de um dado grupo no fazer artístico teatral, na interpretação dos atores.

Vigotski usa a expressão edifício verbal do drama para explicar que:

Assim é o **edifício verbal do drama**: ele também **nasce aos olhos do espectador a partir da luta viva, da correspondência calculada dos tons e entonações de sua interpretação**. Ele não existe na fala, recebida pelo ponto, aquecida às pressas e devolvida para o público. **É com esse sentimento de grupo de espetáculo que os atores cativam** (VYGÓTSKI, 1922/2015, p.206. Grifos da pesquisadora).

---

53 A escolha por analisar e comentar as resenhas desta Companhia se deu pela possibilidade de acessar o olhar de Vigotski no conjunto de textos de um mesmo grupo de atores, nos quais se pode identificar alguns aspectos que o autor observa sobre a atuação de atores e sobre a apresentação de espetáculos teatrais.

54 Publicado em 1922, p.4 – Nach ponedielnik nº3. Tradução de Marques (2015, p.205-207).

Nesse trecho, o autor coloca em discussão a questão do material verbal na cena e o modo como as ações teatrais acontecem na relação dos atores com o drama. Do uso da palavra, da fala e do planejamento dos tons e entonações na interpretação do grupo de atores envolvidos com o acontecimento teatral, vivo, no jogo vivo. O **edifício** como metáfora de construção e organização do drama pelo grupo e sua direção. Há uma duplicidade do drama. O drama enquanto texto-palavra-significado e o drama enquanto jogo.

Quando analisa as impressões estéticas de Vigotski sobre as resenhas teatrais, Marques (2015) apresenta que o crítico usa a metáfora do jogo de xadrez para se referir ao planejamento e para descrever a arte da encenação. Segundo a autora, “As peças são os atores, as jogadas são as cenas, xeque-mate é o desenlace. Logo de cara, nas primeiras movimentações das peças/atores, “o nó do jogo é atado. Aqui haverá drama” (p.206)”<sup>55</sup> (Idem, p.82).

Quando menciona a sua preferência pelo decoro cênico, Vigotski (1922/2015) reutiliza a metáfora do jogo de xadrez para comparar que na cena, o jogo entre os atores, tal como na movimentação das peças, é vivo, dinâmico e contém regras.

O crítico opina sobre o acontecimento da cena mediante a atuação do grupo de atores da companhia. Considera o jogo que existe entre eles nas relações com o drama como um jogo vivo, que em sua dinâmica esconde atrás da realização os combinados, as convenções, os acordos e os cálculos para a interpretação (VYGÓTSKI, 1922/2015).

O crítico ressalta a experiência de trabalho do grupo da companhia no uso que faz da palavra na cena. Registra que, embora haja organização e planejamento para a encenação do drama, os acontecimentos na cena dependem da experiência e do sentimento do grupo no aqui e agora que caracteriza o teatro (VYGÓTSKI, 1922/2015).

Por meio do conteúdo que apresenta em suas resenhas, Vigotski pode ser considerado como um espectador exigente. Ele não só analisa a postura e o comportamento dos atores em cena, seus gestos e movimentos, como também as relações que as montagens estabelecem entre o texto literário e o texto verbal do drama na cena, do texto atuado e falado pelos atores (VYGÓTSKI, 1922/2015).

Ao registrar suas impressões estéticas sobre a encenação do texto de Gogòl – O inspetor geral, por exemplo, o crítico e espectador escreve que esta literatura possibilita ao ator “dar certo salto **sobre si mesmo**” (p.212. Grifos da pesquisadora). No entanto, faz duras

---

55 Citação do texto de Vigotski, traduzido por Marques (2015).

críticas sobre o trabalho dos atores na encenação do texto, de modo a elogiar as qualidades da companhia, mas evidenciar os equívocos cometidos por eles nas apresentações desta dramaturgia.

Na resenha sobre o Inspetor Geral, Vigotski (1922/2015) avalia aspectos como o sentido e a unidade da montagem, o tom e a atuação dos atores (em vários papéis e textos encenados) de modo a ajuizar o uso da linguagem na cena. Um exemplo é o registro das observações que o crítico faz sobre a fala dos atores: “Não havia **cadência** ou **ritmo**, todas as cenas de todas as peças ocorreram **de forma igualmente casual**, um tanto **lenta**, em sua maioria fora de qualquer tentativa de dar ao menos algum tipo de correspondência ordenada e proporção rítmica às partes” (Idem, p.215. Grifos da pesquisadora) E ainda, “Como se **a entonação fosse algo estranho e externo** e pudesse ser atribuído a cada língua” (Ibidem, p. 216. Grifos da pesquisadora).

Ritmo e entonação são dois aspectos que Vigotski observa na relação com o sentido que cada ator dá ao seu texto em cena. Refere-se ao envolvimento sentimental do ator com o papel em busca de uma **verdade cênica**. Ao resenhar o espetáculo “O filhote da águia – o discípulo do diabo”, por exemplo, o crítico afirma, positivamente, sobre a interpretação de dado ator que:

Acredito, no geral, que **o verdadeiro sentimento do estilo e da criação da totalidade do papel encerra-se no seu autêntico fazer artístico**, na disposição e tranquilidade cênica, mesmo com a não variedade de sua interpretação. Em cada minuto, **ele sente todo o papel e vive no nome daquele que interpreta** (VYGÓTSKI, 1922/2015, p. 239. Grifos da pesquisadora).

O tema do sentimento e do desejo do ator em cena reaparece na resenha sobre o espetáculo “A tempestade”, na qual o crítico avalia que:

**Nossos atores são, em geral, capazes de pensar e até de sentir em cena, mas desejar lhes é estranho.** Não são capazes sequer de querer. E, por isso, **o esqueleto de todo o drama, sua ação transparente e sua contra-ação, o esqueleto de cada papel, sua super-tarefa volitiva, o esqueleto de cada situação cênica, seu pedaço volitivo** que sempre sofre da doença inglesa, são raquíticos, suavizados (VYGÓTSKI, 1922/2015, p.230-231. Grifos da pesquisadora).

Neste trecho, a opinião do crítico refere-se à mínima atenção dos atores para o desejo em cena, aspecto que ele considera importante na realização do jogo teatral.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar as relações de Vigotski com Stanislavski, este dramaturgo e pedagogo russo é mencionado em seu trabalho como crítico-leitor de montagens teatrais. A posição de atriz da pesquisadora, que já teve o processo de

aprendizagem em atuação mediado por ideias de Stanislavski, possibilita observar evidências de proposições deste autor nas avaliações que Vigotski empreende quando critica a interpretação teatral dos atores que viu em cena.

Um exemplo disso é o uso que Vigotski faz dos termos “super-tarefa”, “situação cênica”, “verdade cênica”, “criação da totalidade do papel”, “sobre si mesmo” nas resenhas, que são conceitos do trabalho do ator sobre si mesmo no sistema de formação de atores de Stanislávski (VÁSSINA, 2015).

Stanislávski (1917-1938/2015; 1936-1937/2015) desenvolveu um trabalho sistemático para a atuação de atores mediante exercícios de criação individual e coletiva do ator no papel e na atuação em montagens. Em suas ideias, a ação como drama na cena pressupõe que o ator tenha objetivos, que ele realize uma análise ativa de seu papel para vivê-lo verdadeiramente na cena. O autor propõe que o ator estabeleça para si mesmo *o onde*, *para onde* e *o por quê*, isto é, os motivos de sua ação, e que realize ações sobre a vida da personagem ao trabalhar com sua imaginação, vontade, sentimentos, o corpo e mente (VÁSSINA, 2015).

Nos estudos contemporâneos sobre a atuação no teatro, Stanislávski tem sido interpretado como um pedagogo do corpo que problematiza a organicidade entre corpo-mente no processo de criação (MEYER, 2007). Afirma a autora que:

Ao **requisitar o comprometimento do corpo do ator na experiência**, Stanislávski não exclui a necessidade do pensar e analisar, mas instaurou uma espécie de deslocamento da atividade cognitiva. Ao invés da exclusiva análise por meio das operações eminentemente cerebrais (o “frio” cérebro) ou mentais, **ele propôs ao ator pensar com suas ações, ou seja, pensar com todo o seu corpo**” (MEYER, 2007, p.101. Grifos da pesquisadora).

Como exposto, a crítica à tragédia de *Hamlet* também apresenta interlocução com o sistema de atuação de Stanislavski, na qual se evidenciam conhecimentos de Vigotski sobre ação dramática, ação cênica e vivência interior da personagem (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

As relações de Vigotski com as proposições de Stanislávski tornam-se evidentes nas resenhas sobre a Companhia Solovtsóv, no ensaio sobre Hamlet, textos do início de sua vida intelectual, mas também no texto “Pensamento e Palavra”, último capítulo da obra *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 1934/2009), texto que o autor escreve no final da vida e no qual expõe que:



[...] **Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva.** Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. **A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.** Essa descoberta dos **motivos**, que fazem o pensamento nascer e orientam o seu fluxo, **pode ser ilustrada no exemplo que já utilizamos da descoberta do subtexto durante a interpretação cênica de algum papel no palco.** Como ensina Stanislávski, por trás de cada réplica da personagem existe **o desejo de executar determinadas tarefas volitivas.** Aquilo que, neste caso, cabe **recriar pelo método da interpretação cênica, no discurso vivo sempre é o momento inicial de qualquer ato de pensamento verbalizado.** **Por trás de cada enunciação existe uma tarefa volitiva.** Por isso, paralelamente ao texto da peça, Stanislávski delineava o desejo correspondente a cada réplica, que movimenta o pensamento e o discurso do herói do drama (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 479-480, Grifos da pesquisadora).

Ao fim da vida, ao se referir à Stanislávski como aquele que *ensina por seu método de interpretação cênica*, que envolve as motivações do ator diante do texto do drama, o contexto ficcional que cria para si ao atuar no papel, isto é, suas circunstâncias de atividade criadora, seus impulsos afetivos e volitivos, Vigotski demonstra como esteve próximo das ideias desse autor e de como o olhar para os acontecimentos na cena teatral o permite caminhar e desenvolver seus métodos para a compreensão e interpretação da vida.

Ao problematizar a metodologia de Vigotski na análise de peças teatrais, Sobkin afirma que:

O interesse pelo gênero teatral tem para Vigotski um significado peculiar, pois o gênero apresenta-se como uma unidade da gênese em sua análise crítica. Nas análises dos espetáculos, primeiramente, ele partia da especificidade da definição geral do gênero (opereta, melodrama, comédia, drama, etc.). Ao analisar a especificidade de tal abordagem no contexto das ideias psicológico-pedagógicas contemporâneas, é possível concluir que, como um crítico teatral, realizou a ascensão do abstrato para o concreto. Sua orientação em direção a revelação de contradições-chave entre os diferentes níveis de organização da obra artística (“material e forma”) apresenta-se como o principal procedimento que permite efetivar o método dialético de pensamento no processo de análise da obra artística (SOBKIN, 2017, p. 7).

Em acordo com Sobkin (2017), sustenta-se nesta tese que a arte teatral possibilitou ao Vigotski desenvolver procedimentos de análise da obra artística. Além disso, que o teatro lhe possibilitou observar em cena as ações e reações humanas que ele buscou explicar posteriormente como princípios explicativos de ordem psicológica sobre a vida, sobre a consciência, sobre a unidade corpo-consciência no ser humano.

De outro modo, argumenta-se que o jogo teatral como objeto de observação das cenas leva Vigotski a prestar mais atenção ao jogo infantil como possibilidade de vivenciar o

teatro e o drama, como raiz da brincadeira na infância (VIGOTSKI, 1930/2009; 1933/2008). As regras para a criação e atuação da cena podem ser comparadas com as regras para a criação e a atuação na vida.

O trabalho de Vigotski como crítico é rico e propiciador de caminhos em sua teoria. Ele escreve sobre si mesmo no conjunto das resenhas da Companhia Solovtsóv. Ele auto avalia-se como crítico “rabugento” por ressaltar no registro de suas impressões estéticas “aquilo que não existiu” (VYGÓTSKI, 1922/2015, p. 209). O que denomina como “*reação negativa*”. Trata-se de um olhar que tem por objetivo qualificar o que acontece em cena. Uma percepção que pretende a transformação do material da vida cotidiana em cena. Refere-se ao poder de elevação da arte, ao seu *Phatos* como uma qualidade artística de tocar e comover o outro. Da possibilidade de colocar-se no lugar do outro.

Vigotski escreve sobre o trabalho dos atores sobre si mesmo. Refere-se ao estilo de interpretação dos atores comparando suas ações em cena com as ações que acontecem na vida, momentos em que afirma que a arte é superação do cotidiano. O crítico se refere ao estilo do ator como “... o deus que transforma” (VYGÓTSKI, 1922/2015, p.221).

Ao acessar as resenhas, na expectativa de buscar indícios sobre o teatro e a arte na relação com a vida na infância, sobre suas percepções sobre arte e vida, a pesquisadora pôde perceber que o interesse de Vigotski sobre o teatro envolve temas como a interpretação de atores, a relação da literatura com as montagens de espetáculos, o trabalho de direção teatral, sobre autores de teorias teatrais e sobre o trabalho de outros críticos.

Vimos que, no ensaio sobre Hamlet, Vigotski (1915-1916/1999) observa a palavra e a consciência na vida. Ensaia sobre o trágico da existência e da vivência de um homem por suas ações e inações, pelo seu drama. Vigotski na “crítica de leitor” de Hamlet se refere às vivências e vivenciamentos do ser humano cristalizados na literatura e na cena.

Por outro lado, vimos que, nas resenhas sobre teatro, Vigotski (1923/2015) observa na ação de atores em cena o uso da palavra, da consciência, das emoções, avalia as vivências interiores das personagens e as relações com a vida real, com a verdade, com a convenção na cena e o trabalho de criação sobre o texto.

Ao fim da vida, Vigotski (1934/2009) escreve sobre as relações entre pensamento, palavra, entre linguagem e consciência e refere-se à interpretação de atores na atuação em cena. Saberia o autor, ao escrever o primeiro ensaio sobre Hamlet (1915-1916), que ele proporia o conceito de vivência de modo sistematizado como uma perspectiva teórico-

metodológica da compreensão das relações sociais da criança – como ser humano – com o meio social e sua hereditariedade (VIGOTSKI, 1930/2018)?

Ou ainda, saberia Vigotski que a percepção do drama na cena lhe permitiria chegar às vias de fato para analisar o drama na vida concreta, isto é, de modo a observar o desenvolvimento do corpo-consciência na vida cotidiana (VIGOTSKI, 1934/2009)? Em seu olhar sobre o processo pedagógico, poderíamos pensar no estilo do professor e da própria criança na relação com o conhecimento como “deuses que transformam”?

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*Estou no meio do caminho e penso que no aqui e agora já consigo chegar a uma forma final, isto é, nas palavras que quero valorizar no diálogo contigo. Registro nesta carta questões de fundo que pensei no percurso de ler e reler as obras Psicologia da Arte, A tragédia de Hamlet e o novo texto a que tive acesso: Sobre a psicologia da criação do ator, que está presente no tomo VI das obras escolhidas.*

*Foi difícil e angustiante esperar três meses pelo livro. Ele está em espanhol, mas o texto está traduzido da versão que foi publicada no idioma russo em 1932. Neste texto, você estabelece um diálogo sobre a questão de como compreender a psicologia da criação do ator em diálogo com dois interlocutores principais: Diderot, um homem do século XVIII e Stanislavski, um homem contemporâneo ao teu tempo histórico, século XX. Estou aqui, no século XXI, tentando compreender os seus princípios explicativos para a criação do ator.*

*No texto, você dialoga com Stanislavski e o seu sistema de formação de atores no que diz respeito à criação para a cena, isto é, o ato do ator em dar vida à personagem e a questão de suas emoções e representação da emoção que a personagem vive em cena. O ator cria.*

*Entrei em crise. Duplamente. Por quê? Faz quase dois meses que estou no processo de escrita da proposta de qualificação da tese. Ganhei mais tempo desde a última vez que tratei desse assunto contigo... No percurso de explicar a metodologia da pesquisa, de escrever sobre o meu método de análise nas categorias da história e da materialidade de tuas obras, pensei nos conceitos que estão em discussão na tese e na própria tese:*

*A vivência como incorporação da experiência social. Da unidade de análise que se constitui entre experiência e vivência no corpo. Do corpo como um valor na arte e a incorporação social de procedimentos de criação, imaginação do outro e de si mesmo.*

*Eis que nas duas últimas semanas, fui retomando as sínteses e anotações sobre o estudo da Tragédia de Hamlet, sobre o estudo de Psicologia da Arte, sobre o estudo das obras de método e sobre o estudo de Psicologia Pedagógica. No caminho, fui estruturando conceitos em tópicos de discussão que penso serem críveis para sistematizar o estudo e compor a argumentação da tese.*

*Minha saída ao optar pelo diálogo sobre o desenvolvimento do ser humano, na infância, em idade escolar, por isso no meio escolar, foi optar por responder para todos sobre os princípios explicativos de ordem psicológica sobre o desenvolvimento da criança em relação com a arte. Ou seja, quis buscar em suas ideias a possibilidade de estabelecer um sentido educativo para a criação em arte, como atividade principal, mas sem despreocupar-*

*me com a atividade da memória, da atenção, da percepção, do instinto, da emoção, da imaginação, da consciência, do inconsciente, da palavra, do pensamento...*

*Tudo isso porque compreendi em tuas ideias que o corpo humano – um organismo humano – é um todo complexo amalgamado de relações e vínculos entre todas as capacidades deste corpo em reagir. Ora o corpo percebe, ora memoriza, ora cria, ora fala, ora pensa, mas faz todas estas ações num sistema, num “engenho”, no sentido de Spinoza.*

*O corpo cria. Quando penso na leitura do texto sobre o processo de criação do ator na arte teatral – de um corpo que cria a vida na cena – do eu enquanto esse corpo que cria a vida na cena, penso que a escolha da palavra principal – a arte, e o teatro como uma entre as artes – uma arte preciosa –, me permite fazer conexões e duas sínteses importantes sobre o processo de argumentar na tese:*

*(1) O método de Hamlet – que analisou os procedimentos de criação do texto literário do autor Shakespeare e da vivência da personagem Hamlet no texto e na cena – o drama, a ação e a inação, a dialética da vida e da morte, a história desse homem como “príncipe da Dinamarca” – sua circunstância social e histórica – na relação com a psicologia concreta – histórico-cultural – em diálogo com a psicologia do ator desdobra-se nos procedimentos teatrais de criação na psicologia do ator pelo viés da história, pelo mesmo princípio explicativo de que o que vive em cena o ator é a incorporação do social em si transformado na cena em vida da personagem. Dos procedimentos de criação teatral para os procedimentos de criação na vida e da própria vida.*

*(2) Os princípios explicativos sobre o funcionamento do engenho homem e a possibilidade de desdobrá-los em pressupostos pedagógicos para a aprendizagem e o ensino de artes – teatro – mas, não somente, devido ao sincretismo do teatro – como arte especial – do ensino de teatro, do ensino de artes – no processo de educação artística no ambiente escolar como uma vivência estética. Ao saber tudo o que a vivência com a arte possibilita em termos de funcionamento do engenho – idealmente e concretamente – busco nas ideais os fatos e as leis que explicam a criação artística teatral em resposta às palavras e à pergunta principal.*

*Mediante os dois tópicos, penso que a resposta à pergunta inicial e final é a seguinte questão: O que cabe ao corpo na arte? Cabe ao corpo incorporar a experiência social na vivência. O que cabe ao corpo na vida? A mesma coisa – “e só”! Fico por aqui estremecida e tranquila, nas fronteiras da crise. Aline (CARTA 30, na íntegra, 20 DE FEVEREIRO DE 2019).*

(\*\*\*)

#### **4 VIGOTSKI CIENTISTA E ANALÍTICO – O ESTUDO DA REAÇÃO ESTÉTICA NA VIVÊNCIA DA ARTE E A ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA**

Vigotski é um autor que discutiu o estatuto da consciência humana em diálogo com as teorias vigentes da Filosofia, da Biologia, da Sociologia e da Psicologia na transição entre os séculos XIX e XX (SMOLKA, 2002). Segundo a autora, o desenvolvimento do pensamento científico e da Psicologia nesse contexto possibilitaram compreender o ser humano como sujeito e objeto de estudo e de intervenção e formação humana.

A palavra consciência aparece da primeira à última obra escrita por Vigotski (a se considerar a produção do autor traduzida para a língua portuguesa). Da obra *A tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca* (1915-1916/1999) à obra *A construção do pensamento e da linguagem* (1934/2009). O termo consciência aparece problematizado diferentemente: segue o caminho de sua opinião subjetiva, à análise objetiva sobre quais leis gerais explicam o desenvolvimento da consciência no ser humano.

Vimos que consciência, vivência, corpo, teatro, drama, arte, método e criação são noções interligadas no pensamento de Vigotski para interpretar a percepção e ação da vida humana na cena. E, ao mesmo tempo, são noções presentes em seu caminho intelectual para aprofundar a relação com a vida, com o drama, como vivência trágica na existência social, histórico e cultural do corpo-consciência.

A arte, na teoria do autor, foi seu artífice, seu instrumento (VIGOTSKI, 1927/1996; 1930/1996). O cientista apresenta argumentações sobre a arte, a educação e a constituição da subjetividade humana e atenta para o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1930/2009), uma unidade de corpo-consciência, na relação com a arte.

As impressões estéticas de Vigotski (1915-1916/1999; 1922/2015) sobre a vivência como unidade da ação dramática no teatro levam o autor a pensar cientificamente sobre a vivência como uma unidade de análise da ação dramática da consciência na vida humana (VIGOTSKI, 1929/2000; 1930/2018; 1934/2009). O debate proposto por Vigotski, na trajetória de suas teorizações, possibilita interpretar que há uma relação intrínseca entre consciência, vivência e drama. Vimos que esta relação foi mediada por sua relação com a arte.

(\*\*\*)

*Vigotski, você, o revolucionário da psicologia russa do século XX, propôs-se ao estudo da “cabeça”. “Papo cabeça”. Consciência. Tomada da consciência. O problema da consciência.*

*Ano 2018, semestre número um. Mil desafios. Novidades. Viradas. Escrevo para contar sobre o início de uma incrível jornada. Sim, estou seduzida e contagiada, no melhor sentido. Provocada. Transformada...*

*Ainda pairam sobre minha própria “cabeça” muitas questões a respeito do modo de compreender o humano em tuas ideias e em mim mesma. Uma carta para ti e para mim mesma. Um meio. Um instrumento. PALAVRA... LINGUAGEM... PENSAMENTO.*

*Cá estou interagindo com pesquisadores articulados em um grupo, um coletivo sobre pensamento e linguagem. Uma quinta-feira especial. Um espaço de “síntese das artes”. Pensamento e linguagem. Língua viva. Idiomas. Aberturas. Possibilidades.*

*Não é fácil compreender os mecanismos da consciência humana. No entanto, é possível perceber, empiricamente, as transformações que ocorrem em uma “dada” consciência. Das dimensões biológicas, históricas, culturais às quais você se refere quando o assunto é desenvolvimento do humano. Consciência.*

*“Da palavra como microcosmo da consciência”. Da vida viva e vivida. Das emoções, das vontades e das reações diante dessa magia. Realmente, concretamente, “eu movo dezenas de músculos para sorrir”. Não vejo isso acontecer, mas posso imaginar, sentir e criar. É real, datado.*

*É um complexo sistema de relações e reações, para além de reflexos. Mobiliza tudo: memórias, percepções, atenção, paixões, abstrações, pensamentos, palavras. Sentidos e significados.*

*Estudar para mim é o significado dicionarizado necessário para a busca pela consciência. Está solto isso. Não tenho alibi. A ação de tomada de consciência é estudo. É preciso mover dezenas de músculos para pensar. Conexões, relações, uma explosão de cores no cérebro.*

*Linguagem. Necessidade de compreender outras línguas para atribuir um significado e sentidos. O significado do problema da consciência em sua psicologia e sentido que suas ideias assumem em minhas vivências. Este é o tom inicial do terceiro ano de doutorado. Fico por aqui pensando em nossos próximos encontros. Aline. (CARTA nº7, 12 de março de 2018. Na íntegra).*

(\*\*\*)

No percurso de compreender os argumentos de Vigotski sobre método na Psicologia, a pesquisadora se encontra com o texto *O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica* (1927/1996). O texto, escrito em 1927, é um capítulo basilar para a compreensão do método científico proposto por Vigotski. Nele, o autor discute com teorias psicológicas de seu tempo sobre o objeto de estudo e o modo de realizá-lo na pesquisa e sua teorização sobre psicologia e desenvolvimento da consciência humana.

Vigotski nos apresenta uma pista sobre seus procedimentos metodológicos nesta ciência em relação com a arte. Acompanhemos suas palavras:

Tentei introduzir a aplicação desse método pessoalmente **na psicologia consciente, buscando deduzir as leis da psicologia da arte** mediante a *análise* de uma fábula, um romance e uma tragédia. Para isso, parti da ideia de que as **formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos**; que a **tragédia de Shakespeare** nos explica os enigmas da arte primitiva e não o contrário. Além do mais, faço afirmações sobre *toda a arte* e não comprovo, no entanto, minhas conclusões na música, na pintura etc. Mais ainda: não as comprovo sequer em *todas* ou na maioria das *variedades* de literatura; tomo somente *um* romance, *uma* tragédia. Com que direito? Não estudei as fábulas nem as tragédias e menos ainda uma *dada* fábula ou uma *dada* tragédia. **Estudei nelas o que constitui a base de toda a arte: a natureza da reação estética.** Apoiei-me nos **elementos gerais da forma e do material inerentes a toda a arte.**

Escolhi para análise a fábula, o romance e a tragédia mais difíceis, precisamente aqueles em que estão especialmente patentes as leis gerais: selecionei **os monstros dentro das tragédias** etc. Essa **análise** pressupõe fazer **abstração** dos traços **concretos** da fábula como um gênero determinado para concentrar o esforço **na essência da reação estética.** Por isso não digo *nada* sobre a fábula enquanto tal. E o próprio subtítulo: “Análise da reação estética” indica que a finalidade da investigação não consiste na exposição sistemática da doutrina psicológica da arte em todo o seu volume e amplitude (todas as variedades da arte, todos os problemas etc.) nem sequer na investigação indutiva de uma série determinada de fatos, mas justamente **na análise dos processos em sua essência.** Por conseguinte, **o método analítico-objetivo está muito próximo do experimento: sua importância vai mais além do que inclui seu campo de observação.** Evidentemente, **também os princípios que explicam a arte nos falam de uma reação** que de fato *nunca ocorreu* de **forma pura**, que sempre se produziu com seu “coeficiente de especificação”. **Descobrir os limites, o grau e as formas de aplicação de um princípio é o objeto da autêntica investigação.** Que a **história** mostre **que artes em que épocas e que formas** caíram em desuso na arte: minha tarefa é mostrar **como se produz o fato em geral** (VIGOTSKI, 1927/1996, p.371-372)<sup>56</sup>.

A afirmação de Vigotski nesse excerto do texto possibilita decompor seus argumentos sobre o método de estudo da consciência na relação com os estudos sobre a arte. Nele, o autor faz uma retrospectiva dos seus objetivos aos compor duas obras fundamentais para a compreensão de seu pensamento em relação à arte e vida – A tragédia de Hamlet. Príncipe da Dinamarca (1915-1916/1999) e Psicologia da arte (1925-1926/1999).

Na leitura atenta de suas palavras, temos a possibilidade de visualizar o exercício a que se propôs o autor ao analisar a tragédia de Hamlet. No ensaio de 1915-1916, vimos como o Vigotski crítico expôs suas impressões estéticas sobre a obra de arte e como apresentou o seu método de “crítica de leitor”, de ordem subjetiva.

A reação estética de Vigotski à tragédia de Hamlet como mito de *um homem* entrecruzou suas palavras, angustiadas, mas resolvidas na objetivação de seu método analítico objetivo em *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999), que resulta da investigação do Vigotski

---

<sup>56</sup> Os destaques em itálico na citação estão presentes como marcas do texto do autor. Os destaques em negrito são marcas do estudo da pesquisadora.

cientista sobre a natureza da reação estética. É esse o caminho que nos conta o autor no excerto do texto sobre a crise e a investigação metodológica na Psicologia (VIGOTSKI, 1927/1996), escrito dois anos mais tarde.

No contexto da obra *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999), as discussões de Vigotski sobre sua crítica à tragédia de Hamlet são retomadas com peculiaridades de uma análise objetiva, científica. Como expõe o autor, no texto de 1927, uma análise na qual abstrai os traços concretos da fábula para explicar a essência da reação estética. Nestes termos, o método analítico objetivo, de 1925-1926, diferencia-se do método de “crítica de leitor”, de 1915-1916. Vejamos a discussão do autor sobre o estudo da consciência, mediado pela arte, antes de avançar no debate que ele faz sobre a reação estética na vivência da arte.

Em suas elaborações sobre o estudo da consciência, Vigotski (1927/1996) apresenta a necessidade de esclarecer os fatos de modo objetivo e histórico por meio de princípios explicativos. Na posição de cientista, ele afirma: “Para qualquer ciência chega, mais cedo ou mais tarde, o momento em que deve ter consciência de si mesma como um conjunto, compreender seus métodos e transladar a atenção dos atos e fenômenos aos conceitos que utiliza (VIGOTSKI, 1927/1996, p.229)”.

Ao situar uma perspectiva de crise na Psicologia de seu tempo, Vigotski propõe-se a responder a uma questão: “Até que ponto foram descobertos e em que medida são conhecidos **os fatos psíquicos** e que mudanças se exige na estrutura da ciência para poder avançar no conhecimento sobre a base do já conhecido?” (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 224. Grifos da pesquisadora).

Trata-se de uma questão sobre a produção de conhecimento científico na Psicologia, sobre o estudo do desenvolvimento da psique humana – da consciência. Tal questão também está presente no texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (1925/1996), escrito por Vigotski dois anos antes do texto da crise, de 1927. Para o autor, a negação da consciência como um conceito de investigação psicológica do comportamento humano reduz a compreensão do problema do desenvolvimento do ser humano. Em suas palavras:

**A psicologia científica não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transcrevê-los para um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, fantasmagorias e similares. Sem isso, é impossível qualquer trabalho de ensino, de crítica e de investigação.** (VIGOTSKI, 1925/1996, p. 63. Grifos da pesquisadora).



As respostas de Vigotski, quanto aos estudos da consciência, são elaboradas no diálogo com quatro vertentes principais de investigação psicológica: a Psicanálise, a Reflexologia, a Psicologia da Gestalt e o Personalismo (VIGOTSKI, 1925/1996; 1927/1996; 1934/2009). Vertentes com as quais o autor também dialoga em sua *Psicologia Pedagógica*, escrita entre os anos de 1921-1924 (BLANC, 2003).

Por meio de metáforas, em diálogo com a arte e com a vida, Vigotski (1927/1996, p.225-226) critica os estudos destas teorias em relação ao modo como explicam a natureza dos fenômenos e os princípios de análise do desenvolvimento do ser humano e a sua realidade psicológica. Acompanhemos o estilo de Vigotski nas comparações:

(1) Psicanálise.

As idéias da psicanálise nasceram de descobertas específicas no campo da neurose; estabeleceu-se de forma indiscutível o fato de que toda uma série de **fenômenos psíquicos** é determinada pelo **inconsciente** e o fato de que a **sexualidade** se oculta numa série de atividades e sob formas que anteriormente não eram consideradas eróticas. [...] **O comunismo e o totem, a Igreja e a obra de Dostoiévski, o ocultismo e a publicidade, o mito e as invenções de Leonardo da Vinci são apenas sexo disfarçado e mascarado** [...] (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 225. Grifos da pesquisadora).

(2) Reflexologia:

Todo **sonho, pensamento, trabalho ou criação é um reflexo**. [...] E agora a reflexologia só lida com princípios e leis universais, com **a essência da mecânica**. Assim como a psicanálise se transforma em meta-psicologia através da biologia, a reflexologia se transforma através desta última em **ideologia energética**. [...] **Anna Karênina e a cleptomaniaca, a luta de classes e a paisagem, o idioma e os sonhos também são reflexos**. (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 225-226. Grifos da pesquisadora).

(3) Gestalt:

A psicologia da Gestalt **surge inicialmente de pesquisas psicológicas concretas** sobre os processos **de percepção da forma** e é aí que recebe seu batizado prático: passou pela prova da verdade. Mas por ter nascido na mesma época que a psicanálise e a reflexologia, **realiza o mesmo caminho que elas com surpreendente uniformidade**. Transformada finalmente em ideologia, a Psicologia da Gestalt descobre as Gestalten na física e na química, na fisiologia e na biologia, e a Gestalt, enxugada até chegar a se converter numa forma lógica, aparece no fundamento do mundo; **ao criar o mundo, disse Deus: “que seja Gestalt” e tudo se transformou em Gestalt**. (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 226. Grifos da pesquisadora).

(4) Personalismo:

No conceito de **individualidade, sob a forma de personalismo crítico, cabia influir não só o homem, mas também os animais e as plantas**. [...] **A coisa é unicamente uma parte da individualidade**: dá na mesma a perna do homem e a perna da cadeira: mas como essa parte é, por sua vez, composta de partes etc., até o infinito, a perna do homem ou da mesa volta a ser uma individualidade em relação as suas partes e uma parte somente em relação ao conjunto. **O sistema solar e as formigas, o bonde Hindenburg, a mesa e a pantera são igualmente individualidades**. (VIGOTSKI, 1927/1996, p. 227. Grifos da pesquisadora).

Na análise, Vigotski dialoga e critica as proposições destas teorias, buscando qualificar princípios e proposições, em um movimento de superação dialética. O autor apropria-se daquilo que os estudos deixaram como passo importante para a compreensão do que é o desenvolvimento do ser humano. E o faz, sempre, em diálogo com produções literárias, artísticas, culturais.

O equívoco de tais teorias, segundo o autor, é o mesmo: explicam o comportamento humano de modo abstrato e fragmentado, sem **vínculos**, pela análise de elementos que isolados não representam o comportamento como um todo, o que implica em desconsiderar a **consciência como um sistema complexo de relações** (VIGOTSKI, 1927/1996; 1934/2009. Grifos da pesquisadora).

Enquanto na Psicanálise as explicações ocorrem pelo princípio do inconsciente e da sexualidade; na Reflexologia, o que vale é o princípio do reflexo; na Gestalt o que vale é o princípio da forma e no Personalismo o que vale é o princípio da individualidade (VIGOTSKI, 1927/1996). Segundo o autor,

Existe, pois, uma tendência a estabelecer um princípio explicativo unitário e a que este atue a partir de fora dos limites em que nasceu a ciência, convertendo-se desse modo num princípio explicativo, não mais das categorias da realidade a que se referia num princípio, mas do sistema global da realidade, e não só da ciência em que surgiu, mas do sistema científico em sua totalidade (VIGOTSKI, 1927/1996, p.216).

Em 1934, no texto sobre método que escreveu no final da vida<sup>57</sup>, Vigotski apresenta esta crítica de um modo mais maduro e esclarecedor:

A análise atomística e funcional, que dominou na psicologia científica durante todo o último decênio, redundou no seguinte: **funções psicológicas particulares foram objeto de análise isolada**; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, **a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora da atenção dos pesquisadores**. (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 1. Grifos da pesquisadora).

Esta é a principal diferença de Vigotski em relação às correntes de pensamento que o precedem em seu tempo: para estudar o desenvolvimento do humano a saída do autor é pelo método de análise que decompõe a estrutura integral da consciência em unidades que representam o todo. O que nesta obra, de 1934, o autor denominará como unidade de análise.

---

<sup>57</sup> Texto O problema e o método, primeiro capítulo da obra A construção do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 1934/2009).

Na teoria de Vigotski sobre a consciência humana, os princípios explicativos assumem uma conotação de análise objetiva, em diálogo com as ideias de Marx (1818-1883). Vigotski cria uma ciência psicológica de base materialista, histórica e dialética, destacadamente histórica.

O método instrumental proposto por Vigotski é sistematizado em um texto no ano de 1930 – *O método instrumental em Psicologia*. Em carta direcionada para um de seus colaboradores, A. R. Luria, em 26 de julho de 1927, Vigotski afirma que:

O único comentário sério é que todos devem **trabalhar em seu campo de acordo com o método instrumental. Estou investindo todo o resto da minha vida e toda a minha energia nisso...** Eu aperto firmemente sua mão e peço que você se prepare (mentalmente, é claro) para o **nosso esforço comum**. Sempre seu, L.V. (VIGOTSKI, 2007, p. 19, tradução livre. Grifos da pesquisadora).

É marcante o empenho de Vigotski em contribuir com a discussão metodológica da Psicologia de seu tempo. A energia que ele menciona ter investido no resto de sua vida no método instrumental se expressa em sua produção intelectual. A partir de 1927, os textos do autor sobre método apresentam densas reflexões sobre os meios de compreender e intervir na realidade da consciência humana. Em seus estudos, temos a possibilidade de acessar explicações sobre a relação entre método e educação e entre método e arte.

Como afirma o próprio Vigotski, os fatos da consciência humana precisam ser compreendidos em *qualquer trabalho*, no âmbito da teorização e da prática da crítica, do ensino ou da investigação científica (VIGOTSKI, 1925/1996). Este é o caminho que o autor percorre ao se colocar na posição de crítico de arte, de professor e de cientista. No percurso, a arte assume o sentido de instrumento que medeia às proposições do autor sobre o corpo-consciência na vida humana.

No que tange a discussão sobre método e educação, é no texto da década de 1930 que Vigotski sistematiza os princípios e os procedimentos de seu método histórico-genético, dialogando com o materialismo histórico e dialético de Marx. Segundo Vigotski,

O método instrumental estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. **O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho [...]** (VIGOTSKI, 1930/1996, p.99. Grifos da pesquisadora).

Ao apropriar-se do conceito de trabalho como atividade humana voluntária, Vigotski diferencia os termos técnica e instrumento e desenvolve a noção de ato instrumental e de instrumento psicológico. Neste texto, há pistas sobre a lei geral da dupla estimulação do signo como mediador do desenvolvimento humano. O autor explica que:

Uma **diferença** muito importante **entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro para a psique e o comportamento, ao passo que o segundo**, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, **orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto. O instrumento psicológico** ao contrário, não modifica em nada o objeto: **é um meio de influir em si mesmo (ou em outro)** – na psique, no comportamento –, mas não no objeto (VIGOTSKI, 1930/1996, p.97. Grifos da pesquisadora).

O ato instrumental pode ser compreendido como o desenvolvimento da técnica como possibilidade de o homem intervir na natureza para modificar o meio em que habita. O instrumento psicológico pode ser afirmado como um ato do psiquismo humano de simbolizar as relações sociais para si e para o outro. Nas palavras de Vigotski,

**Os instrumentos psicológicos são criações artificiais**; estruturalmente, **são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais**; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza (VIGOTSKI, 1930/1996, p.93. Grifos da pesquisadora).

Nas ideias do autor, a linguagem, a arte e todo o tipo de signo convencional são exemplos de dispositivos sociais, culturais e históricos. Estes dispositivos contribuem para a constituição humana e no desenvolvimento de relações sociais. A mediação de instrumentos psicológicos modifica e qualifica as funções psicológicas superiores do homem *sapiens* (VIGOTSKI, 1930/1996; PINO, 2010).

Ao dialogar com a psicologia comportamental e seus preceitos a respeito da diferença entre a ação do homem e a ação do animal na natureza, Vigotski (1930/1996) afirma que essa diferença de ação está no desenvolvimento pelo primeiro de funções psicológicas socialmente mediadas, situadas na história do desenvolvimento da espécie e da cultura humana.

O desenvolvimento do ser humano se dá nas relações do social para o individual, em sua relação com a cultura e com a história. Para o autor, o comportamento do homem é desenvolvido na história, a partir de ações voluntárias e involuntárias e de criação artificial de instrumentos que têm uma potente ação no desenvolvimento cerebral (VIGOTSKI, 1930/1996), isto é, na consciência, – no corpo-consciência.

No início dos anos de 1920, no contexto da obra *Psicologia Pedagógica*<sup>58</sup>, Vigotski (1921-1924/2003) apresenta argumentos que também evidenciam seu diálogo com as ideias de Marx, antes mesmo da discussão do texto de 1927, que é considerado por alguns autores como o marco de sua psicologia concreta (DELARI JUNIOR, 2010; LEONTIEV, 1979/1996; MARTINS; ALVES, 2013) e do texto sobre o método instrumental, sobre o qual o próprio autor também atribui fundamental importância.

Nessa obra Vigotski (1921-1924/2003) também escreve e questiona sobre a crise da Psicologia e suas definições e orientações como ciência da alma e do espírito. No texto, há críticas do autor sobre o pensamento dual das teorias que separam corpo e alma. Ele propõe pensar a nova Psicologia a partir de elementos materiais, objetivos, dialéticos e biosociais (VIGOTSKI, 1921-1914/2003).

A discussão de Vigotski (1921-1924/2003) em sua *Psicologia Pedagógica* também envolve um viés marxista no modo como o autor argumenta suas proposições específicas para a educação. É a posição de Vigotski como professor<sup>59</sup> na fronteira com o crítico e o cientista.

No texto da obra, Vigotski (1921-1924/2003) apresenta a discussão sobre a consciência como problema do desenvolvimento humano em diálogo com o materialismo histórico dialético. Afirma o autor que:

[...] a consciência deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização de nosso comportamento – particularmente – como frisa Marx – como certa *duplicação da experiência*, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 63. Grifos da pesquisadora).

Essa afirmação do autor possibilita cotejar que a análise de Vigotski sobre a dupla consciência de Hamlet, no texto de 1915-1916, quando se refere à dupla existência de Hamlet, trágica e dramática, em dois mundos, pode também ter sido influenciada pelas ideias marxistas com as quais o autor já dialogava.

Na posição de crítico, o ensaio que escreve sobre a tragédia de Hamlet proporcionou à Vigotski (1915-1916/1999) exercitar o diálogo com diferentes teorias e modos de

---

58 Para Blanc (2003, p. 28), tradutor e comentador dessa obra, os termos “alma”, “espírito”, “psiquê”, “mente” devem ser compreendidos como sinônimo de “atividade psíquica” no texto de *Psicologia Pedagógica*.

59 A pesquisadora, ao se deparar com esta obra, pôde perceber que alguns clássicos da literatura universal da educação são citados por Vigotski no livro *Psicologia Pedagógica*, por exemplo, Comênius, Froebel, Clapared.

compreender o ser humano, a arte, as ciências e a vida consciente. Retomemos uma problematização da vida de Hamlet pelo autor:

Ao lado do **drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno**, que transcorre **em silêncio (o externo transcorre em palavras)** e para o qual o drama externo é uma espécie de **moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio**. A **ação** se desdobra e em toda parte **percebe-se** a influência de **forças misteriosas**. **Sente-se** que o que ocorre em cena é apenas parte da **projeção** e do **reflexo** de outros **acontecimentos** que se desenrolam nos **bastidores**. A **ação se desenvolve simultaneamente em dois mundos**: neste, **no mundo temporal e visível**, onde tudo se movimenta como uma sombra, como **reflexos**, e no outro mundo, de onde são **determinados e dirigidos os assuntos e acontecimentos deste** (VIGOTSKI, 1915-1916/1999, p.4).

Vimos que, ao observar a vida de Hamlet como mito real, Vigotski sente e percebe a ação do príncipe – o seu drama. Uma ação duplicada. Por um lado, ação visível e situada no tempo, externa, projetada, refletida, contornada pelas palavras. Por outro, a ação dos bastidores, em silêncio, na dimensão dos motivos, das vontades, dos vínculos.

Mesmo que a “leitura” de Vigotski seja permeada por questões filosófico-religiosas, que tenha o ar de “mistério” e de intradutibilidade simbolistas, que seja caracterizada por ele mesmo como subjetiva, o autor nos fornece pistas sobre a constituição material e objetiva da consciência humana já em sua primeira obra.

Vigotski (1915-1916/1999) expõe os “fatos” da consciência de Hamlet, transcreve que sua existência enquanto “corpo-alma” é constituída nas fronteiras de dois mundos em conflito – o externo e interno. O crítico ensaia o que mais tarde denominará em sua obra como o exercício de análise objetiva da consciência (VIGOTSKI, 1925/1926).

Ao analisar a fábula da tragédia de Hamlet no contexto da obra *Psicologia da Arte*, dez anos mais tarde em relação ao primeiro ensaio, Vigotski (1925-1926/1999) faz uma crítica aos outros críticos do texto de Shakespeare por deixarem de fora o que é interno à obra – das tensões e contradições que existem em seu material, da luta da forma com o material extra-estético. Segundo o autor, é “[...] essa luta com os obstáculos externos que constituem o verdadeiro sentido da tragédia e ela também se esconde atrás do mistério” (Idem, p. 209). O segundo estudo do autor sobre a tragédia de Hamlet tem outra qualidade, não exclui o primeiro, mas deixa as premissas marxistas mais evidentes.

Como o exposto, a posição de Vigotski (1930/2018; 1934/2009) como cientista estabelece os fatos objetivos no estudo da consciência humana ao considerá-la como um sistema complexo de relações interfuncionais, explicadas pela realidade histórica, social e

cultural. Há conflitos na constituição da consciência humana e eles são refratados na vivência do ser humano (VIGOTSKI, 1930/2018), – que é um corpo-consciência, uma personalidade.

No manuscrito de 1929, Vigotski (1929/2000, p.35) apresenta que “[...] a dinâmica da personalidade é o drama”. Em 1930, no texto sobre Imaginação e Criação na infância, ao elaborar argumentos sobre a importância do ato criador na vida humana, com o olhar sobre a infância, Vigotski apresenta que o drama é uma ação íntima e ativa do ser humano, uma possibilidade de desenvolvimento intelectual e emocional, nas mais diversas situações – vivências reais e concretas –, que podem ser experimentadas por crianças (VIGOTSKI, 1930/2009), mas não somente.

O estudo de Vigotski sobre a reação estética na vivência da arte é tema da obra *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999), mas também está presente no texto de *Psicologia Pedagógica* (1921-1924/2003). A vivência estética é uma percepção, uma atitude estética em relação a alguma coisa. É uma reação. Ela implica em ato estético e ato ético na vivência com a arte.

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 (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 229).

A reação é uma resposta do organismo a dado estímulo/causa em relação ao meio. A reação é uma forma de comportamento. Os seres humanos têm diversas formas de reação e comportamento. Há um processo trifásico da reação – ela é sensorial, central e motora (VIGOTSKI, 1921-1924/2003). Todo ato de reação apresenta uma orientação em relação à percepção sensorial do organismo ao estímulo externo, à atividade interna do organismo (sistema nervoso central) e à resposta do organismo. As três fases constituem relações complexas, nem sempre observáveis. A reação é uma forma básica elementar do comportamento humano. São dois grupos de reação: reações herdadas/inatas – reflexos/instintos; reações adquiridas – fruto da experiência pessoal com o meio histórico e social.

Vejam os argumentos do autor sobre a reação estética e o “novo” método, na obra *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999). Vimos que prefaciar seus textos e escrever sobre o método empregado na resolução dos problemas em questão são ações características do estilo de Vigotski em seus estudos. Em algumas obras, é no primeiro capítulo que ele deixa claro seus objetivos e seus métodos. Em *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999), por exemplo, afirma

o autor no primeiro capítulo que: “rever a psicologia tradicional da arte e tentar indicar um novo campo de pesquisa para a psicologia objetiva – levantar o problema, oferecer o método e o princípio básico de explicação, e só” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.2) é o objetivo, modesto, que ele empreende. E, de fato, ele o faz, embora deixe em aberto muitas questões para quem busca por aprofundamentos em seu texto.

Nos escritos sobre arte nesta obra, Vigotski (1925-1926/1999) dialoga com teóricos no campo da estética, da percepção, das emoções, da psicanálise, da filosofia e da sociologia. A análise que o autor faz do objeto artístico tem como pano de fundo a vida social e a estrutura da obra. O cientista dialoga e se apropria do método marxista, debate com as ideias do simbolismo e formalismo russo para propor a análise da reação estética na relação com a obra de arte (VIGOTSKI, 1925-1926/1999; WEDEKIN, 2015; MARQUES, 2015).

A obra *Psicologia da Arte* está organizada em onze capítulos, divididos em quatro partes: “*Metodologia do problema*”, “*Crítica*”, “*Análise da reação estética*”, “*Psicologia da arte*”. A análise aqui empreendida apresenta apontamentos de modo a caracterizar a reação estética da arte na vida – *corpo-consciência* humana, na relação com o método analítico objetivo.

Assim como na obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, escrita pelo autor dez anos antes de *Psicologia da Arte*, este livro apresenta notas de texto redigidas por Vyacheslav Ivánov e pelo próprio autor. Setenta e cinco notas<sup>60</sup>, entre as quais onze são de autoria de Vigotski. As notas do ensaio de 1915-1916 e as notas do texto de 1925-1926 podem se configurar como um estudo à parte do repertório e erudição de Vigotski no trabalho que realiza como intelectual e cientista. Notas que possibilitam visualizar como as suas proposições podem ser contemporâneas.

Os textos das notas esclarecem e sintetizam argumentos do autor no percurso do texto construído, cujo objetivo é apresentar o “método analítico objetivo”. É em nota de texto do primeiro capítulo que Vigotski versa sobre o problema psicológico da arte e define de modo sintético este método. Vejamos:

O método analítico objetivo toma como base e ponto de partida da pesquisa a *diferença* que se verifica entre o objeto estético e o não estético. Os elementos da obra de arte existem antes dele, e o seu desempenho já foi mais ou menos estudado.

---

60 No livro *Psicologia da Arte*, as notas de Ivánov sobressaem-se sobre as notas de Vigotski, na proporção de 64 para 11, respectivamente. Como exposto na discussão sobre as notas do ensaio da tragédia de Hamlet, as notas contribuem para a compreensão da argumentação de Vigotski. Do texto de 1915-16 para o texto de 1925, Vigotski apresenta elaborações mais objetivas e sintéticas.



**O fato novo para a arte é o modo de construção desses elementos.** Logo, é precisamente **na diferença da estrutura artística dos elementos e da sua unificação extra-estética que reside a chave para decifrar as peculiaridades da arte.** O meio principal de estudo é a comparação com a construção extra-estética dos mesmos elementos. Eis porque **a forma é o objeto de análise; é ela o que distingue a arte da não arte: todo o conteúdo da arte é possível também como fato absolutamente extra-estético** (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.342. Grifos da pesquisadora).

Os argumentos de Vigotski comparam e diferenciam arte e vida. A investigação de Vigotski (1925-1926/1999) sobre o processo psicológico da consciência na arte, parte do estudo sobre os elementos de construção da fábula. O autor procura explicar as relações na forma da fábula mediante uma análise histórica, objetiva, na estrutura da fábula como uma unidade. Para ele, o erro das teorias de Lessing e Potibenya sobre a fábula foi focalizar na análise por elementos.

Nesta obra, Vigotski dialoga com a estética formalista e problematiza as tensões entre material, conteúdo e forma da obra de arte enquanto objeto estético. O método formalista de estudo da obra de arte é uma referência importante ao pensamento de Vigotski. Mas não somente. A este respeito, Marques (2018) analisa e comenta que o diálogo do autor com o formalismo, com a psicanálise e com teorias da arte expressa o cenário cultural do debate de arte e literatura russas, nos primeiros anos do século XX.

No contexto do livro, Vigotski argumenta cientificamente sobre como estudar as reações que as relações com a obra de arte possibilitam ao desenvolvimento humano. O autor parte das proposições da crítica de arte marxista quanto à sua duplicidade: o trabalho com a arte consiste em “revelar o social na obra” e “valorizar as qualidades estéticas da obra” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.322).

Afirma Vigotski que, pelo princípio explicativo de Marx, o enfoque sociológico não anula o estético e o psicológico. Contudo, “[...] o enfoque marxista da arte, sobretudo nas suas formas mais complexas, incorpora necessariamente o estudo da **ação psicofísica da obra de arte**” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.12, Grifos da pesquisadora). O que significa pensar nas implicações da arte no aspecto material e objetivo da consciência e do corpo humano. Isto é, do corpo-consciência que age e reage.

Vigotski (1925-1926/1999) propõe que no estudo psicológico da arte é preciso considerar as relações entre percepção, sentimento e fantasia-imaginação. Argumenta que a dinâmica interna de uma obra de arte é constituída por sentimentos opostos entre o material e a forma que a objetivam. Para o autor, não existe neutralidade na arte e ela tem múltiplas

finalidades. O cientista propõe uma análise que leve à síntese. Ao elevar a arte como um instrumento psicológico que possibilita estudar a consciência em sua unidade, Vigotski formula as leis da reação estética na arte.

Na obra *Psicologia da Arte*, por meio da forma artística, o autor analisa a organização do comportamento consciente e inconsciente na reação estética. Segundo o autor, a lei estética da forma resulta em que “[...] toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999).

No início do livro, o autor, como de costume, expõe o objetivo de sua proposição metodológica no estudo da questão psicológica à qual se debruça – a função da arte na reação estética do ser humano. Vejamos:

[...] a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material pela forma ou, que o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como *técnica social do sentimento*. Achamos que o método de estudo desse problema é o **método analítico objetivo**, que parte da análise da arte para chegar a síntese psicológica: **o método de análise de sistemas artísticos dos estímulos**” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.3. Grifos da pesquisadora).

Para o autor, o milagre da arte é a reação que a relação com ela gera na unidade corpo-consciência humana. Em suas palavras,

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a **transformação** da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que **transforma**, que **supera** o **sentimento comum**, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, **quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido**. E este algo mais **supera** esses **sentimentos**, **elimina** esses sentimentos, **transforma** a sua água em vinho, e assim se realiza a **mais importante missão da arte** (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.307. Grifos da pesquisadora).

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski anuncia que a relação humana com a arte é real, concreta e superior a todos os atos humanos. Para o autor, a reação a uma obra de arte é única: “[...] porque o nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão” (VIGOTSKI, 1925-1926/2003, p.322).

Apresenta-nos Vigotski que a relação com a arte coloca o ser humano em outro lugar. Na vivência com a arte não há somente emoção estética. Há a emoção da arte, a emoção inteligente. A arte tem a potência de generalizar os sentimentos. Duas são as

principais metáforas às quais o autor se refere neste texto, do início ao fim, para afirmar o lugar da arte no desenvolvimento social, cultural e histórico do ser humano – “[...] a arte é uma espécie *de* sentimento *social* prolongado ou uma *técnica social de sentimentos* [...]” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.308); e a arte como elaboração e reelaboração de sentimentos vitais: “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (Idem, p.3).

O sentido vital da arte é transformar e superar os sentimentos (VIGOTSKI, 1925-1926/1999). Existe uma reação dialética entre a arte e a vida: a vida é a base da arte, mas também é transformada por ela. Há uma união entre a arte – entendida como “ato criador” e a vida – o ser humano e o ser social (humano/social). A arte contribui para o desenvolvimento do ser humano ao possibilitar uma reação estética ao sujeito que a aprecia.

As teses de Vigotski sobre a arte possibilitam compreendê-la como potência, como instrumento de transformação social. A arte provoca mudanças no ser humano e no mundo que habita. Segundo o autor, “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p. 320).

Nestes termos, o autor se refere à catarse como uma contradição emocional que constitui a centralidade da reação estética na relação do ser humano com a arte. A catarse é tensão, provocação, ela não resolve, mas provoca “curto-circuito” nas emoções. Esse “curto-circuito” é o efeito social da arte no sujeito, é uma complexa transformação de sentimentos (VIGOTSKI, 1925-1926/1999).

O autor apresenta exemplos no campo da arte que possibilitam compreender, pelo viés psicológico, a manifestação da catarse em diferentes expressões artísticas, por exemplo, a poesia, o teatro, a escultura, a pintura, a tragédia, a comédia, entre outras. Vigotski (1925-1926/1999) afirma que para compreender a reação estética é necessário identificar as relações que ocorrem entre os fatores que constituem a arte, isto é, o jogo entre o material e a forma, entre as emoções e a fantasia-imaginação. Ele afirma que: “A lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.270).

A catarse, resultante da reação estética, é situada em suas ideias como uma descarga de energia nervosa no ser humano que possibilita a sua abertura para o novo. Vigotski situa dois campos práticos da arte na vida em sua *Psicologia da Arte*:

[...] a crítica da obra de arte que abre caminho para a arte, que a valoriza [...]. Pode-se dizer que, do ponto de vista psicológico, **o papel da crítica consiste em organizar as consequências da arte. Ela dá certa orientação pedagógica à ação da arte, sem ter força própria para interferir no seu efeito básico, e situa-se entre esse efeito da arte como tal e os atos em que esse efeito deve realizar-se** (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.321. Grifos da pesquisadora).

Em continuidade na sua argumentação, o autor revisa algumas afirmações sobre o seu próprio trabalho como crítico leitor e espectador. Vejamos.

Assim, achamos que **a meta da crítica não é aquela que se costumava atribuir-lhe. Ela absolutamente não tem por meta e fim interpretar a obra de arte, não implica nem momentos de preparação do espectador ou leitor para a percepção da obra de arte.** [...]. Só metade do objetivo da crítica pertence à estética, a outra metade é pedagogia social e publicística (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.321).

Vimos que as ideias do autor sobre a arte e a vida cruzam fronteiras dos diversos campos de conhecimentos. Que há uma multidisciplinaridade no trabalho do autor que analisa a arte com diferentes objetivos ao longo de seu percurso intelectual. Se, em um primeiro momento, o autor tinha por objetivo, com suas críticas, trabalhar sobre suas impressões em relação à arte e, posteriormente, auxiliar a formação das impressões de quem se relaciona com a arte; em um terceiro momento, o autor passa a questionar sobre a ação e reação da arte na organização da unidade do corpo-consciência do ser humano. Segundo o autor,

[...] teremos de tirar conclusões psicológicas sobre a estrutura da reação estética que a fábula em poesia suscita em nós, sobre os mecanismos gerais do psiquismo do homem social que são acionados pelas rodas da fábula e sobre o tipo de ação que o indivíduo realiza sobre si mesmo com o auxílio da fábula (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p.166).

Quando o autor afirma, nas explicações sobre seu método analítico objetivo, que escolhe uma entre tantas fábulas para verificar suas proposições sobre a ação e reação humanas, a palavra fábula pode ser substituída por arte nesse excerto. Isso porque a discussão do autor consiste em problematizar o efeito estético da arte como o “social em nós”. Vigotski também se refere à função da arte na infância nesta obra. Suas contribuições sobre o desenvolvimento da vida infantil, nesta relação com a arte, serão aprofundadas no próximo capítulo.

(\*\*\*)

Caro Vigotski,

*Se hoje eu fosse resumir o que pensei a partir de tudo o que li sobre você e sobre as tuas próprias ideias no processo de estudá-las e lê-las nos últimos três anos, aqui e agora, seria algo assim: O que eu percebi? O que consegui perquirir como essência e como diferença em tuas ideias e obras sobre arte?*

*Quando você, Vigotski, olhou para a tragédia de Hamlet na perspectiva de perceber a obra e de registrar suas impressões estéticas sobre a obra, você olhou para a vida humana. Você analisou Hamlet na trama das relações da vida humana, das relações que acontecem entre as personagens e seu meio social. Por outro lado, você também analisou os procedimentos de criação de Shakespeare no texto da tragédia, o seu estilo em relação a este drama, e dos procedimentos de criação e estilo da montagem de Craig e Stanislavski.*

*Hoje, sabemos que a produção desse texto crítico sobre a tragédia foi concebido entre 1915-1916. A tua escrita da crítica de leitor foi afetada por sua leitura do texto de Shakespeare e pela tua presença na apresentação da montagem Hamlet. Nesta obra você coloca a vida em perspectiva. Você apresenta que a “missão” da vida de Hamlet – como um homem – é viver. Porque Hamlet, como todo homem, vai morrer. Por coincidência, neste momento você estava doente, habitando esta tensão sobre vida e morte. Você sabia que morreria. E esta tensão entre vida e morte lhe colocou um problema – a ação humana diante da vida.*

*A questão da ação em Hamlet é a grande chave da tua percepção nesta obra. Porque mesmo ciente de que no drama como um elemento do teatro e da tragédia a questão da ação é importante, você percebe na peça de Hamlet que ele é um homem em estado de inação. E mais que isso, você questiona quem está no controle da ação de Hamlet uma vez que ele não age por conta própria neste estado de inação. Hamlet não age por si mesmo. Tem outra vontade que conduz sua ação.*

*Vigotski, quando li a obra Psicologia da Arte, escrita por você dez anos depois, entendi que essa outra vontade que conduz Hamlet na análise de sua tragédia humana é o social nele. Porque uma decisão de Hamlet jamais será individual, ela será social.*

*É a convenção social do que é a vida de um homem que vai lhe afetar em sua vivência. Mas, a capacidade de tomar consciência de que esta vontade é conduzida, de saber que cada homem tem a capacidade de subverter a condução à sua própria vontade, é o que muda na ação do próprio homem. O homem cria. O homem age e reage.*

*Por estas leituras, penso que sua crítica sobre a linguagem teatral do drama de Shakespeare incorporado à montagem de Craig da tragédia de Hamlet é a tua opinião sobre a vida humana. É o teu exercício de perspectivar a vida do homem na cena.*

*No teu texto sobre a Psicologia da Arte, dez anos após ter escrito a crítica sobre Hamlet, você apresenta uma virada sobre a tua percepção em relação à vida. A ideia de percepção da vida muda para a reação da vida.*

*Você apresenta a tua reação estética à obra de Hamlet e às outras fábulas, resolvendo o que deixou em aberto, no ato de registrar suas impressões estéticas no texto da crítica, no que você era e sentiu antes.*

*Suas percepções se complexificaram. Na Psicologia da arte você está em outro patamar. Nesta obra, você faz uma análise sobre a vida complexificando tua metáfora na arte. A tua discussão é analítica e objetiva. Nos textos, você faz uma discussão psicológica e faz o exercício de pensar as leis que explicam a reação estética da vida na análise da arte.*

*Em 1925, você é outro Vigotski. Neste intervalo de tempo você pôde compreender os princípios da vida humana. Você percebeu a capacidade da vida humana em complexificar-se na relação com o social e procurou explicar como a vida se desenvolve. Formulou a natureza e as leis da reação estética. Já compreendeu como o homem desenvolve sua consciência e a capacidade de conduzir sua própria vontade.*

*Você complexificou o conceito de percepção, chegou ao conceito de reação estética, bem como compreendeu sobre como o homem pode potencializar a vida. No entremeio de tuas ideias e pelo acesso aos outros textos onde apresenta noções sobre o desenvolvimento humano, fica claro para mim que formulou os princípios explicativos da relação do homem com o seu meio social.*

*No que tange a metáfora da arte, da crítica à análise na relação com ela, você pôde sistematizar tais princípios e ainda apresentar as contribuições da arte para a vida humana. Compreendi que você nos deixa como síntese a função social da arte na vida humana. Vejamos o que posso lhe escrever sobre isso...*

*Na Psicologia da arte, pela análise da reação estética com a arte na vida, você nos explica que na relação com a arte o ser humano tem a possibilidade da abertura e da autoria. Evidencia que a arte complexifica a relação com a vida pela sua dimensão emocional. Explica que uma obra de arte mexe com o homem. Que a arte provoca a vida. E a esta provocação denomina como catarse. E não faz distinção entre a arte e suas linguagens artísticas – a música, um quadro, uma peça, um texto literário, embora dê atenção especial ao teatro.*

*No processo de aprofundar a leitura sobre a tua obra de 1927 quanto à discussão sobre o método em Psicologia, onde explica os princípios que conduzem à compreensão da consciência humana, você afirma que teus estudos sobre a arte lhe fizeram compreender o princípio explicativo de que um homem é produto da circunstância social e que a ação do homem é mediada por essa circunstância.*

*Neste momento de discussão, você evidencia a linguagem como ferramenta e instrumento psicológicos de mediação da vida humana. A linguagem entra em cena na vida para cumprir o papel fundamental de constituição da consciência do homem. E toda a relação do homem com a linguagem o transforma internamente e externamente.*

*Aqui e agora, compreendi que a arte é uma das formas mais sofisticadas da linguagem. E isto me fez pensar em porque escolhi estudar a arte e o teatro em tuas ideias. Além de tudo o que você já sistematizou sobre a vida do homem e a relação com a linguagem e com a arte, por que o teatro?*

*Penso que você nos deixa pistas de como o teatro foi importante para você nas sistematizações sobre a vida. Ao te ler com mais atenção fui descobrindo que o teatro lhe serviu de exemplo para pensar na vida do homem em cena. O homem em cena não imita a vida. Mas, na cena, a vida do homem é complexificada. Arte e vida não são as mesmas coisas.*

*No teatro, quando o homem está em cena, ele transfigura a própria vida. E esta questão do homem em cena me levou a pensar em Stanislavski e na relação das ideias deste autor com as tuas ideias, algo que pensarei e escreverei adiante, em outra carta. Quanto ao que diz Stanislavski e a vida em cena, ele apresenta um conceito que chamou minha atenção – o conceito de “arte de vivência”. Stanislavski também discute sobre a vivência e a arte no teatro. E o que ele fala? Ele fala das emoções da vivência do ator em cena, da relação entre consciência e inconsciência no processo de criação da vida em cena onde problematiza sobre como o ator as conduz.*

*Se o ator é capaz de conduzir conscientemente as próprias emoções para viver um papel na cena, o homem, na vida, também pode. Mesmo que arte e vida não sejam a mesmas*

*coisas. Porque o ator é o ser humano. Com as ideias de Stanislavski no pensamento e com o seu diálogo sobre teatro Vigotski, quis relacionar o que vocês dois apresentam de contribuição sobre os princípios explicativos da vivência, da vivência na arte, da vivência na cena, para pensar no teatro como arte de vivência e das contribuições desta arte para a vida.*

*Isso me faz pensar no diálogo que tenho feito sobre a arte em tuas ideias Vigotski. Pensar na abertura do teatro para o homem, na potência que o homem tem de conduzir a sua vida e a sua ação quando compreende sobre suas emoções e sua condução. Ele pode escolher as ações na vida. Ao viver dramaticamente Hamlet teve um grande dilema – escolher ser ou não ser? Eis a questão. Fico por aí pensando. Aline (Carta 28ª, na íntegra, de 19 de janeiro de 2019)*

(\*\*\*)

## 5 VIGOTSKI PROFESSOR, PSICÓLOGO E PEDÓLOGO – A VIVÊNCIA DO TEATRO NA INFÂNCIA COMO DRAMA

Basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam<sup>61</sup>.

O reencontro da pesquisadora com Vigotski possibilitou conhecer mais sobre suas produções na relação com a arte e com o teatro. Conhecer algumas referências que constituíram o seu pensamento e referências que têm estudado sobre a sua obra na relação com o desenvolvimento humano e a arte.

Neste capítulo intenciona-se apresentar o exercício do pensar sobre a importância da relação da criança com a vivência do teatro, como drama, como meio de desenvolvimento e aprendizagem e como unidade de análise da vida infantil. Apresentar sínteses sobre os princípios explicativos de ordem psicológica, pedagógica e pedológica para a compreensão do professor sobre o desenvolvimento da criança. Argumentar sobre um sentido pedagógico para a vivência da arte teatral na constituição do corpo-consciência da criança no meio escolar.

Durante estes quatro anos de estudo, as experiências artísticas da pesquisadora na música e no teatro a fizeram vislumbrar uma relação com a infância no jogo de imaginar como “*Se*” ela estivesse na relação pedagógica com as crianças, na atuação como professora de artes – teatro. *Uma* professora artista, que canta e atua no palco, atuando no meio escolar. “*Se*” ela ensinasse crianças na escola, como as compreenderia no processo de se relacionar com a arte, a vida e o drama?

A pesquisadora dialoga com as ideias de Vigotski sobre a infância, na relação com a arte, o drama, a vida e a morte na constituição da criança no meio escolar. Tal como afirma Vigotski, no texto da epígrafe, o ato de olhar para a criança permite perceber que ela possui muitas possibilidades de vida. Pensar nos argumentos do autor sobre o como se olha, isto é, sobre o que significa perceber a criança, torna-se um exercício fundamental, especialmente pelo professor. Compreender o diálogo do autor com quem olha a criança, o lugar em que se olha e para o quê se olha torna-se um caminho necessário.

O estudo das ideias de Vigotski, na condição de crítico de arte, de teatro, de psicólogo e de professor possibilita visualizar princípios explicativos sobre como o professor pode compreender o desenvolvimento da criança na vivência escolar – como vivência de tomar conhecimento e consciência sobre a vida, alheia e própria. Mas, não somente.

---

61 Vigotski (1925-1926/1999, p.312).



Nos primeiros anos da década de 1920, Vigotski atuava como professor e pedagogo, sem deixar de lado seu trabalho de crítico de arte e seguia sua carreira intelectual na relação com a psicologia. Vimos até aqui os diferentes questionamentos que o autor se fez sobre a consciência, sobre a arte, sobre o drama na vida humana.

A Pedologia, que o autor define, na década de 1930, como “[...] ciência do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1930/2018, p.18) também era um campo de estudo de seu interesse. O autor profere sete aulas sobre Pedologia<sup>62</sup> nas quais dialoga com futuros professores por meio de um conjunto de questionamentos sobre a ciência pedológica: “[...] O que a pedologia estuda? [...]” (p.17); “[...] como esse objeto deve ser estudado e qual é a especificidade do método da pedologia em comparação com os métodos de outras ciências? [...]” (p.17); “Mas o que é desenvolvimento da criança?” (p.18).

Na exposição das sete aulas, Vigotski (1930/2018) responde a estas questões e apresenta contribuições teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento infantil, que denomina como “especificidades fundamentais e leis básicas mais gerais do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 1930/2018, p.18).

O autor, no ponto de vista de pedólogo, situa o desenvolvimento da criança como objeto direto e imediato da ciência pedológica (VIGOTSKI, 1930/2018). O discurso de Vigotski nestas aulas se relaciona com a psicologia, com a pedagogia e com a educação de crianças no meio escolar.

O percurso que a pesquisadora persegue é o diálogo com a argumentação de Vigotski sobre as leis mais gerais para o desenvolvimento infantil às leis da criação e imaginação na infância com a arte teatral – na qual o drama está contido (VIGOTSKI, 1930/2009). O drama

---

62 As aulas foram traduzidas do russo para o português por Prestes, Tunes e Santana (2018). Segundo as tradutoras, os textos foram publicados na Rússia em 1996, pela primeira vez, e até este ano de 2018 não haviam sido traduzidos para outro idioma (PRESTES; TUNES, 2018). Contudo, no ano de 2010, a Revista de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, organizou um dossiê sobre Vigotski no qual consta a tradução do texto: “A questão do meio na pedologia”, sob a tradução de Márcia Vinha. Esta tradução corresponde ao texto da Quarta aula, entre as sete aulas que são traduzidas por Prestes, Tunes e Santana (2018). O dossiê da Revista conta com quatro artigos que comentam este texto, sob diferentes enfoques, entre os quais situa-se o texto de Angel Pino (2010), denominado como “A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. Texto que será mobilizado pela pesquisadora no diálogo do presente texto. O dossiê e os textos estão disponíveis em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=ptem](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=ptem) Acessado em 17 de maio de 2018. Vale lembrar que, ainda no ano de 2018, os textos foram traduzidos para a língua francesa, em tradução elaborada por Irina Leopoldoff Martin. Disponível em versão impressa: MARTIN, I. L. La Science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934). Edition Peter Lang SA, Berne, 2018.

do corpo-consciência no processo de constituição da subjetividade da criança e a arte teatral na vida escolar.

A pesquisadora elege a escola como o meio, como o espaço e o lugar em que o processo pedagógico acontece. Nas ideias de Vigotski é possível indiciar que a escola é o palco em que se efetivam as ações do professor e da criança com o processo de conhecimento científico (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1930/2009; 1930/2018; 1934/2009).

Vigotski, quando elabora seus pensamentos sobre o desenvolvimento da infância, evidencia que, na escola, a criança tem a possibilidade de ampliar suas experiências de vida e realizar múltiplas vivências de imaginação e criação sob orientação do professor (VIGOTSKI, 1930/2009).

Vejam o seu diálogo com o professor que intenta compreender o desenvolvimento infantil para ensinar crianças e as suas proposições sobre a força da vivência da arte, do teatro, do drama como jogo de ação na infância, no meio escolar!

## 5.1 VIGOTSKI EM DIÁLOGO COM O DRAMA DO PROFESSOR DA INFÂNCIA

(\*\*\*)

*Caro autor,*

*Hoje, Vigotski, mais uma vez escrevo uma carta para um interlocutor duplamente ausente, no dia do professor. Dia 15 de Outubro de 2019. O que significa falar do professor no século XXI, no ano de 2019, no Brasil? Escrevo mexida pelas releituras de Bakhtin sobre “linguagem”, “discurso”, “enunciação”, “entonação”, “forma artística”, “distanciamento” e “grande tempo”.*

*Penso que o professor é uma personagem do grande tempo, na acepção bakhtiniana de situar a história da vida da personagem “professor” no grande tempo. E no meu pequeno tempo, isto é, considerando as marcas do intervalo dos últimos três anos, sobre a situação social do professor no Brasil, o que é possível pensar sobre a função e a significação do professor?*

*Quais discursos e enunciados veiculam quando o assunto é professor? Para que serve esta personagem, histórica, na vida humana? Desde a Antiguidade, o professor é reconhecido pelo ensino como função de seu trabalho pedagógico. Preceptor, mestre, tutor e professor são alguns dos nomes dessa personagem ao longo da história. Socialmente há o reconhecimento da importância da figura do professor. Mas, no pequeno tempo ao qual me refiro, sinto que o professor tem vivido tempos sombrios na educação dos sujeitos, especialmente no contexto da educação pública.*

*Falar, escrever sobre o professor é uma questão de Estado. Tal como você escreve em seus livros que o ato de debater sobre a arte, a música, é uma questão de Estado. E falar de Estado é falar de política. Problematizar sobre a maneira como o Estado organiza a função do professor e as diretrizes para seu trabalho, como uma política pública.*

*As marcas destes últimos três anos para o assunto professor são obscuras. Há o crescimento de uma forte ideologia de mordação em relação ao que pode e não pode o*

*professor. Uma onda decorrente de uma política de Estado conservadora que retoma com força social na constituição histórica do país.*

*Como manter o otimismo sobre o professor como agente de mudança e de transformação social no contexto de uma política de Estado conservadora que quase uberiza<sup>63</sup> a função docente?*

*Vivemos num tempo em que a curva do valor está mais voltada para a informação do que para a ciência. Há um clima de perpetuação de ignorância – no sentido de não conhecer e não saber – no ar. É desesperador! O professor está sob ameaça de expropriação de seu trabalho sobre o pretexto de educação domiciliar conduzida por pais. É como se qualquer pessoa pudesse ser adjetivada como “professor” ou “professora”.*

*Isto é grave! Por quê? Porque é diferente a função social do professor que atua na escola. O professor que está nesse meio social, na maioria das vezes, é formado cientificamente para ensinar. O professor se relaciona com método e com metodologia, com objetos de conhecimento científicos e cotidianos. Ele é responsável pela mediação da palavra na vida humana – da palavra cotidiana à palavra científica.*

*Da palavra que ultrapassa a informação e atinge o status de conhecimento. O professor forma consciências e não tem neutralidade nesse processo de formação de consciência. Sua ação é ideológica como toda palavra, como microcosmo da consciência, também é.*

*A ideologia que tem circulado sobre o professor no Estado é a de que é doutrinador. O professor está ameaçado. O professor está cansado. O professor está desvalorizado. Por ter como objeto de trabalho o processo educativo – o professor sofre as consequências do que concebe o sistema público de educação.*

*A educação está sendo assaltada a cada dia no país. Os recursos para a educação pública não são mais prioridade. A formação pública dos seres humanos está sendo expropriada das políticas públicas de Estado.*

*Mediante este contexto, não consigo desejar, verdadeiramente, um “Feliz dia do professor”. Contudo, deste lugar distanciado no qual me coloco para refletir sobre a personagem professor, posso pensar em qual o discurso posso co-criar contigo, caro Vigotski, que em seu tempo enfrentou também tempos obscuros. Mas, procurou sistematizar princípios sobre a importância da função social do professor.*

*É hora de revisitar sua Psicologia Pedagógica em busca de superar o pessimismo, o medo, as sombras e projetar potências sobre esta personagem que está cristalizada como importante no grande tempo. Avante! Fico por aqui reflexiva. Aline. (CARTA 39<sup>a</sup>, na íntegra - 15 DE OUTUBRO DE 2019)*

(\*\*\*)

---

63 Uberizar é um neologismo. A palavra está relacionada com a UBER, empresa responsável pelo aplicativo de transporte semelhante ao táxi, que funciona pela mediação do aplicativo entre pessoas que procuram e oferecem o serviço. Advogados na área do trabalho têm pontuado sobre o movimento de precarização do trabalho mediante o cenário de desemprego no país e no mundo. Uberizar é adotar uma prática mais informal, flexível e por demanda no mercado, que altera jornadas de trabalho, horários e contratos (OLIVEIRA, 2019, Online). Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/justica/a-uberizacao-das-relacoes-de-trabalho/> Acessado em 28/10/2019. Segundo Minetto (2019, Online) “Uberizar virou significado de alterar a forma como os intermediários gerenciam seus negócios. Empresas inovadoras utilizam a tecnologia para colocar consumidores e fornecedores em contato direto. Neste sistema, os intermediários não atuam diretamente no processo. A única função deles é garantir que aqueles que procuram um serviço possam encontrar pessoas dispostas a oferecer essa demanda”. Disponível em: <https://canaltech.com.br/negocios/uberizacao-e-o-presente-e-o-futuro-dos-negocios-51625/> Acessado em 28/10/2019.

Nós, a pesquisadora e você, leitor e interlocutor, estamos vivendo no século XXI, no ano de 2020. Nós temos presenciado um cenário de desprestígio da função social e científica do professor no Brasil. Habitamos uma circunstância social de política e governo ultraconservadores que têm feito circular discursos e incitações de ódio e perseguição aos professores, às universidades, à cultura, à arte, ao conhecimento científico e à instituição escolar. Vivemos um trágico drama.

Tendo em vista que as elaborações de Vigotski para os professores, na obra *Psicologia Pedagógica*, aconteceram em um cenário pós-revolucionário, o acesso as suas ideias inspiram e possibilitam dialogar com premissas concretas para o processo pedagógico escolar na atualidade.

Seu ponto de vista em diálogo com o professor trilha um movimento de busca por uma superação da lógica da ambiência social e política na qual ele viveu em seu país. Processo em que a vida e a ação do professor, da criança e a presença no meio escolar, mesmo num contexto histórico tenso e intenso pós-revolução, são valorizadas. Trata-se de uma situação de relação pedagógica do professor e da criança com o conhecimento. Por meio das ideias que o autor escreve, pode-se inferir que o drama escolar de um leva ao drama do outro.

No contexto da obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (1921-1924/2003) faz uma interessante discussão que diferencia reeducação e educação para colocar a educação como um problema da psicologia infantil e estabelecer princípios sobre o significado do processo que ele designa como reeducação na infância.

Nesta obra é possível acessar ideias iniciais de Vigotski, seu ponto de vista como professor e pedagogo, que se constituem como pressupostos pedagógicos em relação com princípios explicativos de ordem psicológica. O autor apresenta argumentações para uma atuação científica do professor.

Explica o autor que, “[...] do ponto de vista científico, em todos os casos seria mais acertado falar precisamente de reeducação, porque, psicologicamente, estamos diante da formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado” (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.82).

Em sua obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski estrutura um material sobre o qual enuncia suas intencionalidades com a educação das crianças:

O objetivo do presente livro é **eminente** prático. **Desejo** auxiliar nossa Escola de Formação de Professores e o professor comum e **contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico de acordo com os novos**

**dados aportados pela ciência psicológica** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 33. Grifos da pesquisadora).

Neste livro, a proposta do autor é instrumentalizar a ação científica do professor na educação social da criança no meio escolar. No prefácio, Vigotski deixa claro ao leitor seu entendimento de que a Psicologia e a Pedagogia são ciências em fronteiras:

[...] a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas **como o processo de educação é um processo psicológico**, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa **tarefa de forma científica** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 41. Grifos da pesquisadora).

Mediante esta obra de Vigotski, temos a possibilidade de visualizar o exercício do autor na sistematização de conhecimentos científicos que possibilitam a realização do trabalho pedagógico do professor no meio escolar, para crianças de até quinze anos de idade (BLANC, 2003). A obra é composta por dezenove capítulos e em cada texto o autor coloca em debate o funcionamento do organismo do ser humano.

Ao realizar uma leitura crítica e analítica da obra *Psicologia Pedagógica*, como um todo, fica evidente a intertextualidade e o diálogo de Vigotski com conceitos e noções que são mobilizados por ele em outros textos de sua autoria, escritos nos diferentes momentos de sua produção<sup>64</sup>. Essa obra expressa pensamentos e proposições do autor produzidos no cenário pós Revolução Russa de 1917 e faz parte das iniciativas de construção de um grande plano de educação para a Rússia socialista (BLANC, 2003). Ao se referir ao aspecto prático do livro que elabora, Vigotski afirma que:

[...] a psicologia pedagógica se transforma em uma ciência prática sumamente efetiva. Não se limita a tarefas puramente teóricas, como compreender e descrever a natureza da educação, descobrir e formular suas leis. Deve nos ensinar a dominar essa educação, apoiando-nos em nossas próprias leis (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, P. 78-79).

O livro, como um todo, constitui um curso que o autor deixa como legado para professores. Na afirmação, Vigotski evidencia que teoria e prática na educação têm

---

64 Um exemplo disto é a ligação entre os textos da obra *Imaginação e Criação na Infância*, de 1930 e os textos: *O reforço e a reprodução das reações [a memória e a imaginação]* e *A educação estética*, oitavo e décimo terceiro capítulos do livro *Psicologia Pedagógica*, respectivamente. Outro exemplo é a ligação entre os textos da obra: *A construção do pensamento e da linguagem*, de 1934 e o texto: *O pensamento como forma de comportamento particularmente complexo*, nono capítulo do livro. A relação entre textos também se evidencia nas proposições do autor sobre jogo infantil, imaginação e arte na infância, presentes no livro *Psicologia Pedagógica*, de 1921-1924, e no livro *Psicologia da arte*, de 1925.

interdependência e que o domínio da teoria possibilita compreender, descrever e agir com base em leis gerais. Mas, também levar em consideração as próprias leis, na realidade histórica e social. Em cada capítulo da obra o autor apresenta contribuições para que professores dominem sua prática pedagógica social e cultural.

Na discussão, Vigotski (1921-1924/2003) diferencia muito bem qual é o papel da psicologia e o papel da pedagogia na educação do ser humano. Segundo o autor, cabe à pedagogia e a ética social definir os objetivos da educação. Cabe à psicologia estabelecer o aspecto formal do processo educativo, isto é, delimitar a natureza do processo educativo e as leis que regem essa natureza, cientificamente. Afirma o autor que: “[...] quando formulamos de forma científica os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta e exata o sistema de conduta que queremos plasmar em nosso educando (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 79)”.

Ao reafirmar sua intencionalidade com a obra, Vigotski escreve sobre seu exercício de compor o texto: “O autor considerou que a única meta do curso é a aplicação rigorosa e consequente do ponto de vista fundamental sobre o processo educativo: um processo **de reorganização social das formas biológicas da conduta**<sup>65</sup>” (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 34. Grifos da pesquisadora).

Com o olhar para o desenvolvimento do ser humano nas relações entre arte e vida, na obra *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999), Vigotski apresenta uma metáfora sobre o sistema nervoso, sobre o modo como se comporta o organismo humano neste processo de reorganização social das formas biológicas da conduta ao qual o autor se refere na obra *Psicologia Pedagógica*:

**O nosso sistema nervoso lembra uma estação para a qual confluem cinco ferrovias mas da qual só por uma há partida; de cada cinco trens que ali chegam apenas um consegue irromper para fora, e assim mesmo depois de uma luta cruel, pois os outros quatro permanecem na estação. Assim, o sistema nervoso lembra um campo de batalha permanente, o nosso comportamento realizado representa apenas uma íntima parte do que existe em forma de possibilidade, que foi acionado mas não encontrou vazão. Como na natureza a parte realizada da vida representa uma parcela ínfima de toda a vida que poderia ter surgido, como cada vida que nasce deve-se a milhões de vidas que não nascem, assim, no nosso sistema nervoso, a parte da vida realizada supõe a parte menor da realmente contida em nós** (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p. 312. Grifos da pesquisadora).

---

65 Blanc (2003), tradutor e comentador da edição do *Psicologia Pedagógica* (1921-1924/2003) utilizada no texto, esclarece que os termos “conduta” e comportamento” são utilizados como sinônimos no texto.

A educação do comportamento da criança como reorganização, como luta cruel, como campo de batalha e como “apenas uma possibilidade” que se realiza na união entre o biológico e o social é uma constante nos textos que formam a *Psicologia Pedagógica*, a *Psicologia da Arte* e os textos sobre as *Sete aulas de Pedologia* que Vigotski escreve nos últimos anos de sua vida.

A argumentação de Vigotski no conjunto das sete aulas de Pedologia evidencia ao professor que o desenvolvimento da criança é uma “[...] organização muito complexa no tempo.” (VIGOTSKI, 1930/2018, p.18). Explica o autor que o desenvolvimento da criança é histórico, datado, com início e fim, cujo tempo não é cronológico e sim pedológico.

Segundo Vigotski (1930/2018, p.18. Grifos do autor) “[...] **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo** [...]”. Seu ponto de vista como Pedólogo apresenta que no desenvolvimento infantil a criança vivencia, nos diferentes anos de vida, complexas transformações em que o “[...] tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam [...]” (Idem, p.19). O que implica perceber que, nas relações da criança com seu meio histórico e cultural, o tempo cronológico é relativo. Os vínculos na infância se formam no tempo de desenvolvimento de cada criança (VIGOTSKI, 1930/2018).

Vigotski, na posição de professor, psicólogo e pedólogo, expõe princípios explicativos da psicologia e da pedologia em relação ao desenvolvimento da criança e uma visão de futuro em relação à pedagogia se constituir em um ambiente de luta social e política no meio escolar. A *Psicologia Pedagógica* apresenta contribuições em busca da refundição – da revolução – do ser humano e da criança (VIGOTSKI, 1921-1924/2003). A educação escolar se configura como possibilidade de transformação da vida do ser humano.

Nas ideias de Vigotski, o prefixo “re” é presente em suas proposições sobre educação e desenvolvimento humano. O autor argumenta sobre a reeducação e reorganização do comportamento da criança em seu processo de desenvolvimento no meio escolar (VIGOTSKI, 1921-1924/2003). O autor soviético apresenta o desenvolvimento infantil como um processo complexo, em movimento, que constitui o corpo-consciência da criança na infância. Um corpo-consciência que “renasce” na forma final do adulto. Um corpo infantil que, contraditoriamente, morre a cada dia.

O prefixo “re” também se relaciona ao que é “revolucionário” na evolução humana. A Revolução Russa deixou marcas no processo de constituição de Vigotski como cientista,

cenário que não deixou de ser trágico, de luta, um campo de batalha em sua história, na qual o autor “reagiu” e “ressignificou” ideias em busca da compreensão da constituição humana.

Em sua *Psicologia Pedagógica* (1921-1924/2003), Vigotski é enfático, diretivo e imperativo quando o assunto é desenvolvimento da infância. Ao apresentar questões, exemplos e dialogar com o professor, o autor perspectiva a criança como uma potência. Uma potência que em seu processo de desenvolvimento e crescimento tem as funções psicológicas em constituição/transformação. Funções que são constantemente reorganizadas.

Em seus argumentos, na posição de professor e cientista, o autor afirma que a criança é vista como uma potência porque em seu processo de educação ela:

[...] possui um grande número de possibilidades sociais. Nela podem se criar as mais diversas personalidades [...]. Potencialmente, a criança contém muitas personalidades futuras; ela pode vir a ser isto ou aquilo. A educação produz a seleção social da personalidade externa. A partir do ser humano como biótipo, a educação, por meio da seleção, forma o ser humano como tipo social (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 82).

Nas ideias de Vigotski, a criança tem a oportunidade de selecionar para si as relações que estabelece com o meio social e cultural. A vida do ser humano, em especial na infância, é uma potência. O autor dialoga com o professor mediante o uso dos termos “força” e “valor”, para se referir ao desenvolvimento da vida do ser humano na sociedade, no meio escolar (VIGOTSKI, 1921-1924/2003).

No contexto do livro *Psicologia Pedagógica*, quando inicia o diálogo com o professor sobre a memória e a imaginação do ser humano<sup>66</sup>, no papel de aluno, de educando – de criança na escola –, e no papel de professor, Vigotski (1921-1924/2003) refere-se à ação do professor sobre a organização do processo pedagógico no meio escolar:

Além de preparar as correspondentes **forças da inteligência** o professor sempre deve se preocupar com as correspondentes **forças de sentimento**. Não se esqueçam de **estimular os sentimentos** do aluno **sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente**. Dizemos com frequência: **lembro-me disso porque me surpreendeu na infância** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.149. Grifos da pesquisadora).

Ao dialogar com o professor, nos diferentes momentos de sua obra, Vigotski propõe meios para que essa persona compreenda como a criança se desenvolve. O autor evidencia que um princípio fundamental é o condicionamento social e dinâmico do comportamento do

---

<sup>66</sup>Discussão presente no oitavo capítulo – O Reforço e a Reprodução das Reações [A memória e a imaginação] (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.143-159).



organismo vivo da criança (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1930/2018), seu corpo-consciência. Ele oferece ao professor a possibilidade de apropriação de noções e conceitos que lhe permitem observar o desenvolvimento e crescimento da criança, em seu tempo histórico, social e cultural, e intervir nestes processos.

Vigotski nos faz prestar atenção à força e ao valor da vida humana. A obra *Psicologia Pedagógica* mostra a força revolucionária de Vigotski (1921-1924/2003) e sua escrita sobre a força da inteligência, a força da memória, a força da atenção, a força do interesse, a força da imaginação, a força dos sentimentos etc., nas primeiras sínteses do autor sobre o processo pedagógico social. Entre outras forças, Vigotski se refere à força do professor, da criança, a força de sermos humanos e à força do social em nós.

Viver é uma ação de força! Para a pesquisadora, leitora e estudante destes textos de Vigotski, a imagem do autor que se materializa nas fronteiras entre o teatro, a arte, a pedagogia, a psicologia e a pedologia é a de um Vigotski cientista que se lança como encenador de um processo pedagógico no qual joga com professores e estabelece algumas regras para o docente. Na concepção do autor, o professor é a personagem que orienta e provoca a relação da criança com o conhecimento e consigo mesma em ambiente e idade escolar (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1930/2018). Vejamos o diálogo do autor com o professor sobre o desenvolvimento da criança no ambiente escolar e como estas questões aparecem.

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*Hoje, por mais que tenha sido um dia calor de verão onde a condição de tensão é intensa, porque você sente calor até mesmo parado num dia quente de verão de 40 graus... Persisti na leitura de *Psicologia Pedagógica*. Porque estava interessada na retomada desta leitura. Eu quis voltar no texto. Quis estar atenta às novas coisas que tenho pensado sobre a tese e sobre como defender, argumentar sobre a vivência como incorporação nas tuas ideias.*

*Li coisas muito interessantes. No exercício de reler o livro, encontrei com a noção de atenção. Leitura atenta sobre uma dada coisa e de repente entra em foco a noção de “atenção”. Fez-me lembrar coisas, estava estudando sobre a memória, sobre a imaginação, fez voltar aos escritos e estudos para a argumentação da tese.*

*Estava mobilizando a própria memória, a imaginação e percebendo meu ato de atenção às tuas ideias. Foi um dia difícil de fazer isso. Mas foi provocador de uma tempestade de ideias daquelas com tons de azul e cinza dos mares e do céu nas paisagens dos filmes piratas do Caribe e as aventuras do capitão Jack Sparrow.*

*Fiz sinapses. Consegui pensar em algumas coisas que quero aqui registrar. Dos desdobramentos da discussão teórica com tuas ideias em relação ao quarto objetivo a que me propus no estudo: sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a prática pedagógica com a arte e o teatro, na infância, em ambiente escolar. Isso me levou a pensar*

*na vivência e no diálogo que você empreende e estabelece com o professor em sua Psicologia Pedagógica. Da relação entre professor e vivência. Da relação entre a criança e a vivência. Da relação entre a escola e a vivência.*

*Muitos focos de atenção. Muito calor. Muita tempestade. Penso que agora consigo pensar na minha tese por caminhos novos. Pensar na discussão sobre o valor pedagógico da vivência, o valor pedagógico da arte e o valor pedagógico do corpo. Dos valores.*

*Do valor de cada uma das funções psicológicas do homem. Esta obra fala dos valores pedagógicos e sobre como a escola e o professor podem contribuir com a vivência da criança. Posso pensar que há um léxico pedagógico para a criação e a criação artística na infância em suas ideias. Do valor da vivência artística como incorporação do corpo social. Muitas provocações. Fico por aqui na continuidade da leitura, chegando ao sétimo capítulo dos dezenove que compõem o livro! Forte abraço. Aline, (CARTA 29ª, na íntegra, 25 DE JANEIRO DE 2019)*

(\*\*\*)

Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (1921-1924/2003) aproxima a educação do teatro. A metáfora do **edifício** do drama que Vigotski (1923/2015) utiliza em seu trabalho como crítico de teatro para se referir à organização e planejamento da montagem e da atuação dos atores, de suas experiências com as apresentações e com o trabalho de criação sobre o material do drama, é retomada em suas ideias nas fronteiras entre a psicologia e a pedagogia. No texto de *Psicologia Pedagógica* (1921-1924/2003), o autor utiliza a metáfora como **edifício ou teatro** e como **edifício frágil**.

Acompanhemos a argumentação do autor ao se referir ao “sistema nervoso<sup>67</sup>” como uma porta estreita em uma grande **edifício ou teatro**:

Também seria adequado comparar **o sistema nervoso a uma porta estreita** em um grande **edifício ou teatro** para a qual se precipita uma multidão de pessoas em pânico. Muitas perecem e algumas se salvam **atravessando a porta**, e **a luta pela porta é muita parecida a essa luta pela via final que se trava sem cessar no organismo humano, que dá ao comportamento humano o trágico e dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano**. A correlação de forças modifica-se a cada instante nessa **luta**, provocando uma mudança em todo o **quadro do comportamento**. **Tudo nela é fluído e mutável, cada minuto nega o anterior, cada reação passa a ser contrária, e todo o comportamento em seu conjunto faz lembrar um embate de forças que nunca se detém** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 65. Grifos da pesquisadora).

Vigotski compara a organização da atuação da cena no teatro com a organização da ação e reação da vida humana no processo de desenvolvimento. Problematiza a organização do comportamento e das reações e ações do ser humano no processo de desenvolvimento

---

67 Capítulo 2: Os conceitos de Comportamento e de Reação (VIGOTSKI, 1921-1924/2003).

como uma luta dramática, trágica, dialética na relação do corpo-consciência com o mundo de fora e o mundo de dentro, na formação de vínculos em sua vivência e experiência social. Refere-se à dimensão do trágico da existência humana, assunto que tratou nos estudos sobre a tragédia de Hamlet (VIGOTSKI, 1915-1916/1999).

No que tange à metáfora do **edifício frágil**, a discussão do autor tem como foco o diálogo com o professor sobre a imaginação e a memória no processo de desenvolvimento da criança. Vigotski apresenta uma conclusão: “Por isso, o **conhecimento da experiência** do aluno é uma **condição** imprescindível da **tarefa pedagógica**. Sempre se deve **conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir**, pois senão **corremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia**” (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.154. Grifos da pesquisadora).

A metáfora do edifício no texto sobre teatro é usada na *Psicologia Pedagógica* de Vigotski para se referir não mais na perspectiva dos diretores e atores envolvidos com as montagens teatrais da companhia e sim como uma discussão pedagógica sobre a relação entre professor, criança e conhecimento da experiência de vida do corpo-consciência infantil. No texto, o autor problematiza sobre a imaginação e a experiência social da criança no contexto do conhecimento escolar.

Lembremos que, nas observações sobre o teatro, Vigotski (1922/2015) está se referindo à experiência dos atores com a atuação, com a relação com o grupo de atores da companhia e a experiência de apresentações dos espetáculos teatrais. O crítico se refere à experiência dos atores com o texto verbal do drama. Registra suas impressões sobre montagens teatrais, sobre o planejamento do diretor, a atuação dos atores, o sentimento de grupo dos atores, observa sobre as convenções do jogo teatral.

E ele se desculpa com o leitor por sua preferência por este decoro na cena, por sua preferência no que acredita ser correto, isto é, para atuar existem regras, os atores não entram em cena pelo improviso e inspiração no jogo. O **edifício verbal** do jogo, como **drama**, que os atores realizam na cena não se trata de uma palavra sem vida, sem sentimentos.

O edifício frágil como metáfora está para o edifício do drama nas elaborações de Vigotski (1922/2015; 1921-1924/2003) sobre a experiência do ser humano na construção do material da vida. No teatro, nos apresenta o autor sobre a experiência do ator com o material do drama e das possibilidades de desenvolver e sentir a vida da personagem na cena. De criar e imaginar na vivência da cena.

Na relação pedagógica, na escola, apresenta as possibilidades da criança em se desenvolver e sentir a sua experiência de vida ao trabalhar com sua imaginação na vivência do jogo infantil como drama. No livro *Psicologia Pedagógica*, o autor usa a metáfora do edifício frágil para se referir ao processo de relação da criança com o conhecimento, que precisa ser vivo, precisa ter sentimento, ter jogo. A criança cria e imagina na vida escolar.

Essa relação é mediada pela ação do professor. O plano da montagem pelo diretor e pelos atores sobre a atuação no teatro está para o plano pedagógico da ação do professor e da ação da criança na relação com a sua experiência de vida. Em ambos os casos se trata de um processo de criação sobre o material da vida, de superá-la seja no contexto da cena ou no contexto da vida.

No trecho em que apresenta a expressão “edifício frágil”, o autor evidencia para o professor explicações sobre o processo de construção, de organização do conhecimento pela criança, e da necessidade de que essa persona se situe na relação pedagógica como o provocador do material do drama, isto é, da experiência de vida escolar da criança. Ao orientar esse processo o professor possibilita à criança vivenciar, em sua imaginação, experiências com materiais que ela ainda não tomou conhecimento em sua experiência real e cotidiana.

Em seu tempo, tenso e intenso, Vigotski vê no teatro a possibilidade de observar a psicologia na cena. O teatro constituiu-se como um meio para que o autor percebesse o gesto, a ação física, o uso da voz, o tom, o ritmo, a significação no corpo-consciência do ator. Quanto às regras para o processo pedagógico, para a atuação do professor na vida escolar da criança, argumenta-se que isto que ele observou na cena, em relação ao ator, tem potência de ser o mesmo que se pode observar na vida da criança e na vida do próprio professor.

Vimos que, na posição de crítico e espectador de teatro, Vigotski se compromete com a qualidade da cena teatral e registra contribuições sobre a atuação, sobre a concepção e escolha nas montagens teatrais (MARQUES, 2015). O autor problematiza sobre a percepção do espectador, no sentido de mediar suas possibilidades de se relacionar com o teatro (VYGÓTSKI, 1923/2015).

Posteriormente, as contribuições de Vigotski se expandem à educação e à psicologia, no exercício de fornecer ao professor uma formação profissional para se relacionar com a infância no meio escolar (VIGOTSKI, 1921-1924/2003). O autor realiza um diálogo potente com o professor sobre a qualidade do processo pedagógico e estabelece pressupostos para que este perceba as relações das crianças com o conhecimento e com a vida. Nesse caminho,

Vigotski apresenta proposições para práticas formativas que se relacionam com o jogo infantil como drama no desenvolvimento das crianças e do próprio professor.

Argumenta-se que é por meio das observações de Vigotski (1922/2015; 1923/2015) sobre a interpretação de atores, na atuação em montagens teatrais, que o autor passa a elaborar sua compreensão sobre como o ser humano age e interpreta papéis na vida. Foram análises que o mobilizaram a pensar sobre como, no desenvolvimento do ser humano e da criança, a ação se realiza. O autor verificou na arte os modos de atuação e ação do corpo-consciência sobre a palavra, os sentimentos, a memória, a percepção, a atenção, os gestos e movimentos. Observou como os atores interpretam no exercício de criar para si e para o outro mediante os materiais do drama, no contexto do teatro.

Mediante estes estudos, Vigotski (1921-1924/2003; 1930/2009) passa a formular leis sobre o desenvolvimento da imaginação e criação na infância. Deixa como legado princípios explicativos para a ação do professor neste processo. As proposições e observações que desenvolveu como crítico da arte teatral podem se constituir como premissas (regras) para o professor perceber o processo de constituição e desenvolvimento do corpo-consciência da criança na vida escolar.

### **5.1.1 Princípios explicativos ou “leis gerais” sobre como compreender o trabalho pedagógico no desenvolvimento da criança**

Em 1921, um dos questionamentos de Vigotski refere-se às “leis” que orientam o trabalho do professor. Segundo o autor: “cada teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao professor” (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 295). No diálogo com a Psicologia e a Pedagogia como ciências, Vigotski sistematiza suas formulações a respeito do desenvolvimento da criança e a sua relação com o professor como aquele que *orienta* este processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta obra, Vigotski apresenta algumas questões importantes ao professor: Qual é a natureza do trabalho do educador? Qual é a sua criação individual? Qual é a natureza criadora do processo pedagógico orientado? (VIGOTSKI, 1921-1924/2003). Citando Trótski, o autor fornece uma possibilidade de resposta:

**O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe – com frequência, ele está totalmente só. Todos os seus elementos pessoais, toda experiência de sentimentos e pensamentos, além da vontade, são**

**utilizados sem cessar nessa atmosfera de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interno.** Sua rede de insatisfações pessoais, de incômodos, de esforços para se aclimatar e **sua sinceridade pedagógica, as lições educativas derivadas disso, constituem a mesma rede de criação artística que acabamos de descrever. Um pedagogo-educador não pode deixar de ser um artista.** Em um pedagogo, a total objetividade é um absurdo. O educador racionalista não educa ninguém (VIGOTSKI, 1924-1924, 2003, P. 303).

Em cada parágrafo do texto do livro existem argumentos sobre como é possível compreender a constituição do professor e da criança. As características, os valores, a ideologia, os anseios, os desejos, isto é, a subjetividade do professor implica em sua prática social na relação com a persona que aprende, implica na constituição da subjetividade da criança.

A ação do professor enquanto orientadora de um processo pedagógico na relação ensino e aprendizagem expressa sua vida e seu exercício criador. O professor não é o único responsável pelo processo pedagógico, mas, na relação com o conhecimento cotidiano e científico, com a própria vida, o professor “precisa” ser um artista e cultivar-se. Afinal, ninguém oferece o que não possui.

Vigotski inspira-se em Trótski, mas não somente, para pensar no professor e na criança como ativos no processo pedagógico escolar e em suas vidas. Segundo o autor, “só a vida educa, e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 1921-1924-2003, p. 300).

O discurso de Vigotski (VIGOTSKI, 1921-1924/2003) fundamenta a prática de educação como um processo pedagógico social ativo do qual participam o professor, a criança e o meio. O autor expõe pressupostos que possibilitam compreender o professor em sua função e o papel que cumpre no processo educativo em ambiente escolar: realizar a mediação indireta entre a criança, o objeto de conhecimento e o meio social, mediante a organização de um meio educativo no qual orienta e provoca a criança.

Por outro lado, os estudos de Vigotski (1930/2018) na Pedologia também procuram instrumentalizar o professor em relação ao desenvolvimento infantil nas diferentes idades: primeira infância, pré-escolar e escolar. Segundo o autor, podemos entender que o desenvolvimento infantil:

É um processo complexo que inclui, por força [de sua ciclicidade] e de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do **organismo, entre diferentes funções da personalidade**; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu **organismo**, em **cada novo degrau** (VIGOTSKI, 1930/2018, p.29. Grifos da pesquisadora).

Assim como a Pedagogia e a Psicologia são ciências em fronteira, para o autor, a Pedologia se inter-relaciona com os campos de conhecimento sobre a infância (VIGOTSKI, 1930/2018). Possibilita um olhar multidisciplinar.

Há proximidade entre o que Vigotski problematiza como desenvolvimento infantil na década de 1930 e na década de 1920. Segundo o autor, no contexto da obra *Psicologia Pedagógica*,

O desenvolvimento infantil constitui o princípio básico da psicologia. Uma **criança** não é um ser terminado, mas um **organismo em desenvolvimento** e, portanto, **seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.203. Grifos da pesquisadora).

Nas duas citações, cada uma em seu tempo histórico na produção do autor, a tese que Vigotski argumenta e apresenta ao professor é a de que a ação sistemática do ambiente, no contexto escolar, é a ação sistemática do professor na atividade de ensino, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Mas, a ação também é realizada pela criança que reage às ações do meio modificando a si mesma e o próprio meio. Ao se referir ao desenvolvimento da criança nas diferentes idades, Vigotski expõe que:

[...] **A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade** (VIGOTSKI, 1930/2018, p.30. Grifos do autor).

Na obra *Psicologia Pedagógica*, desde o início do livro, Vigotski apresenta ao professor que o caráter e a essência do processo educativo social é um desafio complexo e que há um lugar para ele e para a criança.

Na base do processo educativo deve estar a **atividade pessoal do aluno**, e toda a **arte do educador** deve se restringir a **orientar e regular essa atividade**. No processo de educação, **o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões**, recebendo deles apenas a **direção do próprio movimento** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.75. Grifos da pesquisadora).

Ao se referir à arte do professor, Vigotski estabelece que essa persona, a partir da ação de ensinar, cria as possibilidades que orientam e regulam a ação de aprender da criança. *Como o trilho para o vagão o professor abre caminhos* para que a criança escolha por onde

quer se movimentar na viagem. O professor seleciona e fornece repertório. Amplia as possibilidades de movimento da criança na relação com o conhecimento e com a vida.

A complexidade do processo educativo à qual se refere Vigotski (1921-1924/2003) relaciona-se com a complexidade do próprio organismo humano. Ao configurar a educação como a formação do comportamento da criança, Vigotski apresenta ao professor elaborações sobre como compreender e significar o que é a atividade e como ela acontece, isto é, como age e reage a criança. O autor apresenta argumentos para a percepção e a atenção ao corpo da criança em processo de desenvolvimento na relação com o meio social escolar (VIGOTSKI, 1921-1924/2003).

Os argumentos para problematizar o estatuto do corpo infantil nas ideias de Vigotski estão nas entrelinhas de suas problematizações sobre o organismo humano vivo. Vimos que, em diálogo com Spinoza, o autor situa à impossibilidade de definir o que o corpo é capaz ao fim do texto de *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1925-1926/1999). Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (1921-1924/2003) apresenta alguns trechos importantes para o professor pensar que a criança é um corpo-consciência, potente. Vejamos algumas afirmações do autor, presentes no texto do quarto capítulo nominado como *Os fatores biológico e social da educação*:

**O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano.** E, no desenlace dessa luta, as forças do próprio organismo, as condições de sua construção herdada, desempenham um papel igual ao das influências incisivas do ambiente. (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.79. Grifos da pesquisadora).

Ao continuar a exposição dos argumentos, o autor afirma a existência de uma:

[...] infinita **complexidade da luta intra-orgânica**, que **nunca permite calcular e prever a conduta do ser humano**, que não passa do resultado dessa luta. O meio não é algo de fora imposto ao ser humano. Também **não é possível discernir onde terminam as influências do meio e onde começam as influências do próprio corpo**. Portanto, **o corpo** – como sucede nos campos íntero e proprioceptivos – faz **parte do meio social**. [...] o processo de formação das reações depende do desenlace do **combate entre o organismo e o meio** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 79. Grifos da pesquisadora)

Para que oriente e medeie a educação da criança, que é esse corpo-consciência, complexo, que luta com o mundo interno e externo, que reage e age, Vigotski (1921-1924/2003) apresenta ao professor um conjunto de noções e conceitos sobre o organismo humano vivo, tais como “reação”, “atividade nervosa superior”, “instinto”, “emoção”, “atenção” (voluntária e involuntária), “memória”, “imaginação”, “pensamento”,



“temperamento” “caráter”, “percepção” entre outros. Esses termos são nominados como funções biológicas ou elementares e funções psicológicas superiores<sup>68</sup>.

Como exposto no segundo capítulo, a compreensão de Vigotski sobre as funções psicológicas superiores é registrada em suas anotações, no Manuscrito de 1929, como funções que se constituem nas relações sociais da criança com o meio (VIGOTSKI, 1929/2000; PINO, 2010). Nesse texto, vimos que Vigotski (1929/2000) se refere à lei geral das funções psicológicas superiores, culturais, na infância, como presentes no desenvolvimento da criança em dois planos.

Nos termos metafóricos do autor, ele escreve que “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança, aparece **em cena** duas vezes, em dois planos – no primeiro social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois, dentro da criança [...]” (VIGOTSKI, 1929/2000, p.26. Grifos da pesquisadora).

Esta discussão é retomada por Vigotski no texto da *Quarta aula. O problema do meio na pedagogia* (1930/2018). Ao se referir ao meio como influente no desenvolvimento da criança, Vigotski expõe que:

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, **surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança**, como formas **de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais** da criança (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 91. Grifos da pesquisadora).

Vigotski nos dá pistas para pensar que da educação do corpo decorrem mudanças na constituição do ser humano, do ser criança. Segundo o autor, “[...] a educação significa, sempre, em última instância, **a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação**” (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.41. Grifos da pesquisadora). Nos argumentos de Vigotski, é possível o professor compreender a importância de intervir nas relações sociais entre as crianças.

---

68 Blanc (2003), afirma que nos estudos do autor partir de 1928, [...] Vigotski estabelece uma diferença fundamental entre atenção involuntária e a voluntária. A primeira é inata, biológica e pertence aos processos psíquicos elementares ou inferiores, comuns aos animais e ao ser humano. A segunda tem origem cultural e, paradigmaticamente, é um processo psíquico superior. As funções psíquicas superiores, a cujo estudo Vigotski dedicou-se especialmente, são exclusivas e especificamente humanas, são “artificiais”, de origem cultural, internalizadas, construídas sobre a reestruturação das inferiores, que dialeticamente se subsumem nas superiores – Aufhebung, segundo Hegel” (BLANC, 2003, p.141).

Ao desenvolver seus argumentos sobre as leis gerais no que tange ao desenvolvimento infantil, isto é, sobre o desenvolvimento psicológico e físico de crianças, no início da década de 1930, Vigotski resume quatro leis principais que caracterizam o processo de constituição do corpo e da subjetividade da criança. São princípios explicativos sobre o “como” compreender a vida humana na infância. Vigotski (1930/2018), em sua generosidade de professor<sup>69</sup>, resume:

[...] **(1) em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus.** Por isso, nunca há desenvolvimento regular da função. [...] (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 101. Grifos do autor).

[...] (2) A função que se diferencia nessa idade não adquire simplesmente uma independência relativa da consciência como um todo, mas ocupa um lugar central em todo o seu sistema, se apresenta na qualidade de função dominante que determina, em certa medida, a atividade de toda consciência. [...] **A separação de cada função significa uma alteração da atividade da consciência como um todo.** [...] (VIGOTSKI, 1930/ 2018, p. 102. Grifos do autor).

[...] (3) **a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento**, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la. Isso possibilita a diferenciação interna da própria função. Em cada período, a função dominante realiza um desenvolvimento intenso ao máximo não apenas em comparação com as demais funções no mesmo período, **mas também em comparação com sua própria história anterior e posterior.** [...] (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 104. Grifos do pesquisador).

[...] (4) O processo seguinte de diferenciação funcional da consciência ocorre não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho **da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema.** [...] (VIGOTSKI, 1930/2018. p. 109. Grifos da pesquisadora).

O autor explica os fatos que caracterizam a regularidade psicológica e física do desenvolvimento infantil, isto é, as características de desenvolvimento das relações entre as funções elementares e as funções psicológicas superiores, a diferenciação e a dominância entre elas, bem como a reorganização que ocorre entre cada uma delas. Relações sempre mediadas pelo meio social, cultural e histórico.

---

69A quinta aula de Pedologia, intitulada como Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança apresenta em detalhes a argumentação do autor para a síntese de cada uma destas leis. O autor situa aos seus interlocutores e leitores que a explicação sobre as leis psicológicas e as leis físicas do desenvolvimento infantil, estas aprofundadas na sexta aula, intitulada como Leis gerais do desenvolvimento físico da criança, não pode ser compreendida como divisão entre psicológico e físico, isto é, entre consciência e corpo. Segundo Vigotski (1930/2018, p. 109), “[...] não nos parece correto nem se justifica cientificamente, porque o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado ao físico e nunca se apresenta como uma linha independente”. Premissa que o autor assume desde o início de sua produção intelectual.

As elaborações de Vigotski (1921-1924/2003; 1930/2018; 1934/2009) sobre o desenvolvimento do corpo-consciência da criança, contemplam princípios explicativos sobre o funcionamento da memória, da atenção, da percepção, da emoção, da imaginação, da fala, dos movimentos internos e externos do organismo vivo, como um sistema complexo de relação entre a criança e seu meio social. A este respeito, Vigotski afirma que:

[...] O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, **o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente**. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. **Na realidade, acontece algo pelo caminho inverso – exatamente a mudança da consciência como um todo, ou seja, a reestruturação das relações entre funções isoladas leva ao fato de que cada função é posta em condições específicas de desenvolvimento [...]**. (VIGOTSKI, 1930/ 2018, p. 95. Grifos da pesquisadora).

Explica o autor que, nas diferentes idades do desenvolvimento infantil e nas transições das idades, isto é, da primeira infância até a idade escolar, que é também a idade de transição da infância para a adolescência, há alternância entre o predomínio entre uma e outra função.

A função da educação no meio escolar é apresentada por Vigotski, em seu tempo, na relação com a vida social do professor e da criança. Segundo o autor,

[...] Podemos dizer sem exagerar que, **sempre que os conhecimentos da escola não estiverem dirigidos para a vida, ocorrerão vínculos falsos e errôneos** e, ainda que sejam adquiridos conhecimentos, estes não serão utilizados nos **processos de ação**. Se encontrássemos uma forma de realizar em nosso comportamento todos os conhecimentos que adquirimos na escola, poderíamos acabar facilmente com toda a imperfeição da educação. O **trágico da situação**, porém, reside em que **ossos conhecimentos sempre se formam simultaneamente com o mecanismo que depois os coloca em ação [...]** (VIGOTSKI, 1921-1924/2003. Grifos da pesquisadora).

A escola, nas ideias do autor, é concebida como um espaço de consolidação de vínculos da criança com o conhecimento de sua própria vida e do meio social que a circunda. A escola é uns lócus de apropriações de conhecimentos científicos. Formar-se e ser formado como um ser humano é uma situação trágica na qual não se pode determinar o resultado. Em sua argumentação, no início dos anos de 1920, Vigotski apresenta uma noção de educação que possibilita ao professor interpretá-la como um processo em aberto, dinâmico, dialético, de reeducação e reorganização de vínculos e relações sociais.

O desenvolvimento do ser humano, da criança, do professor, é um processo contínuo no qual os mecanismos, isto é, as funções psicológicas superiores, se formam na ação de conhecer e ao mesmo tempo colocam o conhecimento em ação neste ato. Sobre o desenvolvimento da criança em idade escolar, afirma o autor, no início da década de 1930, que:

Na idade escolar, a situação será ainda mais complexa, porque, primeiramente, vamos lidar **com duas funções diferenciadas, a percepção e a memória**; em segundo lugar, **vamos lidar com todas as funções restantes que, certa vez, foram subordinadas à percepção e depois ficaram subordinadas à memória**. O próprio fato da **ressubordinação** leva à sua diferenciação já num novo sistema, numa nova [relação] uma com a outra. **Na idade escolar, a situação será mais complexa, e cada vez mais nas idades posteriores.** (VIGOTSKI, 1930/2018, p.108).

Ao problematizar a aprendizagem da criança no texto sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, em 1934, Vigotski apresenta outra argumentação importante sobre a idade escolar: “[...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 262).

No desenvolvimento de suas ideias, Vigotski observa e percebe o corpo-consciência como unidade na vivência, na relação social. O conceito de vivência em relação com o método na Psicologia e na Pedologia é problematizado pelo autor, no contexto dos estudos sobre Sete aulas de Pedologia. Nestes textos, Vigotski (1930/2018) situa a vivência como uma unidade de análise entre a hereditariedade e o meio no desenvolvimento da personalidade do ser humano, perspectivando o diálogo sobre o desenvolvimento da criança: Em suas palavras,

[...] os **momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência**. A **vivência de uma situação qualquer**, de um componente qualquer do meio **define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança**. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, **mas o momento refratado através da vivência da criança** (VIGOTSKI, 1930/2018, p. 75. Grifos da pesquisadora).

Na afirmação, Vigotski se refere à vivência como um momento de refração da ação consciente da criança em relação com o meio em dada situação. A vivência assume o sentido de uma situação no aqui e agora, que é influenciada por este meio, social, cultural e histórico, relacionado com o desenvolvimento interno da criança. A ação consciente se expressa na vivência.

A questão metodológica sobre o estudo da consciência na relação com a vivência é retomada pelo autor no contexto da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, na qual Vigotski (1934/2009, p.486) conclui sua tese fundamental: “[...] A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”. Seu texto sobre *O problema e o método de investigação*, no primeiro capítulo da obra, expõe o “método de análise semântica”.

[...] fica evidente que **o método de investigação do problema** não pode ser outro senão **o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra**. Nessa via é lícito esperar resposta direta à questão que nos interessa – a **da relação entre pensamento e linguagem**, porque essa relação mesma faz parte da **unidade por nós escolhida**, e **quando estudamos a evolução, o funcionamento, a estrutura e o movimento dessa unidade, podemos aprender muito do que nos pode esclarecer a questão do pensamento e da linguagem, da natureza do pensamento verbalizado** (VIGOTSKI, 1934/2009, p.10. Grifos da pesquisadora).

O significado da palavra, o sentido da linguagem na consciência, as relações entre pensamento e palavra, nas ideias de Vigotski, são refratadas na vivência. É por meio da vivência da criança, do ser humano, que temos a possibilidade de compreender seu processo de desenvolvimento no aqui e agora, em suas significações conscientes. Segundo Vigotski (1934/2009, p.11),

[...] A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo **a linguagem humana**, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 1934/2009, p.11).

Quando analisa o modo de Vigotski conceber os estudos sobre a relação criança-meio, Angel Pino faz uma afirmação provocadora de questões àqueles que se preocupam com a educação humana – “Cabe ao educador interpretar as vivências que a criança tem do meio, é função da própria criança “viver a significação” das situações em que se manifesta o meio” (PINO, 2010, p.753).

*É na vivência da criança, como uma unidade de análise, que ela experencia o social em si e incorpora o social em nós.*

## 5.2 O VALOR DO TEATRO – NA VIVÊNCIA DO DRAMA – COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.

Vimos que na discussão de Vigotski (1915-1916/1999; 1929/2000) sobre o drama humano, há uma dupla relação do drama na constituição do corpo-consciência do ser humano.

O drama externo e real e o drama interno. O conflito entre estes dramas manifesta-se na vivência do ser humano. Na infância, pela relação da criança com a arte, na vivência do drama, é possível significar o aspecto objetivo e material do seu corpo-consciência. Vejamos as elaborações do autor sobre o teatro na infância como drama. Sobre o drama como meio de desenvolvimento na infância.

Ao apresentar argumentos sobre a criação infantil nos textos em que expressa suas ideias como psicólogo e pedagogo soviético, Vigotski apresenta que há um sentido social, vital e biológico da arte na vida humana (VIGOTSKI, 1921-1924; 1925/1999). Na obra *Psicologia da Arte*, o autor situa a possibilidade de transformação da vida por meio da arte, na relação com a educação e seu sentido pedagógico (VIGOTSKI, 1925-1926/1999).

Nesta tese, fundamentada nas proposições teórico-metodológicas de Vigotski, a pesquisadora argumenta que há um sentido e significado pedagógico do teatro na infância em ambiente escolar. Na obra *Psicologia da Arte*, o autor apresenta um parágrafo problematizador para professores de artes de seu tempo:

**Ensinar o ato criador da arte é impossível;** entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo mundo sabe que **qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional e precedentes, as concepções, identificações, associações, etc.** Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou o insucesso dessa obra de arte [...] (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p. 325. Grifos da pesquisadora).

O debate sobre a possibilidade de ensinar arte, teatro, constitui-se mediante as possibilidades de compreender o que quer nos dizer o autor sobre o tipo de contribuição que pode o professor realizar na mediação da relação entre a arte, a arte cênica e a formação humana. Mesmo que destaque a impossibilidade de ensinar a o ato criador da arte, quando afirma que é possível organizar processos em que o ato criador se manifeste, Vigotski refere-se aos processos de associação, identificação, formação de conceitos, que envolvem a consciência e o inconsciente humano na relação com a arte, que contribuem com a constituição do corpo-consciência da criança.

Na teoria do cientista, todas as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, imaginação, emoções etc.) são mobilizadas e transformadas pelas relações sociais com a arte, com a vida (VIGOTSKI, 1930/1996; 1930/2018; 1934/2009). Mediante a

discussão que Vigotski (1921-1924/2003) apresenta sobre a prática pedagógica do professor na relação com outros textos, é possível interpretar que a arte é um objeto de conhecimento especial na organização da consciência humana (VIGOTSKI, 1925-1926/1999; 1930/2009).

Vigotski (1921-1924/2003; 1925-1926/1999) critica concepções pedagógicas que veem na arte um meio de prazer e entretenimento na infância. Fornece evidências científicas de que no processo de vivência estética a criança tem a possibilidade de significar a realidade de um modo qualificado pelo envolvimento afetivo no “aqui e agora” quando está em relação com o objeto artístico. Segundo o autor, “[...] A particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária”. (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.228-229).

É também no início da década de 1930, no contexto da obra *Imaginação e criação na infância*, que o autor expõe “leis gerais da criação e imaginação na infância”. Segundo o autor, “[...] A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Nas ideias de Vigotski sobre a ação de imaginar e criar, temos a possibilidade de compreender que a experiência de vida é a “[...] primeira lei a que se subordina a imaginação”. Esta primeira lei tem uma generosa conclusão pedagógica deixada pelo autor: “[...] **da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação**” (VIGOSTKI, 2009, p.23, grifo nosso).

Vigotski explica que é pelo acúmulo de experiências que a criança se apropria de um repertório cultural e social que a permite combinar elementos da vida e de sua imaginação. O autor afirma que “[...] as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação”. (VIGOTSKI, 2009, p.20).

Segundo o autor, esta é a segunda lei geral de combinação entre realidade e imaginação. Trata-se de uma relação complexa que tem por premissa o acúmulo da experiência social da pessoa. Ou seja, a imaginação depende diretamente da experiência anterior da pessoa. A imaginação é uma função psicológica superior essencial na relação com a arte (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1930/2009; PINO, 2006).

Ao comentar e analisar o texto de Vigotski *Sobre o teatro infantil*, de 1923, Marques (2015) apresenta que o diálogo do crítico sobre a questão do teatro no contexto infantil inicia em seu trabalho como crítico de arte e é aprofundado pelo autor no percurso de seu processo intelectual, nas elaborações sobre a criação artística e o desenvolvimento infantil (MARQUES, 2015; 2018).

No texto em questão, na posição de crítico e espectador, mediante sua presença na plateia de uma peça interpretada por crianças, Vigotski escreve o artigo “Sobre o teatro infantil”<sup>70</sup>. Nele, o autor apresenta que: “Essa é uma questão extremamente complicada para os adultos; e provocou toda uma polêmica na literatura pedagógica russa: será que as crianças precisam brincar de teatro, e como?” (VYGÓTSKI, 1923/2015, p.278).

Ao continuar o texto, ele afirma:

Além disso, existe a questão: teatro para crianças ou teatro das crianças. Em uma palavra, para o adulto o teatro infantil é uma pilha de questões (pedagógicas, artísticas) e de dúvidas complicadas e não resolvidas. Mas, para a criança, está tudo decidido e claro: para ela o teatro é um jogo elevado (ou seja, duplamente interessante), e não uma história recontada que ela compreende mesmo sem a representação. E que bom que as crianças não se interessam por questões pedagógicas. Desta vez, quero estar com as crianças nessa questão (VYGÓTSKI, 1923/2015, p.279).

Por meio da questão se o teatro é **para** ou **das** crianças, o autor evidencia que há diferença na escolha da preposição. Ao questionar sobre a necessidade e o modo de realizar a brincadeira de teatro pela criança, evidenciando seu desejo de estar **com** elas, Vigotski nos fornece indícios de que o jogo infantil, como teatro, estava em seus pensamentos.

Quando afirma que a relação da criança com o teatro não se trata de uma história recontada, entendida por ela, mesmo sem a representação cênica, o autor possibilita inferir que não basta para a criança ouvir ou ver a história. A relação das crianças com o teatro precisa ser de outra natureza, tem que ter interesse, envolvimento, tem uma questão de ordem prática.

Nesta tese, assim como o autor, a pesquisadora quer estar **com** as crianças. Mas, também quer estar com os professores. Ao afirmar que é bom que as crianças não se interessem por questões pedagógicas o autor posiciona-se sobre o modo de envolver a criança com a arte teatral. Para Vigotski (1923/2015), teatro infantil se faz com crianças. Não cabe às

---

70 Publicado em 1923, p.3 - - Nach ponediélnik n°35 (MARQUES, 2015, p.278-279)



crianças pensarem sobre como aprender o teatro, elas precisam vivenciá-lo. Na obra *Psicologia Pedagógica* afirma o autor que:

[...] só o fato de escutar a revolução não leva ao contato vivo com ela, e o chamamento do poeta, aplicado às nossas crianças, deve ressoar de tal maneira que seu significado não exprima a exigência de escutar, mas de compor pessoalmente a música da revolução (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p.211).

Tal como as crianças podem compor pessoalmente a música da revolução ao estabelecer o contato vivo com ela, elas podem compor o teatro. O questionamento sobre se arte se ensina ou não pode ser ampliado para se a brincadeira se ensina ou não, se o teatro se ensina ou não, se a música se ensina ou não, se a literatura se ensina ou não. Para Vigotski, esta era uma questão em aberto.

O interesse pela arte, pelo teatro, pela literatura e pelo jogo infantil na educação em nosso tempo ainda é algo em aberto. Contudo, nas ideias de Vigotski o envolvimento das crianças com a arte é potente. A criança é potente. O corpo-consciência é potente. As proposições do autor sobre o jogo infantil na relação com o teatro possibilitam pensar e projetar cenários sobre como o teatro pode ser um projeto de formação para a criança em idade escolar.

Isto porque Vigotski (1923/2015) se refere ao teatro infantil como “jogo elevado”, como “brincadeira elevada”. Por meio das ideias do autor, é possível pensar que o teatro provoca catarse (VIGOTSKI, 1921-1924/2003; 1925-1926/1999). Cotejar o sentido e o significado da elevação possibilitada pelo teatro e a vivência do drama no jogo-brincadeira-interpretação<sup>71</sup> e sua relação com a constituição do *corpo-consciência* infantil é uma das saídas possíveis para tensionar as questões pedagógicas e artísticas do ponto de vista do adulto – o professor. No ambiente escolar, o professor é aquele que pode contribuir com as vivências do jogo e da interpretação do drama da vida pela criança.

As duas páginas escritas por Vigotski (1923/2015, p. 278) *Sobre o teatro infantil* evidenciam o seu exercício de oposição do olhar. O crítico olha como adulto e olha como criança a situação que presencia. Coloca-se no lugar das crianças, pratica a empatia e

---

71 Em nota de tradução, Prestes (2008, p.27) afirma que: “Em russo a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo”. Marques, na arguição desta tese, esclareceu que este termo em russo também significa – interpretação. Nos textos de Vigotski, publicados em língua portuguesa, os termos *jogo* e *brincadeira* aparecem nas sistematizações do autor sobre o desenvolvimento infantil, sobre como a criança interpreta papéis. No presente texto, os três termos são utilizados no diálogo com o autor sobre o teatro no contexto infantil.

aconselha: “Observe quão *seriamente* a criança brinca”. Na afirmação de Vigotski, o destaque no termo seriamente é marca do próprio autor, que se refere à qualidade do envolvimento da criança com a brincadeira ou com o objeto que brinca.

Ao escolher estar com as crianças, Vigotski põe em prática seu duplo olhar para perceber o que acontece com as crianças no jogo infantil, na cena e na plateia, e sistematizar como o adulto pode compreender o processo do jogo na infância, na relação com *A criação teatral na idade escolar*<sup>72</sup>. Como exposto, a argumentação do autor sobre o tema é aperfeiçoada nos textos de obras posteriores. A discussão sobre jogo, as aproximações entre teatro e educação na infância estão presentes nos textos do autor de 1923 a 1933. Vejamos.

Em 1923, Vigotski é um espectador e crítico experiente da cena. Acostumado a observar e a projetar suas impressões estéticas, a trabalhar sobre sua percepção dos acontecimentos teatrais em montagens, das observações que fez das relações entre os atores na interpretação e do jogo nas cenas, ele olha para o teatro infantil com a seriedade que enuncia. Ele afirma:

Como seria interessante (muito interessante!) cuidar para *que o teatro infantil exista* (pois há livros, canções e quadros para crianças); para que ele seja mais atencioso e melhor com elas do que aquele espetáculo a que assisti e ao qual as crianças assistiram suspensas no ar; para que ele dê à criança *aquilo de que ela precisa, e de uma forma que lhe seja acessível* (VYGÓTSKI, 1923/2015, p. 279. Grifos do autor).

A crítica do autor é dura. Contudo, ele projeta um cenário no qual solicita mais atenção e cuidado com o teatro infantil. Fornece pistas de que sabe o que a criança precisa acessar no jogo infantil ao envolver-se com a arte teatral e que se interessa por esta possibilidade, “duplamente interessante”.

O que estaria por trás desta afirmação de Vigotski, isto é, por que o teatro na infância é duplamente interessante? No texto de 1923, o autor apresenta esta afirmação entre parênteses e não aprofunda seus argumentos. Ele expõe duas afirmações importantes sobre a questão da prática de teatro por crianças, são elas: “Sem tentar encontrar crianças prodígios, mas começar a **organizar** com certa periodicidade um grande **jogo infantil** para as crianças” (VYGÓTSKI, 1923/2015, p.279. Grifos da pesquisadora); e “Salgue para a criança a fatia, que está insossa e seca, com o sal do riso e da lágrima, com o sal do teatro” (VYGÓTSKI, 1923/2015, p.279).

---

72 Este é o título do sétimo capítulo da obra *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 1930/2009).

No pensamento inicial do autor sobre o teatro, ele evidencia que organizar o jogo infantil **para** as crianças não envolve formá-las como atores mirins<sup>73</sup>. Trata-se de proporcionar momentos periódicos em que elas brinquem e joguem, em que elas se relacionem com a arte teatral durante seu desenvolvimento. Salgar a prática do teatro infantil com risos e lágrimas relaciona-se com a questão dos sentimentos da criança no envolvimento **com** o jogo teatral, **com** a vivência dramática (VYGÓTSKI, 1923/2015).

Ao desenvolver seu pensamento nas fronteiras de sua atuação como crítico, professor e psicólogo, Vigotski retoma a questão da criação teatral em idade escolar no texto de 1930, em que argumenta sobre “dois momentos principais” desta ação infantil: [...] Em primeiro lugar, o drama baseado na ação – na **ação realizada pela criança** – é mais **íntimo**, mais **ativo** e **relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal**. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 97. Grifos da pesquisadora).

Na continuidade de sua argumentação, na posição de professor e psicólogo, ele expõe que:

[...] **O outro motivo que aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira**. Dada a raiz de toda criação infantil, **o drama está diretamente relacionado à brincadeira**, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, **é mais sincrético**, ou seja, **contém em si elementos dos mais variados tipos de criação**. Nisso, aliás, reside **a maior preciosidade da encenação teatral da criança**, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação. **As crianças criam, improvisam** ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, **encenam** num material literário pronto. **Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo**; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. **A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças**. Elas **desenham, modelam, recortam, costuram**, e, de novo, **todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo** como parte de **uma idéia comum que as inquieta**. Por último, **a própria brincadeira, que é composta de personagens, finaliza todo esse trabalho e fornece-lhe uma expressão completa e definitiva** (VIGOTSKI, 1930/2009, p.99. Grifos da pesquisadora).

As impressões estéticas de Vigotski (1923/2015) sobre o teatro infantil, sobre a necessidade de que o teatro “[...] dê a criança *aquilo que ela precisa, e de uma forma que lhe seja acessível*”, são rerepresentadas como argumentações do autor que aproximam a brincadeira na infância como uma forma acessível de teatro infantil. A brincadeira de teatro

---

73 A questão do talento e de crianças prodígios é problematizada em obras como *Psicologia Pedagógica* (1921-1924) e *Imaginação e Criação na Infância* (1930), textos nos quais Vigotski desenvolve argumentos e premissas sobre a capacidade humana de criar e de se relacionar com o conhecimento, seja ele cotidiano, artístico ou científico.

assume uma qualidade singular nas ideias do autor – ela envolve a criança em todos os tipos de criação. Para o autor, o teatro é uma arte sincrética (VIGOTSKI, 1930/2009).

Em 1930, ao se referir à criação teatral em idade escolar, Vigotski, em continuidade ao seu diálogo com o professor, aproxima a criança do ator:

[...] **a criança** é um péssimo ator para os outros, mas **um maravilhoso ator para si mesma**, e **todo espetáculo deve ser organizado de tal forma que todas as crianças sintam que estão interpretando para si mesmas**, que sejam **envolvidas pelo interesse na interpretação em si, pelo processo** de interpretar, e não pelo resultado final (VIGOTSKI, 1930/2009, p.102. Grifos da pesquisadora).

Neste trecho, o autor problematiza a ação da criança no envolvimento com a criação teatral, com a interpretação do material do drama para si mesma. Processo semelhante ao que vimos que Vigotski observou na interpretação dos atores. O autor observa que na relação com o teatro as crianças precisam sentir e estarem envolvidas no processo de interpretar, como processo constitutivo.

Na obra *Psicologia da Arte* (1925-1926/1999) Vigotski examina a questão do significado da arte no “comportamento geral” da vida humana e dá exemplos sobre a relação da criança com a arte literária de seu tempo. O autor expõe uma crítica aos críticos de literatura para crianças no contexto das discussões sobre arte infantil. Para o autor,

Quando apreciam, por exemplo, um livro para crianças pequenas, os críticos não raro **se esquecem de aplicar a esses livros critérios de jogo**, ao passo que a maioria das canções infantis conservadas no povo não só surgiram de brincadeiras como por si mesmas são uma brincadeira: **brincadeira com palavras, brincadeira com ritmos, sons...** Em todas essas confusões observa-se, no fundo, uma ordem ideal. Nessa loucura existe um sistema. Ao **incorporar a criança no topsy-turvy-world** [mundo turvo], num mundo de pernas para o ar, não só não prejudicamos o seu **trabalho intelectual** como, ao contrário, **contribuímos para ele**, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real (VIGOTSKI, 1925-1926/1999, p. 327-328).

Por meio da vivência do teatro, como ação dramática, a criança tem a possibilidade de sentir e pensar sobre o que quer expressar e representar para o outro. Pode pensar sobre o seu próprio corpo, sentir e compreender os seus sentimentos – realizar sínteses. Suas vivências pessoais, interiores, são ressignificadas na realidade do drama vivido, convencionalizado entre quem atua e o que atua. No teatro é possível brincar com palavras, com sons, com ritmos, com gestos, com entonações, com as emoções, com a memória, com a atenção, com a percepção, com a imaginação, como um corpo-consciência que sente, age e se relaciona. Com a totalidade de ser humano.

No que tange ao sincretismo no teatro, o pensamento de Vigotski possibilita pensar que a vivência do drama, mesmo sendo o drama a raiz da brincadeira, tem uma qualidade diferente da brincadeira em outros contextos. O teatro infantil qualifica a tomada de consciência pela criança em ação dramática. Ao vivenciar o jogo dramático a criança tem a possibilidade de compreender as suas emoções. A ação dramática é diferenciada da ação de brincar pela intencionalidade e consciência da criança em jogo.

A polêmica que Vigotski apresenta em seu artigo sobre o teatro infantil, no que tange aos questionamentos para o adulto, é retomada pelo autor no texto de 1930:

Alguns pedagogos declaravam-se radicalmente contra a criação teatral infantil. Eles apontavam o perigo que essa forma tem para o desenvolvimento prematuro da vaidade e do **comportamento artificial das crianças** etc. 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** (VIGOTSKI, 1930/2009, p.100. Grifos da pesquisadora).

Nesta afirmação, Vigotski, ao se referir à relação do teatro com o texto literário, critica o envolvimento das crianças com a criação teatral infantil que segue o modelo de teatro dos adultos, no qual o sentido da criação é baseado no texto e não na vida da criança como material do drama. A palavra e sua relação com a criação infantil aparecem na discussão como uma temática de fundo, contudo, basilar na discussão sobre as contribuições do teatro para o desenvolvimento das crianças: a questão da compreensão e dos sentimentos na relação com a palavra, mas com a palavra vivida e experienciada, significada, pela criança.

Ao pensar nas noções de Vigotski sobre a vida, o drama, a arte, o trabalho pedagógico com o teatro como drama, a pesquisadora vê indícios de que o autor nos deixa como legado que a arte é um valor fundamental para a vida humana. A arte permite ao ser humano, em todas as idades, o trabalho de criação, isto é, de objetivar a imaginação na realidade. A criação na arte, o sentido pedagógico da vivência do drama-teatro na escola, evidencia-se como a possibilidade de a criança exercitar o cultivo de si mesma e de projetar para o futuro, para o novo.

No ano de 1931, após receber uma carta da pesquisadora Roza Evgenevna Levina (1908-1989), em que ela conta sobre um incidente que interrompe seu trabalho de pesquisa e a deixa desanimada na cidade de Kursk, Vigotski responde para ela em carta e escreve:

[...] Agora, quanto ao outro tópico sobre o qual você escreve. **Sobre os problemas internos e as dificuldades da vida.** Eu apenas reli (quase por acaso) “Tri goda” de Chekhov [Três Anos]. Você deveria ler também. **Isso que é vida.** É mais profundo e mais amplo que sua expressão externa. **Tudo sobre isso está em fluxo. Tudo evolui. O mais importante, agora e sempre, não é igualar a vida à sua expressão exterior, ponto final.** Então, **quando você prestar atenção à vida (e esta é a virtude mais importante, uma atitude um pouco passiva a princípio), você encontrará dentro de si mesmo, fora de si mesmo e em todas as coisas, que nenhum de nós poderia contê-la dentro de nós.** É claro que é impossível viver sem ter um conceito de vida no sentido intelectual. Sem filosofia (filosofia de vida pessoal), pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. Mas o fato é que **todo mundo tem uma filosofia.** Aparentemente, você tem que cultivá-la dentro de si mesmo, para libertá-la dentro de si mesmo, porque ela **sustenta a vida dentro de nós. Depois, há arte** - para mim, poesia, para outro, música. **Então há trabalho.** O que pode fazer com que uma pessoa que busca a verdade vacile. **Quanta luz interior, calor e apoio existem na própria busca.** E depois há a coisa mais importante - **a própria vida - o céu, o sol, o amor, as pessoas, o sofrimento.** Todas essas coisas **não são apenas palavras, elas existem.** Isso é autêntico. **Isso está entrelaçado na vida. As crises não são um estado temporário, mas o caminho para a vida interior da pessoa. Quando mudamos de sistemas para destinos (é assustador e agradável expressar essa palavra, sabendo que amanhã vamos investigar o que está por trás dela) para o início e a destruição de sistemas, veremos isso com nossos próprios olhos. Eu tenho certeza disso. Em particular, todos nós, olhando para o nosso passado, vemos que estamos secando.** E de fato nós estamos. Isto é assim. **Desenvolver-se é morrer. Isso se torna especialmente agudo nos períodos decisivos - com você e na minha idade novamente.** Dostoiévski falou com angústia de secar o coração. Gogol é ainda mais aterrorizante. **Esta é realmente uma "pequena morte" em nós. E é assim que devemos aceitar isso. Mas por trás de tudo isso está a vida - isto é, movimento, viagem, o destino de alguém.** (Nietzsche ensinou amor *fati* - amor ao destino) [...]” (VIGOTSKI, 1931/2007, p. 37. Grifos da pesquisadora).

Por meio desta carta<sup>74</sup> é possível pensar e afirmar o quanto o “prestar atenção” à própria vida é um elemento valorizado pelo autor, isto é, perceber a “si mesmo” e o “fora de si mesmo” é uma capacidade humana essencial para viver socialmente (tomar consciência).

Nas palavras do autor ele se refere a uma filosofia, a um sentido intelectual para a vida. Atribui à vida um sentido de “evolução, de “fluxo”; de “movimento”; de “destino”; de contradição entre desenvolvimento da vida e morte, uma vez que “desenvolver-se é morrer”. A criança morre e renasce em seu processo de desenvolvimento.

Ao evidenciar que “as crises não são um estado temporário, mas o caminho para a vida interior da pessoa”, Vigotski possibilita compreender que as crises são elementos constituintes do desenvolvimento da vida humana. O tema da crise reaparece no texto do

---

74 Infere-se que Vigotski se refere ao contexto tenso que ele e sua rede de colaboradores estavam passando com a “queda de Moscou”, em relação à intensificação do regime stalinista.

autor sobre “A crise dos 7 anos” (VIGOTSKI, 1933-1934/2012, p.378)<sup>75</sup>, quando Vigotski retoma o problema da psicologia do desenvolvimento infantil. Segundo o autor, “a característica mais importante da crise de 7 anos é, em nossa opinião, a diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança”. Ou seja, é próximo a esta idade que a criança começa a diferenciar a “si mesmo” do “fora de si mesmo”. Nesse contexto, o meio escolar pode qualificar o processo de desenvolvimento infantil na relação das crianças com seu próprio corpo-consciência e com vivências estéticas, dramáticas.

As complexas relações entre imaginação e realidade na infância são problematizadas por Vigotski (1930/2009) a partir de argumentações sobre a criação e a criação artística na vivência e experiência social. O autor apresenta análises sobre o brincar, sobre a criação verbal, literária e teatral na infância. São elaborações que potencializam a compreensão do ato criador no contexto de desenvolvimento do corpo-consciência infantil, em sua relação com a vida e com o drama, porque demonstram as possíveis combinações entre o que é real e o que é produto da imaginação, das emoções e da consciência das crianças, em suas vivências.

Os estudos que Vigotski empreendeu na relação com o teatro como arte presente em sua vida humana fazem a pesquisadora pensar no valor que o teatro pode ter em *todas* as vidas humanas, em especial na infância, uma vez que para o autor, ter se aproximado do teatro, do drama, do jogo, das relações entre realidade, imaginação e arte, o possibilitaram incorporar em sua psicologia a tese da dramática constituição da consciência humana, na vida e na arte. O teatro, como uma entre as linguagens artísticas, assume um valor em suas proposições teórico-metodológicas.

A ação de organizar, perceber e envolver as crianças no teatro descortina-se para o professor como uma possibilidade de compreender o que ocorre com o corpo da criança na relação com o objeto do jogo – na arte e na vida, no processo. *Ver valor e compreender o teatro na infância como processo de criação das crianças*. No terceiro capítulo da obra *Psicologia Pedagógica*, ao debater sobre *as principais leis da atividade nervosa superior (comportamento) do ser humano*, Vigotski apresenta que:

[...] quase todo **sentimento pode ser lido no rosto ou nos movimentos corporais de uma pessoa**. Tanto o medo como a ira são acompanhados de modificações corporais tão notáveis que, **pelo aspecto de uma pessoa, podemos inferir sem errar se ela está com medo ou raiva**. Todas essas mudanças corporais se reduzem

---

75 Texto presente no quarto volume das obras escolhidas. Informam os editores que o texto consta no arquivo familiar de Vigotski e é decorrente de uma palestra proferida pelo autor em um curso acadêmico no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, entre os anos de 1933-1934.

a **reações motoras** dos músculos (**mímica e pantomima**), as **reações secretoras** (lágrimas, espuma na boca), as **reações da respiração e da circulação** (respiração ofegante, palidez) (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 61. Grifos da pesquisadora).

A mímica e a pantomima, como gesto expresso e gesto representado, respectivamente, são elementos inerentes ao teatro que o autor observou em suas resenhas sobre a cena. Deste lugar, ele pôde pensar nas questões da expressão e representação corporal das crianças no jogo-brincadeira infantil, bem como pensar nas aproximações entre o teatro e o jogo como vivências do drama no desenvolvimento das crianças.

Na citação apresentada acima, o termo *reações* aparece adjetivado de três maneiras diferentes para se referir ao comportamento corporal de uma pessoa – das reações motoras, secretoras e da respiração e circulação. O conceito de reação é aprofundado pelo autor tanto na obra *Psicologia Pedagógica* como na obra *Psicologia da Arte*. Nestas duas obras Vigotski expõe suas compreensões sobre como o corpo humano age e reage na vida e na arte.

O pensamento do autor possibilita afirmar que o adulto, – na condição de observador do jogo infantil no teatro ou na brincadeira, tem a possibilidade de perceber as reações das crianças em sua expressão e representação corporal e compreender suas ações. Permite compreender que o professor pode mediar a relação da criança com os conhecimentos envolvidos na vivência do drama, abrindo os caminhos, mobilizando o seu corpo-consciência na relação com as outras crianças e com si mesma.

Vigotski apresenta a “lei geral” da criação infantil, na década de 1930:

[...] 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**. O importante não é o que as crianças criam, **o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa** e na encarnação dessa imaginação (VIGOTSKI, 1930/ 2009, p. 100-101. Grifos da pesquisadora).

O teatro, como criação da ação dramática, descortina-se como uma arte que possibilita este duplo olhar do professor – do olhar sobre a relação da criança com o outro – com o conhecimento, com outras crianças –, e do olhar sobre a relação da criança com si mesma – sobre como se projeta, se percebe. Entre atores, crianças e educadores, como personas sobre as quais o autor dialoga em sua teoria, ele propõe que o professor tem função de observador e de mediador do que acontece com a criança no jogo infantil (VIGOTSKI, 1921-1924/2003). Entre as analogias que Vigotski faz sobre teatro, drama, jogo-brincadeira infantil e educação, ele apresenta uma importante afirmação para os educadores, no início da década de 1920:



**Os educadores sabem muito bem como é fácil que uma brincadeira se transforme em realidade para as crianças, [por exemplo], como dois meninos que começam a lutar de brincadeira, sem animosidade alguma, de repente, no calor da luta, começam a sentir dentro de si ira contra o adversário e são incapazes de dizer se a brincadeira terminou ou continua. Com a mesma facilidade, uma criança atemorizada de brincadeira, de repente começa a sentir medo de verdade. E, em geral, qualquer expressão externa facilita o aparecimento do sentimento correspondente: quem foge se assusta facilmente, etc. Os atores sabem disso muito bem, quando determinada postura, entoação ou gesto provoca uma intensa emoção neles (VIGOTSKI, 1921-1924/2003, p. 114. Grifos da pesquisadora).**

O jogo do ator em cena está para o jogo do professor na escola e para o jogo da criança na vida e no ambiente escolar. Neste movimento de análise do autor sobre as três personas – o educador, a criança e o ator, Vigotski diferencia o que cada um sabe em sua condição de adulto daquilo que sabe o infantil em sua condição de ser criança.

Suas comparações sobre o jogo na cena, o jogo na brincadeira e o jogo na relação professor e criança na escola evidenciam que o que sentem e expressam os atores pelo gesto, entoação e postura no palco (que sabem sobre o sentimento que cada um deles provoca em si mesmo) em relação ao que sentem as crianças na brincadeira, o que elas expressam, o como expressam e o como representam (sem saber por que isso ocorre, em um primeiro momento), bem como sobre o que sabem os educadores (como um observador), não coincide.

A relação de Vigotski com o teatro, o direcionamento de seu olhar, isto é, das suas percepções sobre o que acontece com o corpo-consciência do ser humano na cena, o leva a cotejar possibilidades de percepção sobre a vida da criança no ambiente escolar e em seu cotidiano. Ao mesmo tempo, o leva a compreender o educador – professor – como o potencial observador e organizador do envolvimento de crianças com o jogo infantil. Vigotski é potência. Em suas ideias o professor, o ator, a criança, como seres humanos, são potência.

As metáforas que o autor utiliza para comparar o jogo na cena de teatro com o jogo na brincadeira levam a pesquisadora a olhar sobre uma dupla função do teatro na vida da criança no meio escolar. Por um lado, atentar para o papel do professor e as regras do jogo pedagógico que constitui e, por outro, atentar para o *corpo-consciência* da criança que é potencializado na relação com a vivência do drama como raiz da brincadeira (VIGOTSKI, 1930/2009).

(\*\*\*)

*Caro Vigotski,*

*A carta de hoje tem um caráter especial, pois trata de impressões imediatas de uma peça teatral assistida por mim dentro do centro de artes. É neste lugar que curso teatro. A peça é resultado do processo de criação de estudantes do curso de teatro, nas disciplinas Montagem Teatral I e Montagem Teatral II. A peça tem o nome de “Coro dos Maus Alunos” e é dirigida por Bárbara Biscaro e Heloíse Vidor. Ambas foram minhas professoras no percurso do curso. Admiro-as. Elas têm um trabalho pedagógico com a voz e com o drama, respectivamente, que me encantam.*

*A sinopse da peça dá tonalidade ao que o espectador pode encontrar no ato de percebê-la e está assim descrita:*

O espetáculo é baseado no texto do dramaturgo português Tiago Rodrigues (2008) e tem como tema a escola, refletindo sobre as relações de poder e as tensões inerentes ao ambiente escolar que envolve professorxs, alunxs, diretorxs, pais e mães em um complexo jogo de relações humanas e institucionais. Trabalhando aspectos de encenação como a coralidade, a musicalidade e o trabalho sobre objetos tipicamente “escolares”, a encenação pretende dialogar com o universo adolescente na escola, retratando estes maus alunos com a complexidade latente que o tema “escola” evoca nos tempos atuais.

*No ano de 2018, a peça “Coro dos maus alunos” foi apresentada pela última vez, no último dia do mês de novembro, fim de semestre. Foi o fechamento de um ano de trabalho e circulação com as apresentações. Por esta circunstância no dia, acredito que tenha sido uma apresentação especial para todo o elenco envolvido. A apresentação encerrou uma jornada de um ano de trabalho de montagem teatral. Vi em cena muitos de meus colegas de turma e de trabalho cênico. Muitos corpos...*

*A peça começa na rua, na arena, num “como se fosse” a hora do recreio ou da educação física. Adolescentes brincam de pular corda e cantam que “um homem bateu em minha porta e eu abri”... Uma brincadeira de corda de meu tempo de criança e que aprendi na escola. Um som portátil toca uma música pop e os “maus alunos” dançam e se divertem. São corpos que nos convidam a brincar junto. Os adolescentes (atores em cena) chamam o público para brincar, dançar e pular. Algumas pessoas da plateia compram o jogo.*

*Como lidar com o corpo do outro na escola? Que lugar de poder ocupa um corpo? O que ocupa o corpo e do que o corpo se ocupa? VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA. O que as diferencia, na prática? Quero discorrer sobre a vivência e a experiência escolar nesse registro de impressão estética após encontrar-me na escola do “Coro dos maus alunos”.*

*Que escola é essa? Quais as regras, quais combinados, acordos e modos de conceber a relação entre os corpos neste lugar em que habitei em silêncio e com vontade de manifestar um grito entalado sobre a educação pública no contexto em que vivo como pedagoga, como pesquisadora e como professora de teatro em constituição, neste ano político que foi 2018?*

*O que vejo nesta escola que me faz querer gritar, que me faz chorar no escuro da cena ao ouvir vozes que ressoam e ecoam sobre o que eu gosto e o que eu não gosto na escola que tenho em minha memória? Quais experiências acumulam-se na escola? Que vivência ela proporciona no engajamento deste corpo que vive e incorpora as relações sociais circundantes?*

*Tempos difíceis. “Na alegria é que superaremos os tempos difíceis”. Uma frase que talvez não tenha sido enunciada desta maneira por um ator em cena... Mas, o sentido que reverberou em mim foi este... Faz sentido? Qual sentido? Como o meu corpo viveu e vive a escola e o que dela incorpora e já incorporou?*

*Qual é a função social da escola? Qual a função social do professor? Para que aprender a pensar, afinal? Discursos e enunciados. Uma cadeia de enunciação em que significados sociais são colocados em xeque. Temas que ainda são tidos como tabu, como assuntos proibidos e com ações e efeitos moralizantes pelas mediações da direção escolar central. Por que a direção central tem este poder? O que se está questionando nesse percurso ou de um modo mais imediato – que percepções caem sobre mim? Como reajo a tudo isso? O que penso sobre o teatro que presenciei e aconteceu?*

*Provocações e potência. A vida, a arte, o teatro e a escola me provocam porque são as relações sociais que me constituem por meio das vivências e das experiências que dela decorrem. O modo como incorporo algo em mim tem relação imediata com a relação social que me circunda e que se torna uma função complexificada no ato de minha vivência. Consolida-se e cristaliza-se em minha experiência.*

*VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA. Quais vivências a escola atual e a escola “sem partido” que está por vir nos proporcionam e poderão proporcionar? Por que o “Coro dos maus alunos” me causa choro e mal-estar? Que grito preso é este ao qual estou me referindo e tentando expressar na organização escrita de meus pensamentos?*

*A escola e a arte suspendem. O teatro me suspende. A relação pedagógica com o conhecimento da vida, da ciência e da arte é como pular corda... Há na brincadeira de pular uma organização de tempo, espaço e ritmo em que o corpo se organiza e experimenta o processo.*

*O corpo é alegre. O corpo é político. O corpo é unidade entre psique e ação física. O corpo é drama. É ação, reação e relação. A escola é um ambiente propiciador de relações entre corpos. Corpos que pensam. Corpos que têm uma relação com um ato de condução e de intervenção sistemática.*

*A escola é um espaço de filosofia – no sentido literal de amor pela sabedoria. Saber da vida, saber sobre si e sobre o outro para conviver nas vivências e experiências no mundo em que cada um de nós dramaticamente habita. Sentir... Cada um sente de um jeito. Fico por aqui em êxtase. Carinhosamente, Aline. (Carta 23ª, 30 de novembro de 2018. Na íntegra).*

(\*\*\*)

## 6 CONSIDERAÇÕES E PROJEÇÕES – A CARTA FINAL

(Carta, 40ª, 15 de janeiro de 2020)

*Caro Vigotski,*

*Hoje, escrevo para “findar” meus suplicios de criação da palavra. Acabar uma tese é uma ação complexa. A convivência com teus escritos, intensamente, no período de quatro anos, me fez perceber que tudo pode ser complexo, contraditório, dinâmico, histórico, social e, portanto, cultural!*

*Na cultura acadêmica, espera-se que uma tese tenha acabamento, isto é, apresente as considerações finais. Há um “protocolo” instituído para as conclusões de uma pesquisa. O próprio setor de normatização da biblioteca indica um cenário mínimo para as conclusões. Vejamos essa “normativa” ao pesquisador de uma universidade no século XXI: “[...] As conclusões devem responder às questões de pesquisa, em relação aos objetivos e às hipóteses. Devem ser breves, podendo apresentar recomendações e sugestões para trabalhos futuros” (BU/UFSC, 2019, p.22. Grifos da pesquisadora).*

*A autoria de uma tese implica em defender suas elaborações e argumentações. No processo de pesquisa, parafraseando Hamlet, “[...] há mais coisas entre céus e terras do que sonhou a nossa filosofia”. Uma ironia de um homem, uma personagem da literatura universal, para situar que não é possível saber sobre tudo, entender tudo que é dito, tudo o aquilo que acontece. Pesquisar, como um processo de criação, é suplicio. Permanece por aqui aquele sentimento de angústia de que a ideia, o pensamento que se quer afirmar, não está esgotado na palavra.*

*Durante este processo, muitas questões foram me provocando na relação com os teus textos, caro autor. Como se constituir e se autorizar ao estado de ser autora? Esta é uma questão que me acompanhou como sombra em todos os momentos. Afinal, diante de tudo o que está no grande tempo e no pequeno tempo em que eu vivencio e do que está no pequeno e grande tempo em que você vivenciou, o que fazer? “Ser ou não ser?” Como criar? O que escolher?*

*Parafraseando a tua paráfrase de Hamlet, que antes de morrer disse: – “Palavras. Palavras. Palavras. O resto é silêncio!” –, quero aqui registrar meus pensamentos no acabamento da tese. Uma tese precisa morrer para outras renascem. Esta é a dinâmica do desenvolvimento da vida interna e externa do discurso humano. É o que procuro pensar na relação com as tuas ideias.*

*Vigotski! Na relação com os teus textos e com os textos de intérpretes vivi dramas e crises. Ler-te me possibilitou sentir o drama externo e interno da criação da palavra na vida acadêmica. Isto é concreto! Você é um autor caro!*

*Há um duplo (talvez multi) sentido ao adjetivo que lhe atribuo. És caro porque o acesso às tuas obras, na minha circunstância de estudante, foi concretizado exclusivamente por meio de traduções. Traduções do russo para o português, predominantemente, e traduções do russo para o inglês e o espanhol. Custa caro não saber russo. No sentido literal e figurado!*

*A tradução passa pelas palavras. O acesso a obras traduzidas é uma situação, uma saída para o acesso a palavras escritas no tempo histórico e no espaço social e cultural de qualquer autor estrangeiro. Teus textos são estudados, aproximadamente, há 40 anos no Brasil. O texto Hamlet, de Shakespeare, circula pelo mundo como obra da literatura universal e clássica há cinco séculos. Aproximadamente 500 anos...*

*Nos dois contextos de tradução, o da tua obra e o da obra de Shakespeare, temos o acesso, no século XXI, a textos que foram traduzidos por tradutores qualificados. Nos dois casos, há uma diversidade de comentadores das obras e interpretações. Não é só por isso que é caro estudar a tua teoria Vigotski.*

*Outro motivo que me leva a lhe compreender e avaliar como um autor caro é o fato de saber e não saber sobre a extensão de tua obra. Há descobertas recentes sobre textos teus que ainda não chegaram em nosso território nacional, quiçá em outros países. Há textos exclusivamente em russo. O movimento de tradução da tua obra é inacabado. Tem sido revisitado. Isto está na história.*

*O não acesso à história é caro. Lacunas se evidenciam no processo de conhecê-lo, caro autor. No processo de estudar e buscar sobre a tua teoria, pude ter acesso a textos teus de um período de 19 anos, mas, ciente de que neste recorte há lacunas. Não é possível dar conta de tudo em uma tese. Eu confesso que desejei (ou desejo?) isso. Quem, interessado em teus escritos, não desejaria lhe conhecer por inteiro? Sonhos e utopia.*

*Podia listar inúmeras questões sobre o presente estudo, no ato de registrar minhas considerações finais. Mas, para ser breve, como recomenda à normativa, precisei escolher como fazer isso. A solução foi registrar a carta “final”!*

*Quando compreendi que, no teu processo de estudo, você escreveu coisas para si mesmo, sobre si mesmo e para outros, fiquei pensando que posso, como você, intencionalmente permanecer com “O Resto é Silêncio”. Que há coisas no processo de*

*estudar que guardamos para nós mesmos e coisas que externalizamos e compartilhamos. Isto é ser humano. É poder ter a opção e a ação consciente de liberdade de escolha.*

*Na arquitetônica desta tese, que tem início, meio e fim em si mesma, exercitei o processo de pesquisar. Permito-me, nesta carta “final”, lhe contar e contar aos interlocutores sobre como foi que a pesquisa aconteceu. Ainda que de maneira breve.*

*Pensei que as considerações finais constituem a possibilidade de um autor em seu estudo traduzir a si mesmo. Trata-se de um processo de conhecimento e tomada de consciência da palavra na academia.*

*Traduzir, dizer, contar são ações feitas com a palavra, com o corpo-consciência que incorpora e exprime palavras (e gestos). Com base nas tuas proposições sobre a palavra na vida humana é possível pensar na palavra como verbal e não verbal. Palavras expressam. Gestos expressam. Você argumenta sobre a função da palavra em tua teoria em sua relação com a constituição da consciência humana.*

*Argumentei neste texto que os acontecimentos que envolveram Hamlet, os fatos que caracterizaram a sua vida até o acabamento de sua morte, foram estudados por você como meio de conhecer a realidade do drama da consciência humana. Ao estabelecer a vida de Hamlet como mito, como realidade, há coisas que você afirmou, no início de sua trajetória intelectual, que só são possíveis de serem conhecidas por mim e por pesquisadores, no grande tempo, pela função mediadora da palavra na vida humana.*

*Traduzir é uma ação que envolve o sentido e o significado da palavra. Poderia pensar, por um instante, que a tradução é companheira da interpretação. A interpretação como um processo de traduzir a “voz” do outro para si mesmo e para o outro. A tradução e a interpretação como ações que dão continuidade ao diálogo com as tuas ideias, mediado pelas palavras... Escolho traduzir meus pensamentos “finais” por meio desta carta. Interpretar meu processo de estudo.*

*Apresentei, nas explicações metodológicas de minha tese, três suplicios: a revisão de literatura; os caminhos metodológicos vigotskianos para a tese e a escrita de cartas para você, caro autor! Isto não foi em vão. A carta, portadora de palavras, configurou-se no percurso desta pesquisa de doutorado como um elemento mediador fundamental no processo metodológico de constituição da tese.*

*Esta pesquisadora que lhe escreve, caro autor, se inspira nas tuas proposições sobre escrever para si e para o outro no tempo. Inspirou-se na possibilidade de rever a própria*

*anotação. No processo de escrita, da versão final aqui apresentada, tive a possibilidade de conviver com a tua teoria sem “normatizações”. Pude escrever 40 cartas!*

*No registro das cartas, o diálogo entre nós pôde ser íntimo, repleto de emoções contraditórias, de desejos realizados e irrealizados, de sentidos e significados. Nas cartas – na condição de escrever livremente – foi possível devanear, digredir e perquirir subjetivamente ideias para posteriormente selecionar o registro de palavras.*

*Registros subjetivos mediante impressões estéticas para objetivação de questões de pesquisa e da defesa de uma tese. É assim que quero me despedir de você e de outros, neste processo que estou compartilhando e contando.*

*Vejamos, caro autor, o que posso lhe contar no “final” de um processo intenso de relação com palavras lidas, ouvidas, visualizadas, sentidas, escritas. No exercício de cumprir e quebrar o “protocolo”, pelo mesmo uso da palavra, reapresento para você – interlocutor duplamente ausente – para mim e para outros interlocutores as considerações finais.*

*Para afirmar premissas, **objetivos e questões** de pesquisa foram formulados. É hora de retomá-los no exercício de avaliar se eles foram ou não atingidos e quais desdobramentos deles decorreram. Vigotski, ao me relacionar com um mundo sobre a tua vida e obra, escolhi estar mais perto de você do que de outros interlocutores.*

*Propus investigar nas tuas proposições sobre o desenvolvimento do ser humano, na relação com a arte, um sentido pedagógico para a **vivência com o teatro na infância**, em seu meio histórico e cultural escolar. Este foi o problema da pesquisa que empreendi no percurso do estudo. A questão foi elaborada durante um processo de relação com outros textos.*

*O estudo foi caracterizado como teórico e procurou problematizar tuas proposições, Vigotski, como crítico, como professor, como psicólogo e pedólogo no desenvolvimento de seu método científico; buscou analisar a tua compreensão sobre arte, vida, morte, teatro e drama na constituição do corpo-consciência do ser humano; objetivou discutir tuas proposições teórico-metodológicas sobre a vivência do drama-teatro como unidade de análise na constituição do corpo e da subjetividade da criança. E, “finalmente”, evidenciar o sentido pedagógico do teatro no meio escolar.*

*Neste momento de considerar, isto é, de pôr o ponto final na tese, não posso deixar de registrar os suplícios do processo de criação. De outro modo, preciso argumentar sobre as respostas às questões que constituíram o pano de fundo da tese, que justificaram as escolhas e que deram sentido aos resultados do processo.*

*Ao me apresentar e expor os motivos, as justificativas e as ideias sobre esta pesquisa no presente texto, registrei algumas questões: Por que perspectivar a escola como espaço de arte e de teatro? Por que buscar elaborações em pesquisa sobre ser professor e ser pesquisador?*

*Selecionar e escolher não são e nem foram ações fáceis. Ao me deparar com um mundo sobre tua vida e tua teoria, o suplício da criação da tese intensificou-se e permaneceu até o momento de seu acabamento.*

*A revisão de literatura foi um suplício porque o trabalho de levantamento de pesquisas, artigos, referências foi um movimento contínuo durante a pesquisa. No acesso e leitura na íntegra de cada pesquisa selecionada, ao buscar os desdobramentos das tuas ideias em relação à temática de minha tese, pude perceber que os diálogos dos pesquisadores com teus textos são diferenciados. Contudo, esses diálogos foram abrindo perspectivas de análise com outros olhares.*

*Esta busca de uma interlocução, de diálogo comigo mesma e com os outros me fez perceber o quanto a pesquisa é dinâmica, o quanto ela não se fecha em si mesma. Mas com a tese é diferente! No momento em que acessava um novo trabalho, outra frente de análise se abria. E foi um sofrimento conviver com este suplício, com o pensar se um ou outro texto era absolutamente relevante para os objetivos de pesquisa que foram propostos nos limites desta tese.*

*Após ter lido sobre tantas teses a respeito de tuas ideias, Vigotski, pude me questionar constantemente sobre as possibilidades de descrever e analisar tua vida intelectual como autor, como um homem, fruto de seu tempo histórico, social e cultural. No meu grande tempo, o momento histórico de circulação de tuas ideias no país, no tempo pequeno tempo em que realizei a pesquisa, é privilegiado quanto ao acesso a novas traduções sobre os textos na relação com a arte e com a pedagogia.*

*Nos últimos anos, a partir da primeira década do século XXI, temos o registro de um novo movimento de traduções de algumas de tuas obras, por exemplo, Imaginação e criação na Infância, que possibilita e estimula visitar textos nas obras Psicologia da Arte e Psicologia Pedagógica, no movimento de compreender tua visão na intertextualidade de teus textos.*

*Durante o processo de vivenciar a pesquisa, como pessoa, como estudante, pesquisadora e artista, como autora deste trabalho, pude participar de eventos científicos nas*



*fronteiras entre educação, arte e psicologia, de seminários especiais sobre a perspectiva histórico-cultural e comparecer em exposições sobre arte e sobre arte russa.*

*Na busca por compreender sobre quem você foi, caro autor, quais foram as tuas posições como intelectual – suas posições como crítico de arte, como professor, como psicólogo, como pedólogo e como cientista, pude me aventurar na leitura de literatura e poesia russa, na leitura de suas cartas, em leituras de autores que comentam sobre a tua relação com a arte... Práticas e vivências que me permitiram ampliar o próprio repertório de conhecimentos e experiências, sociais, culturais, bem como conhecer um pouco mais sobre as circunstâncias sociais, culturais e históricas de tua vida, Vigotski.*

*Por outro lado, práticas que me provocaram e me colocaram em estado de crise. Crises que me levaram a pensar sobre minha própria vida e o ato de realizar a escrita de uma tese. O suplício de criação foi aumentando no percurso e assumindo outros contornos.*

*Talvez, no início do processo, eu pudesse pensar que uma tese bibliográfica, teórica, tivesse uma delimitação mais fácil, porque na realização deste trabalho tive possibilidade de definir mecanismos de busca em portais e decidir o número de trabalhos com os quais poderia dialogar. Ledo engano!*

*No trabalho de acessar pesquisas de mestrado e de doutorado, de conhecer artigos científicos e livros organizados com o foco no debate da tua teoria histórico-cultural, na relação com a problemática desta pesquisa, o mapeamento e o levantamento de textos configuraram-se como tarefas constantes, quase que infundáveis no percurso da pesquisa bibliográfica.*

*Por isso, escolhi te eleger como o autor de referência principal. Em se tratando de sua obra, Vigotski, no ano de 2019, tive a notícia de que alguns autores estrangeiros estão debruçados na organização, publicação e tradução de textos que ainda não foram acessados pela academia. O desejo e a expectativa pelo novo, por outras possibilidades de relação com tua obra, em vários momentos da pesquisa, fizeram eu me perder no percurso. Distanciaram-me e ao mesmo tempo me aproximaram de objetivos de pesquisas possíveis.*

*Outro suplício de criação pelo qual passei nesta tese diz respeito à compreensão de meu objeto de estudo na relação com os teus objetos de estudo. A sensação que vivenciei e incorporei, ao ler o conjunto de textos que escolhi como recorte para o diálogo nesta tese, me fez pensar que tuas ideias do fim da vida, generalizadas e amadurecidas, dão pistas sobre como compreender as ideias do início da vida e vice-versa.*

*Sobre a tese em si, especificamente, há o momento em que se faz necessário retomá-la. No “protocolo”, é esperado que a retomada apresente **recomendações e sugestões** para trabalhos de pesquisa futuros. Pesquisas que poderão ser realizadas por mim mesma e por outros pesquisadores interessados nos estudos deste caro autor – você, Vigotski! Entre tantos objetivos, questões, o que foi possível resolver no texto da tese e quais as projeções para textos futuros? Vejamos, caro autor!*

*Ao propor o exercício de criar uma circunstância de pesquisa, isto é, ao estabelecer o E “Se” eu ensinasse crianças, na escola, como as compreenderia no processo de aprendizagem na relação com o teatro? Pude pensar nas questões sobre como o corpo-consciência da criança se desenvolve na relação com a arte, com o teatro-drama. Pude acessar o seu diálogo com pontos de vista múltiplos, que procuraram apresentar para o professor elementos sobre a infância, sobre a arte e o teatro na constituição do corpo-subjetividade do ser humano e do ser criança.*

*Penso, depois de tudo o que foi escrito no percurso da arquitetônica da tese, que atingi os objetivos da pesquisa nos suplícios da criação pelos quais passei. Registro que não fiquei cem por cento satisfeita. Porém, fico tranquila porque tal insatisfação se transformará em outras inquietudes que me farão revisar, rever e reorganizar a pesquisa, em outros tempos e momentos. Colocar o ponto final e expor a tese para você e para outros é preciso!*

*No suplício da compreensão do método, daquilo que chamei de caminhos metodológicos vigotskianos para a tese, pude perceber na prática de leitura e estudo de teus textos sobre método que é preciso interpretar como “métodos”, no plural. Isso porque foi possível visualizar nomenclaturas nos textos como “método de crítica de leitor”; “método analítico objetivo”; “método de análise de sistemas artísticos dos estímulos”; “método instrumental”; “método histórico-genético”; “método da personificação na pesquisa do desenvolvimento cultural”; “método histórico e dialético” e “método de análise semântica”, por exemplo.*

*Compreendi que são métodos que se relacionam entre si na trajetória de teu desenvolvimento como intelectual na ciência psicológica, pedagógica e pedológica. No texto, comentei pontualmente sobre os teus métodos “instrumental”, “histórico-genético” e problematizei de modo mais aprofundado o de “crítica de leitor” e o “analítico objetivo”.*

*Registro que o estudo sobre os diferentes métodos pode se configurar como uma tese à parte. Nesse sentido, tenho consciência de que há muitas coisas por aprofundar em relação*

*aos seus pressupostos teórico-metodológicos. O que pode inspirar outros pesquisadores a pensar nas relações que são possíveis entre cada um deles, no singular, e entre eles.*

*Entendi que teus métodos são meios de compreender como acontecem as relações entre seres humanos e dos seres humanos com objetos culturais, como instrumentos artificiais que são incorporados na unidade de cada corpo-consciência no processo de tomar conhecimento, conhecer o mundo e a si mesmo.*

*Querido autor, comecei este trabalho de tese pensando que o método de minha pesquisa seria a aplicação de seu método da “crítica de leitor”. Caminho que se mostrou impraticável pelo próprio adensamento da compreensão sobre o que significa esse método no contexto de sua crítica sobre *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, na qual ele aparece. Seguir teu *modus operandi* foi parcialmente possível. Não foi possível ler cada livro – cada obra escrita por você – como obra autônoma, nem negligenciar os teus diversos pontos de vista, isto é, posições sociais na qual se colocou - crítico, professor, psicólogo, pedólogo – CIENTISTA.*

*Ainda sobre o assunto “método”, ao retomar as tuas ideias, Vigotski, relembro a premissa que você apresenta sobre o valor da palavra no estudo e na escolha do título da pesquisa. O que me possibilita retomar, no aqui e agora, o título desta versão “acabada” da tese. Nesta pesquisa de doutorado, intitulada como **Diálogos com Vigotski sobre a arte, vida e a potência do corpo da criança** escrevi sobre temas que acredito terem dado conta de argumentar e explicar o significado desse título. Vejamos.*

*Na comunicação desta pesquisa, como produto do processo de meus pensamentos, mediados por diálogos com interlocutores e intérpretes de tua obra, Vigotski, bem como pela reação aos teus textos, durante os últimos quatro anos, argumento por um sentido pedagógico da vivência do drama na infância, na relação com o teatro no meio escolar.*

*Significado no qual o drama, como ação no jogo infantil na relação com a arte teatral, constitui-se como uma unidade teórico-metodológica de análise no estudo e na prática com crianças, na relação com o seu corpo-consciência como uma potência em processos de imaginação e criação na infância.*

*Entre tudo o que foi escrito e registrado no presente texto, sobre o qual retorno nesta carta final para você, para os outros e para mim, caro autor, penso que a tese em si apresentou algumas sínteses principais.*

*(\*) É possível cotejar um “novo” sentido, um outro olhar sobre o teu processo de elaboração dos pressupostos teóricos metodológicos na teoria histórico-cultural, mediado*

*por sua relação com o teatro como uma entre as linguagens artísticas; Argumento que o teatro tem função de instrumento psicológico nas observações que você faz sobre a vida humana na cena. O que lhe leva a pensar em princípios que explicam a vida humana no cotidiano, nas relações sociais, no meio social, na escola, nas circunstâncias de vivenciar e experimentar, imaginar e criar situações nesta vida humana.*

*(\*) Interpreto, Vigotski, que você, ao observar a ação do drama como uma unidade da vivência do ator em cena, pôde observar o drama na infância como uma unidade da vivência da criança. Argumento que isto tem um sentido pedagógico para o professor nas relações escolares, ao permitir que esta persona perceba a criança como uma potência, como uma pernona que vive muitas outras personas nesse período infantil, nas relações escolares; nas relações com outras crianças; com os conhecimentos científicos, com o professor; momentos em que ela vivencia experiências e incorpora o social em si. No processo de vivência do drama, a criança realiza sínteses, ela materializa processos de tomada de consciência. Vive verdadeiramente suas emoções, na realidade e na fantasia do drama. Nas tuas ideias, Vigotski, a escola é proposta como o espaço, como o palco em que a criança tem a tomada de consciência em seu processo de desenvolvimento como ação principal. O que me leva a pensar e propor que o drama, como vivência com a arte teatral na escola mediante os princípios teórico-metodológicos de tua teoria, configura-se como um instrumento psicológico da criança conhecer a si mesma e ao outro no processo de tomar consciência sobre suas vivências, na experiência social.*

*(\*) Argumento que a criança, em tua teoria, é percebida em cena como um corpo-consciência potente. A criança é potência em seu processo de desenvolvimento na infância. O teatro, como uma arte presente na vida humana, tem a potência de potencializar o corpo-consciência da criança, por mais redundante que esta afirmação pareça. A arte teatral, como uma vivência estética, provoca na criança ações e reações que podem ser percebidas na vivência do drama. O drama é constituidor do corpo-consciência da criança, de sua vida humana. Ao vivenciar a ação na cena, a criança tem a possibilidade de criar conscientemente e incorporar o social em si. No teatro, a atuação do ator como realidade convencional e imaginada mediante circunstâncias que expressam o “quem”, “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” resulta de um processo consciente de criação. Na vida, na atuação da criança ao vivenciar a ação dramática na relação com o teatro, como realidade vivida em circunstâncias que também são situadas, ela tem a oportunidade de participar de processos de criação conscientes, de expressar e criar os sentidos de sua imaginação, de significá-la.*

*No percurso de ler, reler e analisar tuas ideias, Vigotski, acredito que outras teses poderiam ser defendidas. No grande tempo e no pequeno tempo em que eu, enquanto pesquisadora, lhe escrevo, assumindo aqui a minha voz interior, penso que outros caminhos podem e poderiam ser percorridos pelo acesso que tive a tua teoria e procedimentos metodológicos. Com todas as ressalvas sobre o que implica conhecer e acessar tuas ideias.*

*No que diz respeito às sugestões para perspectivar trabalhos futuros, deixo registrado nesta carta outras inquietudes que não dei conta de acalmar. Temáticas de estudo que pensei que daria conta de problematizar, mas que ainda estão na lista de desejos.*

*Caro Vigotski, penso que ainda há muito para pensar sobre as relações que se estabelecem entre o método de interpretação teatral de Stanislávski com as tuas proposições sobre o método da criação e interpretação em arte. Os teus escritos ao final da vida sobre a Psicologia no trabalho criativo do ator evidenciam que você estava no caminho de sistematizar um método com esta finalidade. Método que pode contribuir com a formação de atores, tal como contribuiu Stanislávski.*

*A tua erudição nos textos, pelos diferentes interlocutores que cita, me leva a pensar que poderia estudar, em outro momento, sobre as influências das ideias da escola nova em teu pensamento. Isso porque, nos textos que você escreve entre as primeiras décadas do século XX, ao se referir à ação, à atividade, tanto do professor como da criança no processo pedagógico, talvez você estivesse acessando produções teóricas de autores que são hoje reconhecidos como “escolanovistas”. Há indícios de que você estudou ao menos três deles: John Dewey, Claparède e Froebel.*

*Outra possibilidade de estudo em alguns destes textos seria aprofundar o estudo de seu diálogo com autores que escreveram sobre a educação da criança na modernidade, por exemplo, Rousseau e Comenius, que são citados e criticados em textos onde você apresenta premissas para a educação social e escolar do ser humano.*

*Conhecer sobre as tuas circunstâncias de vida e de produção de teu trabalho intelectual foi um importante exercício no caminho de teorizar e generalizar sobre tuas ideias. No percurso de estudar tuas obras, de escrever para você, para mim mesma, para nós, outras atividades de pesquisa foram realizadas. Tais como fichamentos, leitura e registro de reflexões e sínteses.*

*Ao pesquisar, no contexto do século XXI, pude operar com a linguagem, como um instrumento psicológico, mediando uma comunicação comigo mesma por meio de tecnologias. A técnica das tecnologias foi fundamental nos muitos momentos em que a*

*velocidade do ato de escrever mediado por teclas de computador não acompanhou a velocidade de meus pensamentos. Nem mesmo a habilidade de manuscruver em papel, com a técnica da caneta, pôde acompanhar tal velocidade nesses momentos.*

*Neste cenário de angústia e aflição, de quando a palavra não é encontrada, de quando ela não está alinhada à velocidade do pensamento, todas as formas possíveis de registro de memória de estudo foram utilizadas. Leituras em voz alta, gravadas e posteriormente ouvidas; gravações e transcrição de fala interior, a partir de leituras realizadas pela primeira vez em uma obra; anotações em arquivos digitais e cadernos de estudo; anotações em páginas de livros e exercício de escuta e de escritura. Pude pensar e expressar minha linguagem de diferentes maneiras.*

*Uma questão sobre a qual posso refletir no processo de pesquisa e de estudo desta tese, no que diz respeito à linguagem em sua dimensão comunicativa, é sobre quais instrumentos e ferramentas que eu e leitores e interlocutores, situados no pequeno e grande tempo, temos e podemos operar para significar a palavra na contemporaneidade.*

*Na posição de pesquisadora, não posso deixar de ressaltar que as tecnologias da informação e comunicação que estão disponíveis hoje – os produtos da criação humana –, tais como o computador, o gravador de voz, o editor de texto, de planilhas, a internet e os buscadores e tradutores como o Google e, os bons e velhos amigos dicionário, caneta e papel, foram cruciais para os exercícios de sistematização de tuas ideias no processo de escrita. Um cenário tecnológico de mediação semiótica que nem você, Vigotski, teve a oportunidade de ver, sentir e conviver.*

*Pude compreender, com base nas tuas ideias, que a infância é um momento de suspensão que a criança vive na tragédia, de caráter ou de destino – porque ela é um adulto porvir. Se pensar na expectativa de vida de meu país, atualizada no mês de novembro de 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tenho a informação de que um adulto vive em média 79 anos na sociedade em que estou situada no grande tempo.*

*O tempo da infância, convencionado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, acordado socialmente, é até os doze anos de idade. Cruzar esses dados implica pensar que o tempo da infância, o espaço em que as crianças têm para viver a infância, a cada dia que passa, está diminuindo. A criança está “morrendo” muito rápido em “minha” sociedade.*

*A tragédia que se evidencia nesta existência do ser humano é a de que se vive mais no tempo de ser adulto do que o tempo de ser criança. Há um duplo sentido de morte na infância. A morte da criança como o adulto que renasce em si; e a morte do corpo no qual*

*algumas coisas que acontecem no organismo vivo, neste corpo-consciência, não se repetem mais. É tempo de perceber, olhar, ouvir, observar as crianças. É tempo de compreendê-las como uma potência de desenvolvimento humano. É tempo de pensar que relações dramáticas constituem o ser criança em nossa sociedade, no meio familiar, mas especialmente, no meio escolar.*

*Em seus termos, a vida é um complexo drama. Aqui, como pesquisadora, registro um fechamento para este trabalho. Contudo, isso significa dizer que outras portas e janelas estão abertas, que o diálogo continua e que é vida que segue! Despeço-me com versos de uma canção que me causa um leve alento de que os estudos por aqui continuarão:*

[...]  
E dentro da menina  
A menina dança  
E se você fechar o olho  
A menina ainda dança  
Dentro da menina  
Ainda dança

Até o sol raiar  
Até o sol raiar  
Até dentro de você nascer  
Nascer o que há!

Quando eu cheguei tudo, tudo  
Tudo estava virado!  
[...]

(A Menina Dança. Composição: Luis Galvão / Moraes Moreira)

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Verbetes Arte. In: **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (p.81-82)

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Arte e responsabilidade. In: **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (p. XXXIII-XXXIV)

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 7.ed. São Paulo: Ed. Hucitec/UNESP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. Textos de 1940 e 1970.

BARROS, Edlúcia Robélia Oliveira de.; CAMARGO, Robson Corrêa de. Lev S. Vigotski e a crítica de leitor. **Anais do VII Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Volume 11. Nº.1, 2012. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/96/showToc> Acessado em 30 de maio de 2019.

BEZERRA, P. Um crítico muito original. In: VIGOTSKI, LEV. S (1915-1916). **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

BLANC, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artemed, 2003. (p.14-31).

CABRAL, M. G. **Eisenstein e a Psicologia da Arte**. [Dissertação] Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008.

CAPUCCI, R. R. **PEREJIVANIE: Um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte**. [Dissertação] Universidade de Brasília, 2017.

CARR, Edward Hallet. **A Revolução Russa de Lenin a Stalin (1917-1929)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1979.

CAVALIERI, Arlete. O teatro simbolista russo: entre criação e crítica. **Anais do V Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Volume 9. Nº1, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/75> Acessado em 30 de maio de 2019.



CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. **Gráfica utópica : arte gráfica russa, 1904-1942**: Utopian Graphics: Russian Graphic Art 1904-1942. Brasília, DF: CCBB, 2001. 175 p.

CLOT, Y. **Vygotski: a consciência como relação**. *Psicol. Soc.* [online]. 2014, vol.26, n.spe2, pp.124-139. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-71822014000600013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822014000600013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acessado em 15 de maio de 2019.

DELARI JUNIOR, Achilles. **QUESTÕES DE MÉTODO EM VIGOTSKI - busca da verdade e caminhos da cognição** (2010). Disponível em: [http://www.delari.net/2010-2014\\_questoes-de-metodo-em-vigotski.pdf](http://www.delari.net/2010-2014_questoes-de-metodo-em-vigotski.pdf) Acessado em 19 de abril de 2018.

DEL RIO, P; ÁLVAREZ, A. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. In: **Estudos de Psicologia**, Novembro 2007.

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de cartografia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

HELIODORA, Barbara. Introdução à 2ª Edição de Hamlet. In: **SHAKESPEARE, Willian. Clássicos Abril Coleções**: São Paulo, v.10, 2010.

IVÁNOV, Viatchesláv V. A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca, de W. Shakespeare. Notas. In: VIGOTSKI, L. S (1915-1916). **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEONTIEV, A. N. (1979) Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. V. In: **Teoria e método em Psicologia**. Trad.C Berliner. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (p.425-470)

MARTINS, J. B; ALVES, N. A. H. P. A elaboração da psicologia sócio histórica cultural: As cartas vigotskianas. In: *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 31, n. 1, p. 69-86, jan. 2013 . Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000100005&lng=pt&nrm=iso)> Acessado em 19 de dezembro de 2018.

MARQUES, P. N. **O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. As resenhas teatrais de L. S. Vygótski: aspectos da tradução. **Revista Tradterm**, v. 28, p. 213-222, 24 jan. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125560> Acessado em 14 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. O “jovem” Vigótski: inéditos sobre a arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. **Revista Educação e Pesquisa** São Paulo, v. 44, e183267, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44->

e183267.pdf?fbclid=IwAR0KnBz7PletZbIcV3JelBa\_ZxPkTBXAYD7VVBl3RMp\_t8jYC4xDakdUMP0 Acessado em 21 de novembro de 2018.

MEYER, S. **As ações físicas e o problema do corpo-mente**. In: Revista Urdimento, nº9, 2007.

OLIVEIRA, M. C. P. de. **Arte em cena: Teatro na escola pública como prática de liberdade**. [Tese] Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. 01. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições (Unicamp), v. 1, p. 47-70, 2006.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, 2000, nº 71, Julho.

PINO, Angel. **A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação**. Psicologia USP (Impresso), v. 21, p. 727-740, 2010.

SCHNAIDERMAN, B. **Projeções: Rússia/Brasil/Itália**. São Paulo:/ Editora Perspectiva, 1977. 105p.

SCHÜHLI, V. M. **A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Luckács**. [Dissertação] Universidade Federal do Paraná – PR, 2011.

SHAKESPEARE, Willian. **Hamlet, Rei Lear e Macbeth**. Clássicos Abril Coleções: São Paulo, v.10, 2010.

SILVEIRA, F. T. da. **Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola...Aprendendo a aprender e interagir com o outro**. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. 2008. GE 01. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-3945--Int.pdf> Acessado em 4 de outubro de 2017.

SMOLKA, A. L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moysés (org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. (p.99-128)

SMOLKA, Ana. L. Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo, Ática, 2009.

SOBKIN, V. As resenhas teatrais de L. S. Vigotski como início da concepção histórico-cultural. In: VERESK – **Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudo sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília, UNICEUB, 2017. (p. 7-34).

SPINOSA, B. **ÉTICA**. [Tradução Tomaz Tadeu] 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (p.51-94)

STANISLAVSKY, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

STANISLÁVSKI, C. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1986.

STANISLÁVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986a.

\_\_\_\_\_. (1908/2015). A arte de vivência. In: VÁSSINA, Elena. **Stanislávski: vida, obra e sistema**. Rio de Janeiro: Funarte, 2015. (p.136-143)

\_\_\_\_\_. (1917-1938) Conceitos do trabalho do ator sobre si mesmo: vivência. In: VÁSSINA, Elena. **Stanislávski: vida, obra e sistema**. Rio de Janeiro: Funarte, 2015. (p.293-315)

\_\_\_\_\_. (1936-1937) A abordagem do papel. . In: VÁSSINA, Elena. **Stanislávski: vida, obra e sistema**. Rio de Janeiro: Funarte, 2015. (p.256-260)

STEVENS, Kera; MUTRAN, Munira H. **O teatro inglês da Idade Média até Shakespeare**. São Paulo: Global, 1988.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TRAGTEMBERG, M (1988). **A revolução russa**. 2. Ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2007.  
TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

VÁSSINA, Elena. **Stanislávski: vida, obra e sistema**. Rio de Janeiro: Funarte, 2015. 344p.

VEER, R. V. der; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L. S. (1915-1916) **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (1924-1926) **Psicologia Pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artemed, 2003.

\_\_\_\_\_. (1925-1926) **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (1925) O problema da consciência. In: **Teoria e método em Psicologia**. Trad.C Berliner.1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (p.171-189)

- \_\_\_\_\_. (1927) O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: **Teoria e método em Psicologia**. Trad.C Berliner.1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (p.201-418)
- \_\_\_\_\_. (1929) **Manuscrito de 1929**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.
- \_\_\_\_\_. In memory of L. S. Vigotsky (1896-1934) – **L. S. Vigotsky: Letters to students and colleagues**. Journal of Russian and East European Psychology, 45 (2), p.11-60, 2007. Disponível em <http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-11.dir/pdfK7MKgZV7Zn.pdf> Acesso em 18/12/2018.
- \_\_\_\_\_. (1930) O método instrumental em psicologia. In: **Teoria e método em Psicologia**. Trad.C Berliner.1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (p.93-101)
- \_\_\_\_\_. (1930) **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo, Ática, 2009.
- \_\_\_\_\_. (1930) **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski ; organização [e tradução] Zoia Prestes , Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : EPapers, 2018. 176 p.
- \_\_\_\_\_. (1932) Acerca de la psicología de la creatividad del actor. In: **Obras Escogidas. V.VI Herencia Científica**, Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017. (p.331-342)
- \_\_\_\_\_. (1933) **O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Junho de 2008.
- \_\_\_\_\_. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VYGÓTSKI, L. S. (1919) **Teatro e Revolução**. In: O percevejo Online, 7 (2), 2015. (Tradução P.N. Marques).
- \_\_\_\_\_. (1922) **Turnê da Companhia Solovtsóv**. In: MARQUES, P. N. **O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015. (p. 204-239)
- \_\_\_\_\_. (1923) **Sobre o teatro infantil**. In: MARQUES, P. N. **O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015. (p.278-279).
- VYGOTSKI, L. S. (1933-1934) **La crisis de los siete años**. In: Obras Escogidas, Tomo IV, Edições Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.
- VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>>. Acesso em 21 de março de 2017

ZANELLA, Andréa Vieira et all. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, Aug. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 14 de março de 2018.

ZANELLA, A. V.; SAIS, A, P. Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. In: **Análise Psicológica** v.26 n.4 Lisboa out. 2008 Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312008000400012](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000400012) Acessado em 15 de outubro de 2017.

ZONTA, G. A. **Os sentidos do fazer teatral para alunos de um curso livre de teatro**. [Dissertação]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

WEDEKIN, L. M. **Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo**. 2015. 294 p. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2015.

WEDEKIN, Luana M. & ZANELLA, Andrea V. . L. S. Vigotski e o ensino de arte: "A educação estética" (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Pro-Posições** [online]. 2016, vol.27, n.2, pp.155-176. Acessado em 8 de março de 2018. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200155&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200155&script=sci_abstract&tlng=pt)

**APÊNDICE A – Registro de referências de pesquisas encontradas nos levantamentos  
CAPES e BDTD**

Os 114 trabalhos mapeados foram organizados em um único quadro. Pela quantidade de informações, foi preciso inserir quebra de páginas. As informações presentes entre as páginas 176 e XXX fazem parte deste mesmo quadro. No quadro, os trabalhos efetivamente citados, no corpo do texto ou em nota e rodapé, estão destacados em cinza.

**Quadro – Registro de referências de pesquisas encontradas nos levantamentos CAPES e  
BDTD**

\* Teses que não apareceram no levantamento, mas foram acrescentadas na tabela.

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2001	Processos de significação da escrita rítmica pela criança	Barbosa, Maria Flavia Silveira	2005	Investigando os signos e suas relações em um "GRUPO DE MENINAS" de Candido Portinari	Abella, Sandra Iris Sobrera.
2002	Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social	Braga, Elizabeth dos Santos	2005	Oeiras, Educação, Arte e Loucura: Do Significado ao Sentido	Moura, Elaine Cristina Carvalho
2002	Concepções e Funções da Arte na Arteterapia	Ribeiro, Maria Aparecida G	2005	A fluência em tecnologia da informação entre estudantes de administração	Diniz, Cládice Nóbile
2002	O Poeta - a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica.	Munhoz, Paulo Roberto.	2006	A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade: o caso Harry Potter	Pitta, Patricia Indira Magero
2003	A contribuição do Jogo Teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural	Boriollo, Beatriz de Cássia	2006	Como foi começar a ensinar?: histórias de professoras, histórias da profissão docente	Anjos, Daniela Dias dos
2004	Ciência da informação em perspectiva histórica: Lydia de Queiroz Sambaquy e o aporte da Documentação (Brasil, 1930-1970)	Oddone, Nanci Elizabeth	2007	Dança sobre rodas criando sentidos e ampliando o universo simbólico	Oliveira, Viviane Gonçalves de.
2004	"O olho que se faz olhar": os sentidos do "espaço estético do Colégio de Aplicação da UFSC" para os alunos do ensino fundamental	Costa, Fabíola Cirimbelli Búrigo.	2007	Vigotski e Popper: perspectivas sobre o crescimento do conhecimento	Doria, Nilson Guimarães
2004	Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar	Magiolino, Lavínia Lopes Salomão	2007	Processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo	Chisté, Priscila de Souza
2004	Um olhar sobre o autoconceito de alunos adolescentes: indícios da constituição social e	Aguiar, Maira Pêgo de.	2008	Eisenstein e a psicologia da arte	Cabral, Marcelo Grimm

	histórica da subjetividade				
--	----------------------------	--	--	--	--

ANO	TÍTULO	AUTOR	ANO	TÍTULO	AUTOR
2008	Educação estética" - investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras'	Soares, Maria Luiza Passos.	2010	Um Estudo sobre o Processo de Singularização de Crianças Através do Jogo Protagonizado	Souza, Rubens André Carloto de
2008	A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto	Guimarães, Daniela Cavani Falcin	2010	Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano = um estudo teórico da obra de Vigotski	Magiolino, Lavínia Lopes Salomão
2008	A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações	Trierweiler, Pricilla Cristine	2010	Crianças pré-escolares no museu histórico: uma experiência de mediação educativa	Santos, Nubia Agustinha Carvalho
2008	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vigotski e o Pavlovianismo	Júnior, José de Souza.	2011	Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de coxim-ms'	Proenca, Michelle Alves Muller
2009	Os sentidos do fazer teatral para alunos de um curso livre de teatro	Zonta, Grazielle Aline	2011	Implicações pedagógicas do lúdico para o ensino e aprendizagem da álgebra	Vieira, Lygianne Batista
2009	Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural	Toassa, Gisele.	2011	Sentidos de Arte como Prática de Cuidado na Perspectiva de Pessoas com Transtorno Mental	Araújo, Sicília Maria Moreira de
2009	O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física	Matsumoto, Marina Hisa	2011	Salas/celas, Sinas E Cenas: O Cinema No Contexto Prisional	Sousa, Klênio Antônio
2009	A atividade musical e a consciência da particularidade	Pederiva, Patricia Lima Martins.	2011	O Desenvolvimento da Memória Cultural na Compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento.	Beppu, Eloisa Atsue Tanaka
2010	Pessoas com deficiência e trabalho = o discurso de sujeitos e instituições	Leme, Maria Eduarda Silva	2011	A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo vigotski e lukács	Schühli, Vitor Marcel.

ANO	TÍTULO	AUTOR	ANO	TÍTULO	AUTOR
2011	Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais	Catão, Virna Mac-cord.	2013	Teoria Histórico-Cultural e o Ensino da Arte: em defesa do desenvolvimento humano.	Mariusi Goncalves da Cruz
2011	Ensino e aprendizagem de construção e interpretação de gráficos em atividades práticas com aquisição automática de dados'	Santos, Alisson Rodrigo dos	2013	Ações educativas em artes visuais e surdez: diálogos possíveis	Pereira, Janai de Abreu
2012	Esporte escolar e emancipação humana: reflexões à luz da ontologia marxiana	Junior, Waldemar Marques.	2013	Cinema de animação no ensino de arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campesino	Monteiro, Thalyta Botelho
2012	Do “Homo ex Machina” a “Machina ex Machina”? A Constituição do Sujeito, a Arte e a Sociedade a Partir da Discussão de A Tragédia de Hamlet (1601) e Blade Runner (1982) Sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.	Silva, Rafael Egidio Leal e	2013	Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores	Petroni, Ana Paula
2012	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura	Ferreira, Nathalia Botura de Paula	2013	Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú	Chiste, Priscila de Souza.
2012	Crônicas pedagógicas: revivências, arte e educação	Silva, José Francisco Quaresma Soares da	2014	Memórias imagéticas revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental	Barreto, Fernanda Monteiro.
2013	Vygotski, Machado de Assis e a Psicologia da Arte: do objeto, do método e das contribuições para a humanização do homem	Superti, Tatiane	2014	Experiências poéticas em sala de aula: as potencialidades do educador e do educando no ensino de Arte	Oliveira, Rita de Cassia Soares de
2013	Coral Meninas Cantoras de Porto Murinho: um estudo do timbre nas inter-relações com as identidades culturais e a sociedade	Passos, Cristina Maria Albuquerque	2014	Imagens da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares	Souza, Rosimeire Maria de.
2013	Do drama ao jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o jogo dramático.	Adriana Teles de Souza	2014	Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação'	Suzuki, Clarissa Lopes



ANO	TÍTULO	AUTOR	ANO	TÍTULO	AUTOR
2014	Arte em cena: teatro na escola pública como prática de liberdade	Oliveira, Marcia Cristina Polacchini de	2015	“Brincante é um estado de graça”: sentidos do brincar na cultura popular'	Moreira, Andressa Urtiga.
2014	A criatividade na arte e na educação escolar : uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski	Saccomani, Maria Claudia da Silva	2015	Sala de recuperação como espaço de desenvolvimento: contribuições da psicologia escolar	Jesus, Juliana Soares de
2014	A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski'	Assumpcao, Mariana de Cassia.	2015	Poéticas infantis: um estudo da criação artística na escola	Silva, Maria Leticia Miranda Barbosa da
2014	Educação estética: contribuições dos estudos de vigotski para o ensino de arte na educação infantil	Stein, Vinicius	2015	Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação	Neves, Maura Sssad Pimenta
2014	Violência nas Escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na Educação	Costa, Mariana Lins e Silva	2015	Os sentidos e significados da violência policial para jovens pobres da cidade de Goiânia – Goiás	Rodrigues, Divino de Jesus da Silva
2014	A educação metodista e coroda Unimep: um olhar para a subjetividade dos que por ele passaram	Casemiro, Joalice Vicente	2015	*Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo	Luana Maribele Wedekin
2014	Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte	Uliana, Dulcemar da Penha Pereira.	2015	*O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)	Priscila Nascimento Marques
2015	Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados	Serra, Maria Beatriz de Almeida.	2015	Dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski	Ramos, Santiago Daniel Hernandez Piloto
2015	A educação escolar indígena: política, debates e ações para a alfabetização na perspectiva da teoria histórico-cultural	Bernardino, Mariana Mendonca	2015	Formação de um grupo de teatro científico problematizador a partir do desenvolvimento de atividades de situações problema experimentais em termodinâmica, fundamentada na teoria de Galperin	Costa, Rita De Cassia Silva

ANO	TÍTULO	AUTOR	ANO	TÍTULO	AUTOR
2015	Dos encontros com cultura popular no Morro do Querosene: um estudo do movimento bairro/comunidade	Santos, Livia Maria Camilos	2016	Como (...) coisas que não existem: uma reflexão sobre arte, moral, exclusão e transformação a partir da 31ª Bienal'	Lemos, Virginia Rett
2015	A arte na construção da identidade: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia	Souza, Suzana Rocha de	2016	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	Silva, Marcia Maria e.
2015	Práticas educativas nas oficinas de artes visuais para adultos com deficiência: trajetórias e alternativas	Eliane Aparecida Andreoli	2016	Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão	Dantas, Elaine Luciana Sobral
2015	Formação em situação de trabalho para profissionais em saúde mental: a arte como mediação	Navarro, Lucia Maria Pissolatti Da Silva	2016	Galinha e joaninha: representações das identidades femininas nos livros infantis	Araujo, Paula Teixeira.
2015	A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias	Vieira, Debora Cristina Sales da Cruz	2017	Análise reconstitutiva do sentido da dialética em Lev Vigotski	Wrasse, Dilson
2015	Inconsciente: uma reflexão desde a Psicologia de Vigotski	Santos, Livia Gomes dos.	2017	Blended learning baseado na inteligência coletiva - blbic: análise de um curso de formação judiciária	Silva, Jose Ericleidson da
2016	Interfaces entre a psicologia cultural e a literatura de cordel: o problema ético e estético da mediação semiótica'	Santos, Helton Walner Souto.	2017	Arte da Periferia, território e transformação social: análise psicossocial dos afetos no Teatro Mutirão, do Coletivo Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes	Itokazu, Roger Seiji
2016	Imagens didáticas para a licenciatura em artes visuais - EAD: mediações e contradições'	Lins, Andreia Chiari.	2017	O uso de recursos e dispositivos digitais aplicados à educação, por professores dos cursos técnicos em administração. Como ferramenta ou artefato didático pedagógico?	Andrade, Ricardo Selas Vieira de
2016	Práticas sociais integradas ao ensino das artes visuais: Uma escola de Lages e o grafite como atividade pedagógica	Henckemaier, Luciane Izabel Ferreira	2017	A memória escrita no ar: dança e formação de sentidos estéticos à luz da escola de Vigotski	Haun, Isis Conrado.

ANO	TÍTULO	AUTOR	ANO	TÍTULO	AUTOR
2017	O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Anjos, Ricardo Eleuterio dos	2017	Batuca bebê : a educação do gesto musical'	Amorim, Carla Patricia Carvalho de
2017	As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva Vigotskiana	Marcal, Cleonice	2017	Os donos da imaginação: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares'	Barbosa, Eveline Tonelotto
2017	Ensino de música na escola e formação humana – compondo entendimentos e relações	Vanessa Cristina Medeiros	2017	O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil	Paiva, Nubia Silvia Guimaraes
2017	A experimentação no ensino de biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico	Almeida, Edna Sousa de	2017	O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético'	Dias, Daniele Pampanini
2017	O Pedagogo-Orientador Educacional No Acolhimento E Acompanhamento De Adolescentes Em Medida Socioeducativa	Nascimento, Izete Santos do	2017	Saberes e fazeres docentes em arte visual na educação infantil	Veronesi, Valquiria Bertuzzi
2017	Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI	Nascimento, Carla Cristiane Nunes	2017	Vivências de adolescentes da escolha da profissão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural	Pereira, Fernanda
2017	Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas'	Santos, Maria Emilia Tagliari	2017	A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva histórico-cultural'	Oliveira, Cassio Rodrigo de
2017	Museu virtual para o antigo teatro são João da Bahia, através de uma abordagem socioconstrutivista	Lima, Maria Antonia dos Santos	2017	Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte	Capucci, Raquel Rodrigues
2017	Produção de sentidos e experiência estética na educação infantil	Oliveira, Fernanda Ferreira de	2017	Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música	Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2018	Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos	Zurawski, Maria Paula Vignola
2018	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil	Silva, Cristiane Aparecida da
2018	Imagens da cidade, da escola e da vida : sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF	Barbosa, Maria Andreza Costa
2018	Histórias em quadrinhos na formação inicial de professores de física: da curiosidade à elaboração de sentidos	Edimara Fernandes Vieira
2018	A mediação pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo	Salles, Flaviane Lopes Siqueira
2018	A arte de cuidar – um contributo para a construção da humanização na formação médica	Sousa, Walney Ramos de
2018	A questão da técnica nos trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski (1924-1934)	Mota, Rafael de Almeida
2019	*In cena: Teoria e Prática Teatral à Luz de Vigotski	Yasmin Carolina Ribeiro Silva

**APÊNDICE B – Registro de referências de pesquisas obre Teatro encontradas nos portais BDTD e CAPES**

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTIT.	NIVEL	PROGRAMA	ORIENTADOR
2003	Boriollo, Beatriz de Cássia	A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural	UFSCar	MSC	Pós-graduação em Educação	Itacy Salgado Basso
2008	Cabral, Marcelo Grimm	Eisenstein e a psicologia da arte	UFSC	MSC	Pós-graduação em Psicologia	Andréa Vieira Zanella.
2009	Zonta, Grazielle Aline	Os sentidos do fazer teatral para alunos de um curso livre de teatro	UFSC	MSC	Pós-graduação em Psicologia	Kátia Maheirie
2010	Souza, Rubens André Carlotto de	Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado	UFC	MSC	Pós-graduação em Psicologia	Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
2013	Adriana Teles de Souza	Do drama ao jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o jogo dramático.	UFPR	MSC	Pós-graduação em Educação	Marynelma Camargo Garanhani
2014	Oliveira, Marcia Cristina Polacchini de	Arte em cena: teatro na escola pública como prática de liberdade	Universidade Presbiteriana Mackenzie	DO	Pós-graduação em Educação	Regina Célia Faria Amaro Giora
2015	Moreira, Andressa Urtiga.	“Brincante é um estado de graça”: sentidos do brincar na cultura popular	UNB	MSC	Pós-graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde	Daniele Nunes Henrique Silva
2015	Santos, Livia Gomes dos.	Inconsciente: uma reflexão desde a psicologia de Vigotski	PUC SP	DO	Pós-graduação em Psicologia Social	Bader Buriham Sawaia
2017	Itokazu, Roger Seiji	Arte da periferia, território e transformação social: análise psicossocial dos afetos no teatro mutirão, do coletivo Dolores boca aberta mecatrônica de artes	PUC SP	MSC	Pós-graduação em Psicologia Social	Bader Buriham Sawaia
2017	Nascimento, Izete Santos do	O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa	UNB	MSC	Pós-graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde	Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
2017	Capucci, Raquel Rodrigues	Perejivanie: um encontro de vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte	UNB	MSC	Pós-graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde	Daniele Nunes Henrique Silva
2018	Zurawski, Maria Paula Vignola	Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos	USP	DO	Pós-graduação em Educação	Teresa Cristina Rebolho Rego

Quadro – Sínteses de pesquisas sobre Teatro no levantamento CAPES e BDTD

Autor	Resumo da pesquisa
<b>BORIOLO (2010)</b>	<p>TEMA: Desenvolvimento da criança</p> <p>OBJETIVO: investigar como as atividades de teatro, realizadas nas pré-escolas de Educação Infantil poderiam contribuir para o desenvolvimento infantil</p> <p>CONCEITOS: criação, atividade principal; jogo protagonizado, zona de desenvolvimento próximo.</p> <p>MÉTODOS: Pesquisa qualitativa com entrevistas semi-estruturadas com oito professoras de Educação Infantil de três escolas municipais</p> <p>REFERENCIAL: abordagem utilizada foi a Histórico-Cultural da Escola de Vigotski e seus colaboradores</p> <p>CONTEXTO: Pesquisa com professores. Trabalho realizado com professores de pré-escola.</p> <p>RESULTADOS: <u>O teatro é pouco valorizado e orienta-se pela concepção de Teatro, Educação e Criança de cada profissional.</u> Apontou, ainda, a <u>falta</u> de autonomia das profissionais e de <u>uma fundamentação teórica que possa dinamizar a prática pedagógica</u>, tanto em relação à atividade teatral quanto ao jogo protagonizado. Discute-se a necessidade de uma Formação Inicial do professor e uma Formação Continuada que fundamentem <u>o trabalho teatral enquanto procedimento pedagógico</u>, principalmente, <u>como atividade que cria a Zona de Desenvolvimento Próximo.</u></p>
<b>CABRAL (2008)</b>	<p>TEMA: Eisenstein e relação com a Psicologia da Arte de Vigotski</p> <p>OBJETIVO: Discutir as dimensões psicológicas das teorias de Eisenstein - obra teórica e cinematográfica do cineasta soviético Sergei Eisenstein</p> <p>CONCEITOS: teatro, cinema, forma e conteúdo na arte</p> <p>MÉTODOS: Estudo teórico das obras em busca de compreender diálogos com a teoria da arte de seu tempo.</p> <p>REFERENCIAL: Eisenstein, Vigotski</p> <p>CONTEXTO: Estudo teórico - mestrado</p> <p>RESULTADOS: Influências da Psicologia da Arte de Vigotski no percurso intelectual e produtivo do autor Eisenstein</p>
<b>ZONTA (2009)</b>	<p>TEMA: Teatro e constituição de subjetividade</p> <p>OBJETIVO: analisar o movimento dos sentidos atribuídos ao fazer teatral, por alunos que buscam esta prática <u>depois de adultos.</u></p> <p>CONCEITOS: sentido, fazer teatral, mediação</p> <p>MÉTODOS: investigar a <u>base afetivo-volitiva</u> que leva os alunos a iniciarem um curso básico de teatro e quais os sentidos que, acerca deste fazer artístico, apresentavam antes do início do curso; identificar os sentidos do fazer teatral que são produzidos e modificados durante o curso de teatro e após o freqüentarem; e analisar as implicações deste processo na constituição dos sujeitos observados. Os instrumentos utilizados para produção de informações foram a observação das aulas de teatro e as entrevistas em profundidade realizadas com dois alunos participantes do curso.</p> <p>REFERENCIAL: A análise das entrevistas foi feita desde o referencial teórico da análise do discurso com base nas contribuições do círculo de Bakhtin e da psicológica histórico-cultural de Vygotski, e seus comentadores. As contribuições de outros autores, como Sartre e Sanchez-Vazquez também foram aproveitadas no que concordam com o referencial epistemológico definido para este estudo.</p> <p>CONTEXTO: Prática com arte em contexto extra-escolarEstudo sobre práticas com teatro em curso livre.</p> <p>RESULTADOS: Como conclusões, destacamos que, no espaço do curso, os alunos encontraram, na linguagem do teatro, <u>uma nova forma de objetivação da subjetividade</u>, envolveram-se em relações diferenciadas do cotidiano, compartilharam e superaram dificuldades. Deste modo, a experiência do curso afetou intensamente estes alunos, passando a mediar a busca pelos sujeitos que eles desejam ser.</p>
<b>SOUZA, 2010</b>	<p>TEMA: Jogo protagonizado na educação infantil</p> <p>OBJETIVO: Compreender o processo de singularização da criança na educação infantil a partir de suas interações lúdicas de jogo protagonizado.</p> <p>CONCEITOS: conceitos empíricos- protagonização, negociação de regras e papeis, inversões de papeis, <u>drama.</u></p> <p>MÉTODOS: Estudo empírico com treze crianças entre 4-6 anos de uma instituição federal de educação infantil em Fortaleza. Observação participante e inspiração etnográfica. Filmagens de crianças em interação no jogo protagonizado</p> <p>REFERENCIAL: <u>Análise microgenética</u> do corpus "A base teórica engloba autores da teoria histórico-cultural da mente-Vigotski, Leontiev e Elkonin. Desenvolvimento psicossocial do homem - Edgar Morin e Elias Norbert. <u>Brincar na infância - Brougere e Oliveira.</u></p> <p>CONTEXTO: Prática com jogos e brincadeira na educação infantilEstudo em escola de educação infantil por meio de observação etnográfica de jogos protagonizados por crianças</p>

	<p>entre 4-6 anos</p> <p>RESULTADOS: Os resultados apontam que o modo como ela se conduziam nos momentos e negociação; suas posturas perante os colegas, principalmente as atitudes de afastamento e aproximação ao outro brincante; o convite para mudar de lugar com o parceiro; as relações de poder; o modo como realizavam suas protagonizações; e os mecanismos criativos utilizados pelas crianças na elaboração de argumentos e na reconstrução das relações sociais são elementos importantes do processo de singularização que emerge no jogo.</p>
<b>SOUZA, 2013</b>	<p>TEMA: Docência na infância e jogo dramático</p> <p>OBJETIVO: buscou analisar, para conhecer a compreensão de Jogo Dramático nos dizeres de docentes que atuam na educação infantil.</p> <p>CONCEITOS: Formação docente; docentes da educação infantil; Jogo Dramático; mediação docente, realidade, significações.</p> <p>MÉTODOS: análise documental e análise de intervenções pedagógicas, com base nas orientações de Mazzotti e Gewandsznajder, (1998). técnica de grupos focais, com base nas orientações de Gatti (2012) e, para análise dos dados da pesquisa foi utilizada a proposta metodológica de construção e análise de Núcleos de Significação proposta por Aguiar e Ozella (2013) e a sua relação com a questão do pensamento e da linguagem em Vygotsky (2000). Houve também o trabalho com a leitura de imagem, identificadas como moderador, por considerar que em um diálogo, tanto a fala, o texto escrito, quanto à imagem são parte integrante de um diálogo.</p> <p>REFERENCIAL: abordagem teórica foi a Histórico-Cultural e para isso utilizei os estudos de Vygotsky (2009, 2000, 1999, 1995), o Materialismo Histórico Dialético em Elkonin (2009), O Jogo Dramático em Slade (1978), Ryngaert (1981, 2009), Courtney (2010), as concepções do jogo como elemento cultural humano em Huizinga (2010).</p> <p>CONTEXTO: Pesquisa com professores. Estudo sobre percepções de professores.</p> <p>RESULTADOS: Neste sentido, o Jogo Dramático expresso nas falas se insere como um meio concreto de <u>simular situações cotidianas</u> e não somente um recurso usado para dinamizar determinados conteúdos. As significações produzidas em jogo são as representações propostas em jogo. Para tanto, é necessário haver <u>uma formação docente que dialogue com a complexidade desta linguagem teatral</u>. Conclui assim que o s, a formação docente, os currículos, os modelos de avaliação e de desenvolvimento.</p>
<b>OLIVEIRA (2014)</b>	<p>TEMA: Teatro na escola e formação humana</p> <p>OBJETIVO: Aborda, apresenta e analisa o processo de criação e desenvolvimento da trajetória do grupo de teatro estudantil Projeto Arte em Cena</p> <p>CONCEITOS: teatro, escola, juventude</p> <p>MÉTODOS: pesquisa participante, inspirada em Etonografia que propõe diálogo crítico entre todos os participantes</p> <p>REFERENCIAL: Edgard Morin, Paulo Freire e Lev Vigotski, em uma perspectiva histórico-cultural, e as teorias e práticas teatrais de Constantin Stanislavski e Augusto Boal,</p> <p>CONTEXTO: Prática com arte com <u>jovens na escola</u></p> <p>RESULTADOS: Estudo sobre <u>o processo de criação de grupo de teatro</u>. Trabalho <u>sobre arte e mediação da constituição cultural do homem</u>. O trabalho desenvolveu uma proposta metodológica em um processo dialógico-crítico-participativo e que entende que os alunos podem tornar-se agentes fortalecedores e produtores de arte e cultura.</p>
<b>MOREIRA (2015)</b>	<p>TEMA: Cultura popular, brincadeira e <u>desenvolvimento humano – adultos</u>.</p> <p>OBJETIVO: investigamos a produção de sentidos na e da constituição dos/as brincantes à luz da psicologia histórico-cultural</p> <p>CONCEITOS: experiência estética, brincar, teatro, drama</p> <p>MÉTODOS: Pesquisa de campo com os/as brincantes do grupo Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro, que desenvolvem uma brincadeira denominada teatro de terreiro. Observação e entrevistas - optamos pela narrativa como uma indicadora qualitativa que auxilia na abordagem dos processos de constituição de subjetividades. Análise do discurso</p> <p>REFERENCIAL: Vigotski, Psicologia da Arte e Bakhtin</p> <p>CONTEXTO: Pesquisa com artista. Estudo de uma companhia teatral que adultos que brinca</p> <p>RESULTADOS: indicamos na discussão dos dados que a produção de sentidos na/da constituição dos/as brincantes apontam para múltiplos aspectos como: o sentido da resistência, da comunhão, do reconhecimento histórico, profissional e de si mesmo, dentre outros. Ao final, enfatizamos a necessidade política de <u>reconfiguração das noções ainda vigentes sobre o brincar, a partir de um olhar mais sensível às expressões populares e que se fundamenta na dimensão ontológica do termo. Pelo brincar, produzimos sentidos que emancipam a nossa experiência, que nos humanizam. Da criança ao mais idoso dos sujeitos é urgente nos fazermos e sermos mais brincantes.</u></p>
<b>COSTA, 2015)</b>	<p>TEMA: Ensino de física e mediação com arte</p> <p>OBJETIVO: Analisar a aprendizagem de estudantes de física a partir <u>de situação-problema experimental no teatro, por meio da constituição de um grupo de teatro</u></p>

	<p>CONCEITOS: Leis da termodinâmica, ações mentais e formação de conceitos</p> <p>MÉTODOS: Pesquisa de intervenção - estudo de físico por meio de prática teatral</p> <p>REFERENCIAL: Fundamentado na teoria de formação das ações mentais e dos conceitos. Como base teórica da pesquisa a ser realizada, buscou-se mostrar o contexto histórico da psicologia baseada na formação de conceitos, passando por Vigotski, Leóntiev, Galperin com a teoria de formação por etapas das ações mentais, junto a Talizina com a teoria de direção e Majmutov com a inclusão da criatividade na quarta etapa dessas ações.</p> <p>CONTEXTO: Prática com arte <u>com estudantes universitários</u>. Grupo de teatro - “Teatro Científico Campo da Ciência”,</p> <p>RESULTADOS: Apresenta resultados sobre a aprendizagem de estudante ao interagir de modo lúdico e prazeroso com o teatro e apropriar-se de conceitos científicos mediados pela arte</p>
<b>SANTOS (2015)</b>	<p>TEMA: Psiquismo como drama e o inconsciente</p> <p>OBJETIVO: Investigar a história do inconsciente em Vigotski</p> <p>CONCEITOS: inconsciente, funções psicológicas superiores</p> <p>MÉTODOS: Materialismo-histórico e dialético, com base na discussão de Vigotski com Marx e Spinoza</p> <p>REFERENCIAL: Vigotski, Spinoza, Marx</p> <p>CONTEXTO: Trabalho teórico</p> <p>RESULTADOS: o inconsciente é marcado pela contradição, pelos embates, pela constante denúncia de que há algo em nós que impede que atuem em direção daquilo que nos expande. A particularidade em que vivemos promove um rompimento dos nexos entre o pensar-sentir-agir, fazendo, como fala Espinosa, que atuem pela nossa servidão, julgando que lutamos pela nossa liberdade. Entender como e porque isso ocorre é aumentar a compreensão da alienação que impede a ação transformadora; <u>o inconsciente é uma categoria que permite realizar uma análise sobre isso e, com isso, caminhar em direção à superação desta situação</u></p>
<b>ITOKAZU (2017)</b>	<p>TEMA: Teatro e periferia</p> <p>OBJETIVO: a) sistematizar e analisar o ‘Teatro Mutirão’ e sua Oficina, destacando seus pressupostos teóricos e metodológicos; e b) realizar diálogo entre o Teatro Mutirão com a obra Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 2006) e estudos sobre Brecht.</p> <p>CONCEITOS: arte - técnica social de sentimentos, afetos, transformação social e cultural</p> <p>MÉTODOS: Pesquisa Ação Participante. Estudo participante em coletivo de teatro popular sobre suas intervenções artísticas na periferia.</p> <p>REFERENCIAL: Vigotski e psicologia da arte; Gramsci</p> <p>CONTEXTO: Pesquisa com artistas e comunidade</p> <p>RESULTADOS: a proposição organizativa e estética do Coletivo Dolores, de caráter popular e cunho revolucionário, indica elementos e contradições importantes para a configuração do “Comum” (NEGRI, 2010) que fortalece a organização na luta de classes em que a igualdade, a liberdade e a solidariedade são condições (re) criadas cotidianamente para um novo porvir. Teatro como meio de revolução e resistência.</p>
<b>NASCIMENTO (2017)</b>	<p>TEMA: Orientação educacional e desenvolvimento de adolescentes</p> <p>OBJETIVO: Analisar a atuação do Pedagogo-Orientador Educacional junto aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa</p> <p>CONCEITOS: Desenvolvimento Humano Adolescente na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski</p> <p>MÉTODOS: Pesquisa Espistemologia Qualitativa com base em González Rey e Teatro de Fórum com base em Augusto Boal para mediação com adolescentes. Pesquisa com orientador escolar e adolescentes</p> <p>REFERENCIAL: González Rey</p> <p>CONTEXTO: Pesquisa com 4 pedagogos e 14 adolescentes que envolveu prática de teatro.</p> <p>RESULTADOS: não há uma padronização entre os Pedagogos-OE no acolhimento e acompanhamento de estudantes em LA; há carência de literatura sobre o entendimento da prática da Socioeducação pelo profissional, de uma forma geral; há necessidade de formação em Socioeducação para Orientadores Educacionais e professores. Foram indicadas proposições para discussão nos espaços escolares de temas como: a compreensão de que a adolescência é um período de desenvolvimento construído; o entendimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos; a necessidade da oferta da educação em e para os direitos humanos. Indicou-se, também, a necessidade urgente da produção de literatura e pesquisas que contribuam para o trabalho dos profissionais que atuam na rede socioeducativa escolar.</p>
<b>CAPUCCI (2017)</b>	<p>TEMA: Perejivanie, Psicologia e Arte</p> <p>OBJETIVO: uma análise conceitual e um diálogo entre as obras de Vigotski e Stanislavski explorando a perejivanie e os processos criadores na arte e na vida, a partir de uma interlocução entre a psicologia e a arte. “Os objetivos específicos foram: 1) analisar o conceito de perejivanie articulado aos processos criadores na arte: construção da personagem em Stanislavski e formação do ator em Vigotski; e 2) problematizar as relações entre perejivanie e processos criadores na formação dramática da pessoa na obra de Vigotski em diálogo com o desenvolvimento da pessoa (ator) em Stanislavski: a ética e a estética</p>



	<p>CONCEITOS: perejivanie-experiência, arte e vida, processos de criação</p> <p>MÉTODOS: Estudo teórico sobre os escritos dos dois autores russos.</p> <p>REFERENCIAL: Materialismo histórico-dialético, Vigotski e Stanislavski</p> <p>CONTEXTO: Trabalho teórico</p> <p>RESULTADOS: “o teatro é o microcosmo da vida, onde as relações são tensionadas ao máximo e permitem analisar a intrincada trama das determinações humanas, transformadas em verdade poética”; Aponta a necessidade um olhar sobre a perejivanie na arte em uma perspectiva dialética com os estudos psicológicos sobre a perejivanie na vida, entendendo as relações entre a psicologia e a arte a partir do prisma da complementariedade, e não como campos de estudo separados.</p>
<b>ZURAWSKI (2018)</b>	<p>TEMA: Teatro para bebês</p> <p>OBJETIVO: investiga a pertinência e a relevância cultural de um teatro voltado especialmente para bebês</p> <p>CONCEITOS: Desenvolvimento cultural da criança</p> <p>MÉTODOS: Inspirações etnográficas, apreciação de peças de teatro para Bebês e entrevistas com artistas que concebem e apresentam teatro para bebês. Da participação da pesquisadora como público em espetáculos teatrais voltados especialmente para essa faixa etária, na cidade de São Paulo.</p> <p>REFERENCIAL: quatro referenciais teóricos: a tese de Vigotski (1995) de que as funções superiores são a cultura internalizada, atualizada no estudo proposto por Pino (2005) no que diz respeito à ideia de humano; o referencial teórico da Rede de Significações (RedSig); a ideia de dieta cultural proposta por Del Río e Álvarez (2007); e a Estética da Recepção, a partir das ideias de Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1996).</p> <p>CONTEXTO: Prática com arte em contexto extra-escolar</p> <p>RESULTADOS: Foram assistidos doze espetáculos de teatro para bebês, dos quais cinco foram analisados mais detalhadamente. Constatou-se que há semelhanças entre o teatro para bebês e a escola de educação infantil quanto à dinâmica do triângulo relacional que se estabelece entre mães/pais, professores, e bebês, na escola; e mães/pais, professores e bebês, no teatro. Como na escola, mas de forma "concentrada", o teatro para bebês oferece oportunidade de <u>construção de significados conjuntos, da descoberta do outro, de disputa de atenção e de crescimento envolvendo adultos e crianças</u>. Concluiu-se que <u>é pertinente que se crie e apresente espetáculos teatrais especialmente para a primeira infância (bebês) e que a oferta desse tipo de produção, já considerável em São Paulo, tende a aumentar e se diversificar nos próximos anos.</u></p>

#### Quadro – Referências bibliográficas de Vigotski citadas nos textos sobre Teatro

Obras de Vigotski	Uso por pesquisadores	Total de trabalhos
Estudio Del Desarrollo de los conceptos científicos em la edad infantil. (VYGOTSKI, 1993)	BORIOLLO (2003)	1
El problema de la idade (VIGOTSKI, 1997).	(SOUZA, 2010)	1
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (VIGOTSKI E LURIA, 1998)	(BORIOLLO, 2003)	1
Recension del libro de John Reed, Diez Días que Conmovieron al Mundo. (VIGOTSKI, 1988)	(SANTOS, 2015)	1
Fragmento das anotações de Vigotski para conferências sobre Psicologia Infantil (VIGOTSKI, 2009)	(SOUZA, 2010)	1
Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos (VIGOTSKI, 2004)	(SANTOS, 2015)	1
A Psique, a consciência, o inconsciente (1930/2004)	(SANTOS, 2015)	1
Psicología del adolescente (VIGOTSKI, 2006)	(SANTOS, 2015)	1
Sobre os sistemas psicológicos (VIGOTSKI, 2004)	(SANTOS, 2015)	1
Prólogo a la edición em ruso de Mas allá del principio del placer, de Sigmund Freud. (VIGOTSKI; LURIA, 1925/2006)	(SANTOS, 2015)	1
O Significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica (VIGOTSKI, 2004)	(SANTOS, 2015)	1
Obras escogidas – Tomo IV (VIGOTSKI, 2006)	(CAPUCCI, 2017)	1
Teatro e revolução (VIGOTSKI, 2015).	(CAPUCCI, 2017)	1
Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931/1995)	(SANTOS, 2015) (ZURAWSKI, 2018)	2

Teoria de las emociones (1933/2004) Teoria de las emocionE: estudio histórico-psicológico (VIGOTSKI, 2004)	(SANTOS, 2015) (ITOKAZU, 2017)	2
El instrument y el signo em el desarrollo del niño (VIGOTSKI; LURIA, 2007)	(SANTOS, 2015) (SOUZA, 2010)	2
La Consciencia como problema de la Psicología del Comportamiento (VIGOTSKI, 1925/1996) A consciência como problema da psicologia do comportamento (VIGOTSKI, 2004)	(CABRAL, 2008) (SANTOS, 2015)	2
A transformação socialista do homem (VIGOTSKI, 1930/2004, em inglês) La transformación socialista del hombre (VIGOTSKI, 1930)	(SANTOS, 2015) (ITOKAZU, 2017)	2
Teoria e Método em Psicologia (VIGOTSKI, 2004) Teoria e método em Psicologia (VIGOTSKI, 1996)	(SOUZA, 2013) (ITOKAZU, 2017) (NASCIMENTO, 2017)	3
Quarta aula: a questão do meio na pedologia (VIGOTSKI, 2010)	(CAPUCCI, 2017) (ZURAWSKI, 2018) (ITOKAZU, 2017)	3
A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca. (VIGOTSKI, 2003) A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca. São Paulo: VIGOTSKI, 1999)	(CABRAL, 2008) (OLIVEIRA, 2014) (CAPUCCI, 2017)	3
Manuscrito de 1929 (VIGOTSKI, 2000). Psicologia concreta do homem (VIGOTSKI, 2000)	(CAPUCCI, 2017) (SOUZA, 2010) (MOREIRA, 2015) (SANTOS, 2015)	4
The Psychology of the actor (VIGOTSKI, 1932-2008). Sobre o problema da criatividade do ator. (VYGOTSKI, 1985). Tradução inglesa de, L. S. Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator. (VYGOTSKI, 1999) (Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator (VIGOTSKI, 2009)	(CABRAL, 2008) (ZONTA, 2009) (OLIVEIRA, 2014) (CAPUCCI, 2017)	4
Psicologia pedagógica (VYGOTSKI, 2001) Psicologia Pedagógica. VIGOTSKI, 2004) Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2010)  A educação estética (VIGOTSKI, 2010)	(ZONTA, 2009) (SOUZA, 2010) (OLIVEIRA, 2014) (SANTOS, 2015) (CAPUCCI, 2017) (MOREIRA, 2015)	6
A formação social da mente (VIGOTSKI, 1994) A Formação Social da Mente: o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2007) Formação social da mente (VIGOTSKI, 2002) A formação social da mente (VIGOTSKI, 1991) A formação social da mente (VIGOTSKI, 2007)	(BORIOLLO, 2003) (SOUZA, 2010) (SOUZA, 2013) (MOREIRA, 2015) (CAPUCCI, 2017) (ZURAWSKI, 2018)	6
La imaginación y el Arte em la Infancia (VIGOTSKII, 1987) La Imagination y el Arte en la Infancia (VIGOTSKI, 1930/1996). Imaginación y creación em la edad infantil (VYGOTSKI, 2003). La imaginación y el arte em la infancia. (VIGOTSKI, 2003) Imaginação e Criação na Infância: ensaio pedagógico (VIGOTSKI, 2009) Imaginação e criação na infância (VIGOTSKI, 2009) Imaginação e criação na infância (VIGOTSKI, 2009) La imaginación y el Arte em La infancia. (VIGOTSKI, 2011)	(BORIOLLO, 2003) (CABRAL, 2008) (ZONTA, 2009) (SOUZA, 2010) (OLIVEIRA, 2014) (MOREIRA, 2015) (ITOKAZU, 2017) (CAPUCCI, 2017))	8
Pensamiento y palabra. (VYGOTSKI, 1992) Pensamento e Linguagem (VIGOTSKI, 2008) Pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2001) Pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 1987). Pensamiento e lenguaje. (VIGOTSKI, 1993) A Construção do Pensamento e da Linguagem (VIGOTSKI, 2009) A Construção do Pensamento e da Linguagem (VIGOTSKI, 2000) A construção do pensamento e da linguagem (1934/2004)	(ZONTA, 2009) (OLIVEIRA, 2014) (SOUZA, 2013) (MOREIRA, 2015) (SOUZA, 2015) (CAPUCCI, 2017) (ITOKAZU, 2017) (ZURAWSKI, 2018)	8
Psicologia da arte (VIGOTSKI, 1925/2001). Psicologia da Arte (VYGOTSKI, 2001) Psicologia da Arte (VYGOTSKY, 1999) Psicologia del Arte. (VIGOTSKI, 1970)	(CABRAL, 2008) (ZONTA, 2009) (SOUZA, 2013) (OLIVEIRA, 2014) (MOREIRA, 2015)	9

Psicologia da arte (VIGOTSKI, 1999) Psicologia del Arte (VIGOTSKI, 2006) Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 2001)	(SANTOS,2015) (ITOKAZU, 2017) (CAPUCCI, 2017) (ZURASKI,2018)	
--	---	--

### APÊNDICE C – Registro de referências de artigos encontrados no GT Educação e Arte ANPED

Para identificar os trabalhos que dialogam com os estudos de Vigotski, em sua relação com a arte, realizou-se a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave nos arquivos disponíveis no portal da ANPED, no GT Educação e Arte. A Tabela 1 expõe os resultados quantitativos da busca, por ano, neste recorte temporal de dez anos e a proporção de textos selecionados para análise.

Os dados de dez anos de GT Educação e Arte mostram que os trabalhos que citam Vigotski (11) não atingem 10% do total de textos mapeados (177).

Tabela - Quantidade de trabalhos do GT 24 mapeados no portal

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
<b>Trabalhos</b>	28	19	15	14	16	14	18	22	20	166
<b>T. Selecionados</b>	4	1	3	0	0	1	0	0	0	9
<b>Pôsteres</b>	0	0	2	1	2	3	2	1	0	11
<b>P. Selecionados</b>	0	0	1	0	1	(*)	0	0	(-)	2
<b>Total de trabalhos</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>177</b>
<b>Total Analisados</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>

Legenda: (\*) indisponível no portal; (-) não apresentou;

Fonte: material elaborado pela pesquisadora.

Entre os 11 trabalhos selecionados, a pesquisadora identifica que somente a pesquisa de Silveira (2008) discute sobre o teatro na educação. O texto de Silveira (2008) “Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola... Aprendendo a aprender e a interagir com o outro” apresenta parte dos resultados de sua pesquisa de mestrado que investigou o “pensamento dramático” em oficinas de teatro na escola. O resumo da autora apresenta as palavras-chave: teatro na escola, jogos teatrais, interação e aprendizagem.

A pesquisa da autora teve por objetivo investigar em práticas de teatro na escola “[...] os mecanismos que desencadeiam aprendizagens durante o exercício com o pensamento dramático, e principalmente, o papel da intervenção dos alunos-atores na promoção de tais mecanismos” (SILVEIRA, 2008, p.1). A autora acompanhou, durante três meses, oficinas de teatro realizadas no contra turno escolar de uma escola privada, onde professores e estudantes praticaram jogos teatrais de Viola Spolin (2005).

Silveira (2008) expõe que sua metodologia se inspirou na base filosófica fenomenológica e hermenêutica. Como procedimentos da pesquisa de campo a autora escolheu a descrição dos jogos teatrais realizados pela professora e pelo grupo de estudantes em um diário de bordo. Ela sinaliza que sua presença em campo foi participante por meio de seu envolvimento nos jogos teatrais e nas atividades de avaliação destes jogos.

As análises das descrições das oficinas contemplaram os conceitos de desenvolvimento sensorial, concentração, relação tempo-espço e improvisação como elementos que foram aprendidos pelos estudantes durante a experiência com os jogos teatrais de Viola Spolin.

Na discussão teórica, Silveira (2008) ressalta a importância do teatro na escola em diálogo com Daisy Maria Barreira da Silva (1999) e Spolin (2005). A autora apresenta uma concepção de formação humana crítica e estética em diálogo com Paulo Freire, Duarte Jr. (1988) e Vigotski. No entanto, ao citar a obra *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1921-1924/2004) e alguns intérpretes de Vigotski (MARTINS, 2005; OLIVEIRA, 1997), Silveira (2008) ressalta que os estudantes, a partir da participação nos jogos teatrais, jogaram dramaticamente. Nas considerações sobre o estudo, a pesquisadora afirma que foi possível observar os alunos-atores “[...] se colocando no “lugar do outro” para pensar e falar sobre ele, uma característica do pensamento dramático, que suscita no sujeito que joga a capacidade de entender que não está sozinho, que nossa existência é compartilhada” (Idem, p.16).

Nos resultados discutidos por Silveira (2008), e a noção de arte é problematizada na relação com a experiência estética e com os “efeitos” que a vivência com a arte gera na formação do ser humano. Porém, o sentido do termo “efeito” da arte é ambíguo no texto analisado. A arte é discutida por sua função de contágio e de determinações morais, contrariando as próprias ideias de Vigotski (1921-1924/2003; 1925-1925/1999) que criticava a prática de arte com estas finalidades. Isto é, quando a arte é mobilizada com um fim determinado, por vezes moralizante, politizado, utilitário e com ênfase no produto.

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>	<b>Região</b>
Maria Luiza Passos Soares (2007)	Estética e formação de professores: construindo significados e Sentidos.	MSC	UNIVALI	Sul
Vera Lúcia Penzo Fernandes (2007)	Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem.	DOC	UFMS	Sul
Adriana Fresquet (2007)	Cinema, infância e educação.	POS-DOC	UFRJ	Sudeste
Eliane A. Bacocina e Maria Rosa R. M. Camargo (2007)	Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores. Contribuições da arte.	MSC	UNESP	Sudeste
Fabiane Tejada da Silveira (2008)	Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola... Aprendendo a aprender e a interagir com o outro.	MSC	UFPeI	Sul
Maria Cristina dos Santos Peixoto (2009)	Caminhos investigativos na formação estética de professores (as).	DOC	UENF	Sudeste
Pricilla Cristine Trierweiller (2009)	As contrapalavras que movem a formação artístico-cultural dos professores da infância.	MSC	UFSC	Sul
Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2009)	Das águas onde nada um tubarão às esculturas de gelo produzidas por crianças no contexto da educação infantil.	DOC	UFSC	Sul
Adriana Fernandes Coimbra Marigo (2009)	Processos educativos ao redor de obras artísticas.	?	UFSCar	Sudeste
Rosely Aparecida Romanelli (2011)	A pedagogia Waldorf aplicada à educação infantil na rede pública municipal.	?	UNEMAT	Centro-Oeste
João Marcelo Lanzillotti da Silva (2012)	Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições.	MSC	UERJ e CPII	Sudeste

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Em síntese, foi possível verificar que os caminhos teóricos e metodológicos dos pesquisadores nos estudos do GT diferenciam-se entre si e identificar a citação de sete obras

de Vigotski, em diversas edições<sup>76</sup>, que são estudadas no contexto da Educação e Arte. O Quadro abaixo apresenta estas obras.

Quadro – Referências bibliográficas de Vigotski citadas nos textos

	Obras de Vigotski	Uso por pesquisadores	Total de trabalhos
1	“Manuscrito de 1929” (VIGOSTKI, 1929/2000); “Psicologia Concreta do Homem” (VIGOTSKI, 1929/2001)* * Corresponde ao Manuscrito de 1929.	(SOARES, 2007) (FERNANDES, 2007)	2
2	“Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 1921-1924/2001); “Educação Estética” (VIGOTSKI, 1921-1924/2003); “Psicologia Pedagógica” (1921-1924/2004);	(SOARES, 2007) (FERNANDES, 2007) (SILVEIRA, 2008) (PEIXOTO, 2009)	4
3	“Imaginación y el Arte en la Infancia” (VYGOTSKI, 1930/1987); “La imaginación y el arte en la infância” (VYGOTSKI, 1930/2000; 2003); “La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo psicológico)” (VIGOTSKII, 1930/1986; 2006); “Criação e Imaginação na infância” (VIGOTSKI, 1930/2009);	(SOARES, 2007) (FERNANDES, 2007) (FRESQUET, 2007) (PEIXOTO, 2009) (OLIVEIRA, 2009) (MARIGO, 2009) (SILVA, 2001)	7
4	“Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores” (VYGOTSKI, 1931/1995); “Obras Escolhidas. Tomo III” (VYGOTSKY, 1931/2000)	(FERNANDES, 2007) (MARIGO, 2009)	2
5	“A Construção do Pensamento e da Linguagem” (VIGOTSKI, 1934/1993; 2001); “Pensamento e linguagem” (VYGOTSKY, 1934/1998; 2003)	(FERNANDES, 2007) (FRESQUET, 2007) (PEIXOTO, 2009) (SILVA, 2008)	4
6	“Psicologia da Arte” (VYGOTSKI, 1925-1926/2001) “A psicologia da arte” (VYGOTSKI, 1925-1926/2001);	(BACOCINA; CAMARGO, 2007) (PEIXOTO, 2009)	2
7	“A formação social da mente” (VIGOTSKY, 1998) <sup>77</sup>	(PEIXOTO, 2009) (ROMANELLI, 2011)	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo mapeamento das obras de Vigotski, identifica-se que são três os textos que mais aparecem no conjunto dos onze trabalhos: *Imaginação e Criação na Infância*, o texto *Educação Estética*, presente na obra *Psicologia Pedagógica* e o texto *Pensamento e Linguagem*, ambos em diferentes edições.

<sup>76</sup> Na composição do Quadro, a referência bibliográfica é apresentada tal como aparece na bibliografia das pesquisas mapeadas. Porém, a informação do ano de publicação estimada foi acrescentada e grifada pela pesquisadora.

<sup>77</sup> Este livro apresenta textos editados do autor. Não é uma obra de sua autoria. Conferir nota de rodapé 7.

Em termos de princípios teóricos e metodológicos na relação com as obras de Vigotski, pode-se identificar que as discussões sobre *imaginação e arte* aparecem com maior ênfase na fundamentação das pesquisas de Soares (2007), Fernandes (2007), Fresquet (2007), Trierweiller (2009), Peixoto (2009), Oliveira (2009), Silva (2009) e Marigo (2009). São pesquisadores que mobilizam nos textos as ideias de Vigotski sobre *linguagem, vivência, apreciação, imaginação, reação estética e educação estética*, nos quais argumentam sobre as contribuições de Vigotski na formação estética de professores, crianças, adolescentes e jovens. Mas não são pesquisas que abordam o teatro.

Uma questão que emerge da análise destes trabalhos é a identificação de que nem sempre os conceitos são problematizados na perspectiva histórico-cultural, isto é, apesar de os textos citarem Vigotski, outras perspectivas teóricas aparecem para discutir sobre pressupostos teóricos e metodológicos na prática com a arte.

Por exemplo, os termos *vivência e experiência* aparecem em todos os textos na relação com a arte na vida, na formação, mas nem sempre são discutidos como conceitos nas pesquisas e como ideias de Vigotski. Por exemplo, a noção de *experiência* de Jorge Larossa (2002) fundamenta os trabalhos de Silva (2012), Peixoto (2009) e Bacocina e Camargo (2007). Nos trabalhos de Silva (2012), de Oliveira (2009) e de Fresquet (2007) aparece a noção de *experiência* em Walter Benjamin (1994; 1996).

Na problematização teórica sobre educação e arte há perspectivas que afirmam a arte ora como elemento mediador de leitura de mundo na formação humana, ora como elemento de apreciação e sensibilização, ora como instrumento, dando à prática artística o significado de fim, de meio e de fim e meio, nos processos educativos como vivências e experiências humanas. Não há consenso sobre o que a arte é, mas há indicativos sobre o que ela pode ser na educação e na formação estéticas de sujeitos.

Há pesquisas que problematizam a arte como geradora de processos, na perspectiva da reação estética proposta por Vigotski (1925-1926/1999), que envolve os sujeitos em processos de imaginação, criação e emoção. Este exercício de perceber como as noções de Vigotski são mobilizadas possibilita visualizar quais temas são problematizados e quais ainda são possíveis de serem estudados.

Percebe-se que a arte é relacionada a muitos conceitos, por exemplo, imitação e arte, consciência e arte, sensibilidade e arte, imaginação e arte, concentração e arte, experiência e arte, leitura e arte, mas que nem sempre são relações discutidas em profundidade dentro da teoria do próprio autor.



Mediante a identificação das obras de Vigotski que foram referenciadas nos trabalhos, é visível o movimento de busca pelas contribuições deste autor nos processos de formação humana mediados pela arte, principalmente por meio dos textos sobre imaginação e criação na infância. No entanto, percebe-se que há pesquisadores que desconhecem a obra do autor, nos momentos em que fazem a opção por discutir conceitos que ele problematiza mediante outras fontes teóricas e epistemológicas, bem como dialogam mais com os interlocutores e intérpretes de Vigotski, do que com suas ideias nas obras.

As pesquisas analisadas estão situadas em um tempo histórico. É justo mencionar que cada pesquisador define o objeto, os objetivos e faz escolhas de acordo com suas motivações e circunstâncias também históricas e culturais. Neste ato de ler o outro é preciso respeitar os recortes dos trabalhos e não projetar neles aquilo que não fez parte do que era objetivo da pesquisa.

Em síntese, percebe-se que os trabalhos dialogam com noções de Vigotski, mas que nem sempre o uso dos conceitos do autor está relacionado aos seus pressupostos teóricos sobre os processos de desenvolvimento humano. Com exceção do trabalho de Fernandes (2007) e de Soares (2007), é possível questionar se os autores das outras nove pesquisas que citam Vigotski pretenderam configurar-se como uma pesquisa na perspectiva histórico-cultural.

Tal como já apontado por Zanella et. all (2007), embora muitas pesquisas se intitulem estarem baseadas na perspectiva de Vigotski, como fundamento, poucas dão atenção para seus pressupostos teóricos e metodológicos. Conhecer estes textos foi um exercício importante. Entre os trabalhos analisados no GT de Educação e Arte na ANPED, a pesquisadora optou por não dialogar com eles na argumentação da tese.

**APÊNDICE D – Registro de referências bibliográficas de Vigotski estudadas no curso de doutorado**

Quadro – Registro de referências bibliográficas de Vigotski estudadas no curso de doutorado.

<b>Texto</b>	<b>Ano de produção</b>	<b>Ano da edição acessada</b>
<b>A tragédia de <i>Hamlet</i>, Príncipe da Dinamarca.</b>	(1915/1916)	(1999)
<b>Teatro e Revolução</b>	(1919)	(2015)
<b>Resenhas da Turnê da Companhia Solovtév</b>	(1922)	(2015)
<b>Sobre o teatro infantil</b>	(1923)	(2018)
<b>Psicologia Pedagógica</b>	(1921-1924)	(2003)
<b>La conciencia como problema de la psicología del comportamiento.</b>	(1925)	(2013)
<b>Psicologia da arte</b>	(1925-1926)	(1999)
<b>L.S. Vygotsky: Letters to Students and Colleagues</b>	(1926-1931)	(2007)
<b>O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Manuscrito de 1929.</b>	(1927)	(1996)
<b>7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.</b>	(1929)	(2000)
<b>7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.</b>	(1930)	(2018)
<b>Imaginação e criação na infância.</b>	(1930)	(2009)
<b>O método instrumental em psicologia.</b>	(1930)	(1996)
<b>Acerca de la psicología de la creatividad del actor.</b>	(1932)	(1983)
<b>La crisis de los siete años</b>	(1933-1934)	(2012)
<b>A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.</b>	(1933)	(2008)
<b>A construção do pensamento e da linguagem.</b>	(1934)	(2009)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).