



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIVIA PALHARES POZZA

**ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA OBRA DE L. S.
VIGOTSKI: UM ESTUDO TEÓRICO EM DIÁLOGO
COM AUTORES CONTEMPORÂNEOS**

**CAMPINAS
2018**

LIVIA PALHARES POZZA

**ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA OBRA DE L. S.
VIGOTSKI: UM ESTUDO TEÓRICO EM DIÁLOGO
COM AUTORES CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA LIVIA PALHARES POZZA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. LAVÍNIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FUNCAMP, 519.292-1 2749/16

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P879a Pozza, Livia Palhares, 1990-
Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski : um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos / Livia Palhares Pozza. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Lavínia Lopes Salomão Magiolino.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Educação estética. 3. Drama. 4. Perezhivanie. 5. Catarse. I. Magiolino, Lavínia Lopes Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Art and aesthetic education in the work of L. S. Vygotsky : a theoretical study in dialogue with contemporary authors

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Aesthetic education

Drama

Perezhivanie

Catharsis

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Lavínia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Ana Luiza Bustamante Smolka

Daniele Nunes Henrique Silva

Data de defesa: 18-05-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA OBRA DE L. S.
VIGOTSKI: UM ESTUDO TEÓRICO EM DIÁLOGO
COM AUTORES CONTEMPORÂNEOS**

Autora: Livia Palhares Pozza

COMISSÃO JULGADORA:

Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

Dedico este trabalho a todos aqueles que nos mais diversos âmbitos do sofrimento psíquico produzem arte e produzem ciência. Que, vivendo “na carne o enlace”, produzem vida.

AGRADECIMENTOS

Alguns pensam serem os “agradecimentos” a parte mais fácil da escrita de um trabalho acadêmico. Mas durante o percurso da pesquisa, dos percalços, das alegrias, tristezas e emoções, fica a questão de como agradecer a todos aqueles que de alguma maneira fizeram com que esse trabalho nascesse e fosse concluído – e não são poucas pessoas.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Agradecer aos meus pais, Nei e Roseli e às minhas irmãs Bruna e Paola, apoiadores incondicionais do meu trabalho e de meu percurso de vida.

À orientação da professora Lavínia Magiolino, que em sua paciência, simplicidade, rigor e companheirismo orientou e fez possível o nascimento dessas páginas. Agradeço à banca examinadora – a professora Ana Smolka, que me acompanhou desde a graduação e nunca desistiu de instigar não só em mim, mas em todos os seus alunos, a busca pela compreensão da teoria de Vigotski. À professora Daniele Silva, que com o rigor de suas palavras e seus pertinentes comentários contribuiu para que os olhares dessa pesquisa fossem expandidos, e que se disponibilizou a participar da banca mesmo estando em Brasília, e no atual momento, em Genebra. Agradeço também as professoras que participaram como suplentes na banca examinadora desta dissertação: Ana Lúcia Nogueira e Elizabeth Braga.

Não poderia me esquecer de agradecer ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), que como uma família, criou laços de amizade e companheirismo, mas também de trabalho. Nas discussões em grupo, corredores, *online*, as pessoas do grupo, cada uma a sua maneira, ajudou para a conclusão dessa etapa de pesquisa. Agradeço também ao Érick, pela ajuda oferecida na compreensão dos termos em língua russa.

Gostaria de agradecer a duas mulheres em específico: Daniele, que pelos caminhos que a vida nos leva, caminhou comigo desde a educação básica até os atuais estudos vigotskianos, sempre me apoiando e ajudando com a compreensão da teoria; e também à Ana Stela, essa amiga-mãe que me acompanhou desde o início do mestrado, sofrendo comigo as alegrias, tristezas, percalços e peripécias dessa jornada de mestrado, e com sua alegria e sensibilidade contagiante, sempre me colocou para cima nos momentos mais delicados.

Por fim, agradeço ao Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão – FAEPEX, sem o qual o auxílio financeiro concedido, a realização material desta pesquisa não seria possível.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender e mapear os textos sobre arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski, desde seu primeiro trabalho publicado no Brasil, produzido em 1916 – uma crítica de *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* –, passando por resenhas e críticas que o autor produziu sobre teatro e literatura, até obras posteriores, como *Psicologia da arte* (1925), *A educação estética* (1926) e *Imaginação e criação na infância* (1930); além de tecer um diálogo com trabalhos e autores contemporâneos que já vêm trabalhando a temática, como, por exemplo, Angel Pino. Desta forma, busca-se analisar categorias relacionadas à arte e estética nesses trabalhos e seus desdobramentos para uma educação estética no contexto da educação brasileira. Essa pesquisa, de caráter bibliográfico, assume como fundamentos teórico-metodológicos a perspectiva histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético, a metáfora do observatório de M. Löwy (2000 & 2015) e o *paradigma indiciário* de C. Ginzburg (1990), defendendo que a arte tem caráter central nas obras de Vigotski, atravessando e marcando sua obra mesmo nos trabalhos que não tratam diretamente da arte e da estética. O trabalho procura compreender e problematizar as nuances de algumas categorias e conceitos que surgem das leituras de Vigotski, como por exemplo: a *reação estética*, a *catarse*, a *arte como técnica social do sentimento*, o *drama* e a *perejivanie*. Os resultados da pesquisa apontam para a relação dialética indissociável desses conceitos e noções na obra do autor, bem como a função da arte como um processo transformador na educação em geral e na educação estética em particular.

Palavras-chave: Vigotski; educação estética; drama; perejivanie; catarse

ABSTRACT

This work aims to understand and map the texts of art and aesthetic education in the work of L. S. Vygotsky - understanding art as central in the Vygotsky perspective -, since his first work published in Brazil, produced in 1916 - a critique of *The Tragedy of Hamlet , prince of Denmark* -, through reviews and critiques that the author produced of theater and literature, to later works such as *The Psychology of art* (1925), *The aesthetic education* (1926) and *Imagination and creativity in childhood* (1930); in addition to creating a dialogue with contemporary works and authors who have been working on the subject, such as Angel Pino. In this way, we seek to analyze categories related to art and aesthetics in these works and their consequences for an aesthetic education in the context of Brazilian education. This bibliographical research takes as its theoretical-methodological foundations the historical-cultural perspective and dialectical and historical materialism, the metaphor of the observatory of M. Löwy (2000 & 2015) and the evidential paradigm of C. Ginzburg (1990), arguing that art has a central character in the works of Vygotsky, crossing and marking his work even in works that do not deal directly with art and aesthetics. The work seeks to understand and problematize the nuances of some categories and concepts that emerge from the Vygotsky readings, such as: *aesthetic reaction*, *catharsis*, *art as a social technique of feeling*, *drama* and *perezhivanie*. The results of the research point to the inextricable dialectical relationship of these concepts and notions in the work of the author, as well as the function of art as a transforming process in education in general and aesthetic education in particular.

Keywords: Vygotsky; aesthetic education; drama; perezhivanie; catharsis

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	25
Procedimentos metodológicos	32
APRESENTAÇÃO DAS OBRAS ESTUDADAS SOBRE ARTE E ESTÉTICA DE L. S. VIGOTSKI	34
<i>A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca</i> (1916/1999)	34
<i>Resenhas e Críticas sobre Teatro e Literatura</i> (1919-1923)	43
<i>Psicologia da arte</i> (1925/1999)	49
<i>A educação estética</i> (1926/2010)	59
<i>Imaginação e criação na infância</i> (1930/2009)	68
ANÁLISE E DESDOBRAMENTOS DAS OBRAS DE L. S. VIGOTSKI	75
Questões de tradução e nuances terminológicas	75
<i>Perejivanie</i>	78
<i>Drama</i>	83
<i>Reação estética e catarse</i>	92
<i>Arte como técnica social do sentimento e as relações entre a educação estética e arte e vida</i>	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
Bibliográficas	109
Filmográficas	116

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasce como um desejo realizado, ou ainda por realizar-se no curso dos trabalhos acadêmicos da autora que, quando adolescente, lia os romances de Fiódor Dostoiévski (1821-1881) e se fascinava pelas aulas de História sobre a tão contraditória Rússia e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), bem como mais tarde pelos filmes de Andrei Tarkovski (1932-1986), cheios de diálogos e monólogos filosóficos e ambientados sempre em uma atmosfera mórbida. Além de um apreço pelas artes e a forma como ela comove, suscita raiva, medos, desejos e reflexões.

E se o curso dos acontecimentos tivesse tomado outros rumos, a autora, que vos fala, seguiria uma das carreiras acima: História ou Cinema. Mas os caminhos foram outros e eu parti para a área da Educação, especificamente, a Pedagogia. Embora tenha arriscado fazer Cinema em um projeto idealizado pela cineasta brasileira Laís Bodanzky, a *Oficina Itinerante de Vídeo Tela Brasil*, em 2012, em que participei da produção de dois curtas-metragens, entre eles um em que atuei como roteirista e assistente de direção (*Contratempo*, 2012), descobri no ato de *fazer cinema* que minha paixão estava do lado de fora da tela, e não nos bastidores.

No curso de Pedagogia, com ingresso em 2010 e finalizado em meados de 2014 pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, foi que, depois de muito procurar, encontrei meu lugar de pesquisa e a junção de tudo o que me chamava a atenção desde a adolescência. O estopim aconteceu em uma disciplina ministrada pela prof^a Dr^a Ana Luiza Bustamante Smolka, cuja intenção era realizar uma integração curricular. Tal disciplina contou com a sensibilidade da professora Ana Luiza que nos apresentou uma série de filmes, entre eles um clássico da sétima arte: *Dodeskaden* (1970), de Akira Kurosawa (1910-1998).

Mas a parte que viria a me tocar profundamente foi quando a professora Smolka nos apresentou o texto de um ainda distante Angel Pino, denominado *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana* (2006), junto a um texto de um autor russo, ou mais precisamente, bielorrusso, L. S. Vigotski – *Imaginação e criação na infância* (1930/2009)¹. Assim, começou minha trajetória de pesquisa.

Para a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), procurei a professora Dra. Ana Luiza Smolka e perguntei-lhe se me orientaria em um projeto cujo

¹ Optamos neste trabalho por referenciar as obras de Vigotski primeiramente com o ano de produção e/ou publicação no original russo, seguido do ano das edições utilizadas para análise.

objetivo principal era pesquisar quais produções cinematográficas estavam sendo utilizadas em sala de aula na cidade em que morava e ainda moro. Mas devido à burocracia municipal, o projeto foi ganhando novas formas. Em conversas das primeiras orientações chegamos à concepção de um novo projeto: pensar o Cinema em sala de aula, compreendendo o filme como produção humana e arte na formação estética dos alunos.

Lembro-me das leituras sugeridas pela professora Smolka e do quão difíceis e proveitosas elas me foram ao longo da pesquisa realizada – mesmo que nem todas tenham entrado na composição final do texto –, como por exemplo, *A ideologia da estética*, de Terry Eagleton (1993); *Esculpir o tempo*, de Andrei Tarkovski (1998); *Cinema: arte da memória*, do professor Dr. Milton José de Almeida (1999); os textos de um dos autores que viria a me inspirar em todos os trabalhos posteriores, Angel Pino e *Psicologia da arte* (1925/1999) do próprio L. S. Vigotski.

O contato com *Psicologia da arte* (1925/1999) foi um divisor de águas em minha vida acadêmica. Desde a primeira vez que toquei no livro, pensei: “*Existe um livro com esse título?*”, decidi então que um dia o leria de capa à contra capa para compreender o que era a psicologia da arte. E dentre todas essas leituras, ainda imaturas, nasceu o meu TCC: *O filme como produção humana: questões para se pensar uma educação estética* (POZZA, 2014).

Mas ao concluir a graduação e a fase da pesquisa do TCC, restaram as muitas inquietações que ficam após realizar uma pesquisa, entre elas: *Qual a importância da arte na formação do humano? Ela influencia de maneira positiva o desenvolvimento? De que maneira? Por que educar o sentido estético desde a infância? Essa preocupação está presente na escola?*

Em busca de respostas para tais perguntas, encontrei em um dos textos de Angel Pino (2007) menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), principal lei que regulamenta a educação em nosso país, no 26º Artigo, §2, que “*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*” (BRASIL, 1996)². Impulsionada por este artigo da LDBEN, levantei questões de outra natureza: *Uma vez que o ensino de arte nas escolas é obrigatório, quais as concepções de homem e arte dos documentos que servem de parâmetro à educação no Brasil? E dessas concepções, por que, então, sua obrigatoriedade?*

² No atual processo de elaboração da pesquisa, o 26º Artigo da Lei Nº 9.394 sofreu modificação e em seu §2 consta que: “*O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*”.

E foi com um projeto de mestrado com esta temática que ingressei em 2016 no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A ideia inicial do projeto era um estudo sobre as leis que regulamentam a educação no país, principalmente no ensino das artes nas escolas, cogitando até mesmo um trabalho empírico em sala de aula pra compreender o funcionamento de tais leis no ambiente escolar.

Porém, ao me debruçar sobre os trabalhos de L. S. Vigotski a fim de fundamentar as perguntas norteadoras do projeto a partir da perspectiva histórico-cultural, outras questões se impuseram mais fortemente: *Das discussões que Vigotski faz da arte e da estética, quais são suas categorias de análise? Qual a função da arte na obra de Vigotski? Como Vigotski compreende a arte e o que ela provoca na pessoa?*

Desta forma, em reuniões de orientação de mestrado com a professora Lavínia Magiolino, o projeto de pesquisa foi se configurando de outras formas. Nas conversas das orientações foi se evidenciando um desejo que estava para além de analisar as questões legislativas, que era o de compreender as questões advindas da arte e da estética nos trabalhos de Vigotski. Assim, o projeto de pesquisa, ao longo dos primeiros meses foi radicalmente modificado.

Então, nasceram as primeiras reflexões levantadas a partir do novo projeto e das leituras de Vigotski, que se traduziram em perguntas como: *Quais as dificuldades advindas da leitura da obra de Vigotski que abordam a questão da arte e da estética? Quais as questões apontadas frente às nuances de termos que abordam essas categorias? Quais as contribuições de um estudo dessa natureza para o campo da educação?* O objetivo de tais questões foi refletir sobre a *educação estética* na obra de L. S. Vigotski e seus impactos na formação do homem, e pensar, em defesa de uma educação *humana*, contribuições para a educação no cenário brasileiro.

Mas no curso do desenvolvimento da pesquisa, e de sua “lapidação”; no mapeamento das obras sobre *arte e educação estética* escolhidas para a realização da pesquisa bibliográfica em diálogo com autores contemporâneos que já vêm estudando a temática, o trabalho ganhou novas configurações, focando-se em uma compreensão das categorias que surgiram no trabalho, tais como: a questão da *perejivanie*, o *drama*, a *reação estética*, a *catarse* e a *arte como técnica social do sentimento*.

Outra questão observada foram as relações entre *arte* e *vida* evidenciadas por Vigotski em *Psicologia da arte* (1925/1999) e a própria relação entre a *arte* e a *vida* do autor, principalmente em seu trabalho *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999).

E nas relações entre *arte*, *vida* e *obra*, há um fato curioso, dentre tantos outros que ocorreram nesses dois anos de pesquisa, que gostaria de ressaltar sobre minha própria relação entre *arte*, *vida* e *pesquisa*: ao assistir ao filme *Blade Runner 2049*³ (2017) nas telas do cinema, saí da sala com a sensação de que algo estava ainda por ser elaborado. Ainda não havia digerido o filme e ele me parecia uma produção enigmática. E após uma semana de elaborações e re-elaborações me dei conta de que eu estava vivendo a minha pesquisa na pele. De como a arte, traduzida no filme de Denis Villeneuve, provocou uma *reação estética* que mais tarde viria a ser re-elaborada na *catarse*.

Desta forma, numa relação *dialética* entre as obras de Vigotski, dos autores contemporâneos, da trajetória da pesquisadora – da *arte* e da *vida*, nasce esse trabalho: *Arte e Educação Estética na obra de L. S. Vigotski: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos*.

³ Este filme, bem como o filme *Blade Runner: o caçado de andróides* (1982), dirigido por Ridley Scott, é um material interessante para abordar a questão do *humano*, tecendo relações entre a perspectiva histórico-cultural de homem e a perspectiva da ficção científica no cinema.

INTRODUÇÃO

“Vygotsky (...) era um jovem acadêmico literário judeu perturbado por doenças recorrentes, uma pessoa com um discurso apaixonado que cultivava um gosto especial pelas belas-artes e um crítico igualmente apaixonado do pensamento medíocre dos psicólogos de sua época” (VAN DER VEER & VALSINER, 2014, p. 14)

L. S. Vigotski é muito estudado no Brasil na área de Educação e Psicologia desde meados da década de 1980. Seus escritos na área, embora elaborados há quase um século – mas publicados posteriormente devido à censura stalinista, mostram-se cada vez mais contemporâneos e importantes para a formação de educadores, psicólogos, linguistas, entre outros profissionais de várias áreas do conhecimento. Mas apesar de um nome bastante conhecido nos cursos de Pedagogia, por exemplo, quem é esse autor de que ouvimos falar sobre a teorização da *zona de desenvolvimento eminente*, ou, erroneamente, de um autor cognitivista/construtivista/sócio-interacionista (já que em muitos discursos Vigotski é atrelado às teorias de Jean Piaget, sendo compreendido dentro da mesma perspectiva teórica)?

É lugar comum, também, dizermos que Vigotski foi um homem de seu tempo. Mas não somos todos nós seres formados em nosso tempo e em nossas condições concretas de vida, como nos ensina o próprio autor?

Del Río & Álvarez (2007) fazem uma analogia entre Hamlet e Vigotski ao falar da missão do autor em sua vida. O próprio Vigotski em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, destaca o trecho da peça em que Hamlet diz *“Como as coisas andam fora dos eixos! Oh tarefa de irritar ter eu nascido para pô-las no lugar!”* (citado desta forma em VIGOTSKI, 1916/1999, p. 70)

O diferencial em Vigotski foi que o príncipe conseguiu olhar para o outro lado da vida, para o além, enquanto Vigotski para as condições concretas de produção da ciência e da psicologia da época e fundar, por assim dizer, bases teóricas que até os dias atuais nos causam grandes impressões devido à complexidade de sua teoria.

Em Vigotski, as relações entre vida, arte e obra se misturam. Sua história começa em Orsha, cidade provinciana da Bielorrússia, onde nasceu em novembro de 1896. Criado em Gomel, foi um dos oitos filhos de um casal de judeus que viviam em situação financeiramente

confortável e ambientada em um rico cenário cultural e filosófico e que, embora não fossem religiosos, mantinham as tradições judaicas. Tal tradição pode ser evidenciada nas leituras que Vigotski fazia da Bíblia (tanto da Torá quanto do Novo Testamento), do seu conhecimento em língua hebraica e seu interesse na cultura e folclore judaicos, além das analogias com as Escrituras que aparecem em seus trabalhos.

Vigotski morava numa região demarcada para judeus – como era comum em alguns países europeus – uma espécie de *ghetto*. Invasões e violência eram frequentes e o autor deve ter presenciado alguns desses acontecimentos, o que, segundo Prestes & Tunes (2015), baseando-se em Blanck (2003), o marcou profundamente. Tais marcas podem ser vistas em alguns de seus estudos, como por exemplo, um trabalho sobre a questão judaica e o antissemitismo nas obras de F. Dostoiévski e Belyj do início do século XX, período de transição entre sua adolescência e vida adulta (Van Der Veer & Valsiner, 2014).

Há também um trabalho sobre o livro de *Eclesiastes*; além de um caderno de esboço em que discute o destino dos judeus (Zaverchneva, 2008 apud Prestes & Tunes, 2015); toda uma crítica sobre o teatro judaico, em especial, o teatro judaico de Rubin, publicados em 1923 em *Nach ponediélnik* (Marques, 2015); bem como o fato de quase não poder frequentar a faculdade por ser judeu. Outra questão biográfica levantada por Marques (2015) é a de que Vigotski, com ainda 15 anos, liderou por dois anos um grupo de estudos de filosofia da história e história judaica.

O autor bielorrusso teve uma rica instrução, apesar de ter estudado primeiramente com professores particulares em casa, e mais tarde em um ginásio particular judeu em Gomel, onde se graduou com uma medalha de ouro em 1913, o que na Rússia tsarista e antissemita, garantiria a entrada de Vigotski na universidade, já que somente uma pequena porcentagem de vagas era concedida aos judeus, pois o regime tsarista temia uma crescente elite judaica intelectualizada (Smolka, 2009 apud Vigotski 1930/2009). A medalha de ouro era a garantia destas vagas, porém, no ano em que Vigotski ingressaria na faculdade, as regras para as vagas concedidas aos judeus sofreram mudanças. As medalhas de ouro já não eram mais suficientes, sendo necessário ser sorteado para conseguir a vaga na universidade. Mas, para a sorte de Vigotski, ele foi um dos judeus sorteados e ingressou na Universidade de Moscou.

Devido ao antissemitismo, Vigotski não poderia ocupar muito dos cargos públicos aos quais lhe daria o direito livre de optar por um curso na universidade, restando apenas duas opções de escolha: Direito e Medicina. Embora, por influência dos pais tenha se matriculado em Medicina, um mês depois se mudou para o curso de Direito. Além de Direito, o autor

freqüentou outros cursos e se graduou na Universidade do Povo de Chaniavski⁴ – oficialmente não reconhecida –, em História e Filosofia. A universidade do Povo possibilitou a Vigotski a escrita de sua crítica de *Hamlet*⁵, que resultou em seu trabalho *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999). Por fim, concluiu seus estudos em Moscou em 1917 e voltou para a cidade de Gomel, onde ainda residia sua família.

No período em que viveu em Gomel, de 1917 até 1924, Vigotski participou ativamente da vida cultural da cidade, lecionando em escolas estaduais e produzindo material crítico a respeito dos espetáculos, principalmente os teatrais. Algumas dessas críticas e resenhas ganharam tradução para o português direto do russo em 2015, por Patrícia Nascimento Marques. Uma das críticas que mais se destaca é a crítica feita a um artigo em que L. Tolstói (1828-1910) critica os trabalhos de W. Shakespeare, que Vigotski escreve em 1920 com o título de *O rei está nu*. Tal crítica de Tolstói aparece em outros escritos de Vigotski, como por exemplo, em *Psicologia da arte* (1925/1999).

Nesse período, após cuidar do irmão doente que viria a falecer de tuberculose, Vigotski também já havia se descoberto tuberculoso e passado por crises e por sua primeira internação. Portanto, a iminência da morte já era uma realidade para o autor, e nesse sentido, a tragédia de *Hamlet* marcou profundamente a vida de Vigotski (ZAVARCHNEVA, 2008 apud PRESTES & TUNES, 2015).

Porém, é importante ressaltar que não foi somente a condição de tuberculoso que fez com que Vigotski focasse na sua análise de *Hamlet* as questões entre a vida e a morte, já que o primeiro texto fora escrito antes de o autor contrair a doença. Em *Hamlet*, Vigotski fala sobre a *existência humana*, em que podemos enxergar inúmeras questões. Uma delas é o fato da própria condição marginalizada do autor por sua origem judaica, o contexto revolucionário e de grandes mudanças em que a Rússia enfrentava. Há também o fato, como aponta CAPUCCI (2017), que Shakespeare abordou em *Hamlet* questões humanas: “*A percepção da própria tragicidade e das questões inerentes à condição humana são os pontos de partida da obra A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca, escrita pelo jovem Vigotski em 1916*” (p. 93, grifo da autora).

⁴ A grafia do nome da universidade e de diversos autores e intelectuais russos aparecem de diferentes formas em diferentes referências. Portanto, poderão aparecer grafias diferentes ao longo do texto, de acordo com o autor em diálogo. Isso se deve ao fato de não haver uma única convenção para a transliteração do idioma russo.

⁵ Neste trabalho, optamos por usar *Hamlet* sem itálico quando nos referimos ao herói da tragédia. Quando utilizamos *Hamlet* em itálico, nos referimos a própria tragédia.

Foi também nesse período, quando trabalhou no Colégio Pedagógico de Gomel, que o autor começou a escrever *Psicologia Pedagógica* (1926/2010), obra que contém um capítulo intitulado *A Educação Estética*. Sobre este período, os biógrafos VAN DER VEER & VALSINER (2014) escrevem sobre uma importante atividade artística e cultural promovida por Vigotski:

Vygotsky deu palestras em vários outros institutos sobre estética, história da arte (...), e co-organizou as chamadas “segundas-feiras literárias”, quando eram apresentadas e discutidas as obras de poetas e de escritores modernos e clássicos. Nessas noites, foram discutidas as obras de Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchekov, Maiakovski e Esenin (p. 23, grifo dos autores)

O autor foi também muito influenciado por membros intelectuais de sua família, como sua irmã Zinaida Vygodskaja⁶, que mais tarde se tornaria linguista e seu primo David Vygodsky, estudante de esperanto, poeta, linguista e filólogo. Van Der Veer e Valsiner (2014) acreditam que por influência da irmã, Vigotski começou a se interessar pelas ideias de Espinosa (1632-1677), autor que mais tarde influenciaria sua obra, principalmente no que tange aos seus escritos sobre emoção. Além da família, ao longo dos anos Vigotski teceu relações com importantes intelectuais russos, nos campos do teatro, como é o caso de K. Stanislavski (1863-1938) e do então recém-nascido Cinema, com S. Eisenstein (1898-1948) (Japiassu, 1999).

Foi em 1924, quando se casou com Roza Smekhova (com quem teve duas filhas), que o autor partiu de Gomel para Moscou. E em Moscou, Vigotski foi trabalhar com K. Kornilov (1879-1957) no Instituto de Psicologia Experimental. Nesse período, a tuberculose levaria Vigotski a várias internações enquanto produzia sua obra e em 1934 seria a causa de sua morte prematura. Vigotski teorizou em diversos campos científicos, como a psicologia, pedologia, educação, sobre emoções, linguagem e desenvolvimento humano.

Ao longo de seu curto período de vida, o autor produziu uma vasta obra sobre diversos assuntos, entre eles a *arte*, a *educação* e as *emoções*. Sendo considerado um gênio por muitos, devido ao caráter inovador de seus escritos, devemos lembrar que Vigotski foi um homem de seu tempo, conforme sinalizamos anteriormente, tempo de uma efervescência cultural e política, que viveu e produziu de acordo com as condições reais e concretas de vida. LAPLANE & SMOLKA (2005) exemplificam muito bem o contexto da vida de Vigotski da seguinte maneira:

⁶ Grafado assim em VAN DER VEER & VALSINER, 2014, p. 20.

A visão de Vygotsky não pode ser entendida fora das referências políticas, sociais e culturais da época e do lugar em que viveu. A União Soviética pós-revolucionária, o contato com a literatura e o teatro russos, os estudos de filosofia, marxismo, psicologia, e mais tarde, neurologia, a sua atuação como crítico e agitador cultural, configuram o pano de fundo que permite entender o projeto de Vygotsky de fundar uma psicologia que incorporasse os princípios do materialismo dialético de Marx (p. 78)

DEL RÍO & ÁLVAREZ (2007) nos contextualizam sobre a relação da vida de Vigotski em relação à psicologia e a arte. Vigotski foi ao mesmo tempo pesquisador e personagem do *drama*. Sua vida e sua obra mantêm uma íntima relação no que concerne aos sentidos do *drama* e do trágico. A própria análise de *Hamlet* é, para esses autores, uma análise sobre a própria vida de Vigotski e as questões que o autor tinha sobre ela. E ressaltam uma “*relación fuerte, profunda y dialéctica entre su vida y su obra que conecta su visión de la organización dramática de la psique con su interpretación de su propia vida como misión en la entonces emergente ciencia psicológica*” (p. 303)

Neste caso, o *drama* de Hamlet era ao mesmo tempo o seu *drama* e o *drama* de toda a humanidade. Por isso, nota-se em suas obras, principalmente sobre arte, um caráter subjetivo e existencial. Smolka (2009 apud VIGOTSKI, 1930/2009) também evidencia as relações entre vida, arte e obra de Vigotski em relação a sua paixão pela tragédia de *Hamlet*. Segundo a autora:

A tragédia de Hamlet sintetiza o *drama humano*. É esse *drama*, experienciado na dimensão social e subjetiva, que se entretetece nas condições concretas de vida de Vigotski. O jovem leitor de *Hamlet* sabe-se tuberculoso: tem consciência da iminência da morte e isso faz emergir um sentimento trágico ao enfrentamento dessas condições. Foram várias e frequentes crises que o levaram à interrupção do trabalho e à internação em sanatórios. Viver a eminência da morte, numa época revolucionária, tornou urgentes e inadiáveis alguns projetos de vida (SMOLKA, 2009 apud VIGOTSKI 1930/2009, grifo nosso)

Sua vida foi dedicada, como uma *missão*, à criação de novas bases para uma psicologia que hoje conhecemos como psicologia histórico-cultural, que se pauta no papel da cultura na formação da consciência (Del Río & Álvarez, 2007). A psicologia histórico-cultural nasce dentro de um contexto em que surge, segundo CAPUCCI (2017):

(...) a necessidade de desenvolver uma concepção totalmente nova de ciência. A fim de estabelecer novas bases para a compreensão do humano, com vistas ao entendimento do *novo homem* da sociedade socialista, estudiosos de diversas áreas empenharam-se em criar uma ciência que pudesse levar adiante o projeto revolucionário em uma dimensão ideológica. No campo da psicologia, destacou-se o nome de um autor de mente inquieta e instigante, que ficaria conhecido até os tempos atuais: Lev Semenovich Vigotski (p. 74, grifo da autora)

Além disso, no contexto revolucionário em que viveu o autor, de grandes mudanças nos movimentos artísticos, políticos e científicos, principalmente com as ideias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a psicologia, assim como as artes, “necessitavam adequar-se à concepção materialista histórica da realidade e do mundo” (JAPIASSU, 1999, p. 37). CAPUCCI (2017) também aponta que partindo dos preceitos do materialismo histórico-dialético, “a psicologia histórico-cultural se preocupou em compreender o comportamento humano em sua dimensão histórica, a partir de sua gênese nas relações sociais produzidas pelo próprio homem” (p. 80). A autora também afirma que:

Vigotski identificou a necessidade de a ciência psicológica dispor de um conjunto articulado de pressupostos teórico-metodológicos, forjados a partir dos princípios materialistas histórico-dialéticos. O autor acreditava que era preciso construir uma ciência psicológica estruturada sobre uma metodologia própria, que procedesse a uma generalização das diversas disciplinas e conceitos, por meio de uma análise dialética do conhecimento (p. 77)

Além de sua condição como tuberculoso, Vigotski viveu em uma época em que, não sendo somente judeu, russo/bielorrusso, mas também *humano*, vivenciou grandes questões norteadoras para sua obra, como mudanças políticas, culturais e científicas. Portanto, o *drama* que permeava a vida do autor não era apenas o limiar entre a vida e a morte, entre a tuberculose e a saúde, mas todo um panorama concreto de existência em que viveu seu curto período de vida.

Como apontam Van Der Veer & Valsiner (2014) na biografia *Vygotsky, uma síntese*, os escritos do autor referentes à arte são anteriores aos seus escritos de psicologia. Foi por meio da arte que Vigotski enveredou pelos caminhos do desenvolvimento humano, chegando a conceber a arte, no 11º capítulo de *Psicologia da arte* (1925/1999), intitulado de *Arte e vida*, como processo transformador do homem na sociedade socialista russa que estava em seus primeiros passos de construção. Embora tenha aprofundado seus estudos na área da psicologia, nunca abandonou seu interesse e suas investigações a respeito da arte.

Apesar dos biógrafos anteriormente citados apontarem que foi por meio da arte que Vigotski partiu para a psicologia, para eles, o papel da arte na obra do autor foi o de um impulsionador para a psicologia, sem adquirir centralidade na obra. Nesta pesquisa, defendemos que a arte, desde antes mesmo da escrita da crítica de *Hamlet* em 1916, já possuía papel importante no desenvolvimento intelectual de Vigotski, sendo central, mesmo que de forma não tão explícita.

CAPUCCI (2017), em diálogo com Veresov (2016) comenta sobre a influência da arte, principalmente a teatral, na obra de Vigotski e escreve que ainda que não seja um consenso entre os biógrafos existem “*indícios suficientes para concluir que a experiência teatral de Vigotski teve uma influência duradoura em seu pensamento e em vários conceitos que ele introduziu na psicologia, incluindo o de perejivanie*” (p. 9, grifo da autora).

Outra autora que destaca que a arte atravessa os trabalhos de Vigotski é MARQUES (2015), quando, citando Veresov (1999), afirma que os textos sobre arte produzidos pelo autor “*são importantes do ponto de vista da evolução das futuras ideias psicológicas de Vygótski*” (VERESOV, 1999, p. 56 apud MARQUES, 2015, p. 3). A autora afirma ainda que:

(...) é preciso ressaltar que não é plenamente correto afirmar que o Vygótski pensador sobre arte antecede o psicólogo, e que haja uma ruptura brusca entre um e outro. Já no final da década de 1910, as atividades em ambos os campos se desenvolveram paralelamente, e, apesar da guinada em sua carreira quando aceita o convite para trabalhar na Universidade de Moscou, também não é verdade que a arte tenha sido completamente eliminada da lista de seus interesses (p. 9)

Assim, defendemos que foi por meio da arte que Vigotski compreendeu a psicologia e toda sua teoria da forma como foi concebida. E sobre sua obra de Vigotski, para o autor, nós nos desenvolvemos através do *outro*. Quer dizer, nas palavras do próprio autor: “*é através dos outros que nos tornamos nós mesmos*” (VYGOTSKY, 1981, p. 161)⁷. Com esta afirmação o autor introduz a ideia de que só nos desenvolvemos como *humanos*, para além da condição biológica enquanto espécie, por meio da mediação do outro e pela interação que existe entre os sujeitos. Ou seja, o que difere o homem dos outros animais, é a sua condição *humana*. Essa condição não é inata, mas formada no sujeito uma vez que ele é inserido na cultura. Com base na teoria de Vigotski:

Ao homem não basta nascer *Homo sapiens*. É preciso tornar-se – em seu processo de desenvolvimento – humano. A garantia de um desenvolvimento cultural e social pleno não está exclusivamente impressa em suas características biológicas. O bebê, ao nascer, se torna parte de um mundo cultural e social a partir da mediação do outro e não pelo corte do cordão umbilical que o liga ao seu genitor. Estes mediadores – em primeira instância, o grupo familiar – são seres impregnados de conhecimento produzido, adquirido e acumulado historicamente, e estão inseridos num dado tempo e espaço, em determinadas práticas culturais (POZZA, 2014, p. 11)

Assim, por meio de Vigotski, compreendemos o homem como um “*conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo*” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 33). Ou seja, o homem é primeiro social, e depois, por meio das significações das relações sociais internalizadas

⁷ “(...) *it is through others that we develop into ourselves*”. In: L. S. VYGOTSKY, 1981, p. 161.

como funções psicológicas, torna-se individual, *sujeito*. Esse *sujeito* – embora Vigotski não utilize esse termo, e sim *pessoa* – de acordo com SMOLKA (1997), teorizando a partir de Vigotski, é um sujeito “*eminente semiótico, cultural constituído nas relações com os outros. (...) O “sujeito” na perspectiva de Vygotsky só pode ser compreendido na sua relação com o signo, e mais especificamente, com a linguagem*” (p. 36, grifo da autora).

Esse sujeito *eminente semiótico* é explicado por PINO (1999) da seguinte maneira: “*o homem é um ser semiótico, não só porque ele pode conferir significação às coisas mas também porque ele é o que ele significa para os outros*” (p. 56).

Segundo SMOLKA & MAGIOLINO (2010), a compreensão da conversão das relações sociais em funções psicológicas está na elaboração feita por Vigotski sobre a emergência da dimensão semiótica. Nas palavras das autoras, o signo – como instrumento da atividade psicológica – “*opera de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. A essência desta atividade consiste no fato de os homens serem capazes de afetar o próprio comportamento através dos signos*” (p. 35). Portanto, é por meio do uso e criação de signos, a *significação*, que os homens se diferem radicalmente dos demais animais e se constituem como humanos. Segundo PINO (2005),

Assim como Marx e Engels fizeram do *instrumento técnico* o mediador dos homens com a natureza, Vigotski faz do *signo* o mediador das relações dos homens entre si. O paralelismo entre *instrumento técnico* e *signo*, vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois uma análise mais apurada permite-nos perceber que a mesma pessoa que manipula a ferramenta de trabalho imprime à sua ação uma *significação*, sem a qual a atividade humana dificilmente poderia ser criadora de novas realidades (p. 135, grifos do autor)

Vigotski, como psicólogo, teórico e educador, mesmo não abordando de forma sistematizada as questões da *significação* (Pino 2005), já aponta, nos estudos sobre arte na década de 1920 a educação estética como uma das responsáveis por formar o ser social, compreendendo a arte como uma *técnica social do sentimento*^{8 9}. Desta forma o autor dá grande ênfase na educação em geral e na educação estética em particular no papel desempenhado frente à formação do homem. Tal ideia fica ainda mais evidente quando, ao terminar *Psicologia da arte* (1925/1999), o autor enfatiza que este trabalho destina-se a formação do novo homem, além da importância que dá à **imaginação** na infância e na formação estética nos trabalhos de 1930 e 1926, respectivamente.

⁸ As palavras que aparecem em negrito ao longo do texto estão destacadas para evidenciar as problemáticas relativas as questões terminológicas e os problemas de tradução.

⁹ Assunto que será abordado com mais profundidade ao longo do texto.

Sobre a estética, segundo Pino (2006), é um tema relativo à condição humana. E, na contemporaneidade, não é um tema esquecido para os autores contemporâneos que dialogam com Vigotski. Há um número considerável de trabalhos a respeito de *Psicologia da arte* (1925/1999) e os demais escritos sobre estética que vêm apresentando novos olhares sobre a perspectiva, como por exemplo, os trabalhos de autores como: Barroco & Superti (2014), Barros; Camargo & Rosa (2011), Capucci & Silva (2017), Duarte (2008), Dias (2017), Japiassu (1999), Magiolino (2010), Molon (2007), Toassa (2014), Wedekin & Zanella (2015), entre outros.

Devido ao seu caráter formativo, como nos lembram Vigotski (1925/1999 & 1926/2010) e Pino (2006), a estética está intimamente relacionada à educação. Para Pino (2006), por tratar-se de característica especialmente humana, a estética, ou mais precisamente, o *sentido estético*, configura-se como produto cultural, ou seja, não é inato e sim historicamente construído. Desta forma, precisa ser educado, formado no indivíduo.

A escola, instituição social e historicamente constituída como a maior responsável pela educação dos sujeitos, é também, muitas vezes, em condições de precariedade, o único espaço que os alunos têm para o acesso à arte. Portanto, questionar sua forma de educar é colocar em questão a escola como prática social e sua função formadora e transformadora.

Em *Psicologia da arte* (1925/1999), Vigotski evidencia a arte como capaz de transformar o homem, já que a revolução socialista (contexto no qual produziu sua teoria) exigia uma reconstrução da sociedade e das concepções existentes (que o autor chama de “*refusão do homem*” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 329). Vigotski não podia prever quais mudanças ocorreriam nesse novo homem, mas apostava na potência transformadora da arte como tendo papel principal.

Mesmo que a arte e a educação estética já venham sendo estudadas, esta pesquisa busca, por meio de um esforço de compreensão do temas relativos a estas categorias, compreender algumas noções e conceito que aparecem nos textos de Vigotski sobre a temática, como: *reação estética*, *catarse*, *arte como técnica social do sentimento*, *perejivanie* e *drama* no processo da formação estética do homem para, então, poder pensar futuras contribuições para o campo da educação escolar no contexto brasileiro. Para alcançar tais objetivos, é necessário, além das leituras das obras de Vigotski sobre a arte e a estética, buscar explicações teóricas em outros textos do autor e também em autores contemporâneos que já vêm trabalhando a questão da arte e da educação estética nos escritos de Vigotski.

Desta forma, se faz necessária uma base teórica sólida para construirmos, de forma clara, instrumentos para pensar a educação estética, bem como possibilidades para sua prática. Pautando-se na perspectiva histórico-cultural, na obra do teórico soviético L. S. Vigotski, uma leitura aprofundada e uma análise detalhada da educação estética em seus escritos é condição primeira de análise.

Porém, as leituras dos textos que abordam a educação estética na obra do autor são de difícil compreensão. Por serem traduzidas do russo, algumas dúvidas a respeito da tradução dos termos¹⁰ que o autor utiliza no campo de interlocução da teoria, bem como a própria forma de escrita do autor, se tornam constantemente presente nas análises.

PRESTES (2010), estudiosa de Vigotski e das traduções de seus textos em russo, em sua tese de doutorado, *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*, procura demonstrar esse problema de tradução na obra do autor, chegando a afirmar que “certos equívocos e descuidos na tradução constituem adulterações de conceitos fundamentais de sua teoria e distorcem seriamente suas idéias” (p. 11). E embora não seja objeto deste trabalho buscar nos textos originais a compreensão de cada nuance terminológica, algumas questões relacionadas à tradução não deixaram de aparecer.

Dentre as obras do autor que abordam a problemática em pauta, a qual essa pesquisa se propõe a estudar, estão: a escrita de uma crítica literária apaixonada da peça de Shakespeare, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999); alguns artigos e resenhas que Vigotski escreveu para revistas da época, traduzidos por Priscila Nascimento Marques (2015), em sua tese de doutorado “*O Vygótsky incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*”; *Psicologia da arte* (1925/1999), um extenso estudo que analisa a estrutura da obra de arte; um capítulo de *Psicologia Pedagógica* (1926/2010) denominado de *A Educação Estética*, e *Imaginação e criação na infância* (1930/2009).

Através destes textos, sem ignorar a obra completa e os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, o objetivo geral desta pesquisa está em compreender e investigar a questão da arte e da estética nestas obras de Vigotski através de um mapeamento e estudo teórico evidenciando alguns conceitos e/ou noções que se encontram entrelaçados à teoria (*perejivanie*, *drama*, **reação estética**, *catarse* e *arte como técnica social do*

¹⁰ Por este motivo, ao longo deste trabalho, serão utilizados os termos tais como traduzidos para o português, porém destacados em negrito para evidenciar as questões controversas relacionadas à tradução. Algumas problemáticas sobre a questão da tradução serão feitas em capítulo posterior.

sentimento), dialogando com autores contemporâneos visando às contribuições da obra de Vigotski para se pensar a educação estética e possíveis contribuições no cenário da educação brasileira.

A metodologia adotada neste trabalho é baseada na perspectiva histórico-cultural em psicologia que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, além das contribuições do próprio Vigotski sobre as questões de método abordadas em *A Formação social da mente* (2007), no capítulo intitulado *Problemas de método e Método de investigación* (1931/2012).

Como um dos pressupostos teórico-metodológicos principais, a questão do *paradigma indiciário* de Carlos Ginzburg (1990), que traz grandes contribuições para a pesquisa na questão das *pistas* e dos *indícios*¹¹, que procuramos analisar das obras de Vigotski relacionadas à arte. E por fim, a contribuição de Michael Löwy (2000 & 2015) sobre a metáfora do observatório, em que o ponto de vista daquele que faz a pesquisa influencia diretamente os resultados obtidos.

O texto da pesquisa está estruturado em:

Apresentação, em que mostramos o percurso da autora do TCC ao Mestrado, evidenciando as questões levantadas que culminaram no projeto e problema desta pesquisa;

Introdução, que apresentamos dados biográficos de Vigotski, focando no período em que produziu as obras aqui analisadas e a apresentação das bases que fundamentam sua teoria e também uma breve apresentação da estrutura do trabalho;

Fundamentos teórico-metodológicos, que evidenciam os fundamentos da perspectiva histórico-cultural com base no materialismo histórico e dialético dos trabalhos de Vigotski e os métodos utilizados para a realização da pesquisa da dissertação, bem como seus procedimentos metodológicos;

Apresentações das obras estudadas sobre arte e estética de L. S. Vigotski, em que apresentamos as obras e as ideias principais norteadoras das análises;

Análise e desdobramentos das obras de L. S. Vigotski, em que problematizamos os conceitos e noções que aparecem na leitura dos textos de Vigotski em análise com autores

¹¹ A respeito dos termos *pistas* e *indícios*, consideramos que as *pistas* são mais evidentes, como por exemplo, a pegada de um animal na areia. Já os *indícios* são mais interpretativos, como por exemplo, os detalhes nos quadros, o modo como um autor pinta a orelha, como aponta Ginzburg (1990). Porém, os termos se confundem ao longo da pesquisa e serão utilizados “*pistas e indícios*”.

contemporâneos, tais como a questão de tradução e nuances terminológicas, do *drama* e da *perejivanie*, da *reação estética* e da *catarse*, da compreensão da *arte como técnica social do sentimento*, além das relações com a *educação estética* e *arte e vida*,

Considerações finais, que apontamos as contribuições do trabalho para se pensar algumas possibilidades para uma educação estética também em diálogo com autores contemporâneos.

Ressaltamos, por fim, que este trabalho trata-se também de um *suplício de criação*, tal como denominou Vigotski (1930/2009) em *Imaginação e criação na infância*, já que muitas vezes buscamos palavras para explicitar nossas compreensões, mas nem sempre as encontramos. Às vezes nosso pensamento ecoa em “*palavras, palavras, palavras*”, mas por vezes ele permanece no “*silêncio*”, assim como em *Hamlet*. Nesse sentido, trata-se de um trabalho de construção de conhecimento, sem a intenção de revelar ao leitor uma verdade única sobre o que investigamos. Pelo contrário, nossa intenção é promover um diálogo e abrir um campo de interlocução desses assuntos tão pertinentes e contemporâneos como a *arte* e a *educação estética*.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Há um trabalho do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973) conhecido como *Bull*. O trabalho é composto de onze litografias com imagens de touros, em que Picasso, a cada litografia vai lapidando a imagem do touro até a última litografia em que, após uma seqüência de lapidações, chega à imagem final do touro pretendida pelo pintor. E tal como Picasso, ao realizar essa pesquisa, de litografia em litografia, ou de texto em texto, pretendemos lapidar o touro, ou, neste caso, ir lapidando as obras de Vigotski aqui analisadas até encontrarmos os conceitos e noções que buscamos compreender.

Pino, ao analisar o *Manuscrito de 1929*, faz uma observação também sobre uma obra de Picasso que nos ajuda a compreender as formas de se analisar os textos de Vigotski, descrevendo a semelhante lembrança que teve ao ler o texto pela primeira vez, e ver pela primeira vez a tela de *Guernica*. PINO (2000) descreve que até chegar à sala onde está o quadro, há uma seqüência de esboços mostrando os detalhes de *Guernica*. Para ele, o desafio de ler o “Manuscrito” é o mesmo desafio que encontramos nesta pesquisa: “*descobrir nos detalhes o sentido de uma obra maior que a morte prematura do autor deixou, certamente, inacabada*” (p. 46).

Vigotski, dentre todos os campos do conhecimento em que transitou, sempre se preocupou em apresentar o método de pesquisa utilizado em seus trabalhos. Em várias de suas obras podemos ver o autor iniciar suas análises explicitando o método de investigação, após ter mostrado os métodos utilizados no campo de análise e criticá-los de maneira dialética, apontando seus acertos e seus equívocos. Nos trabalhos aqui analisados, por exemplo, o autor inicia *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999) explicitando que fará uma análise por meio de uma *crítica de leitor*. Já em *Psicologia da arte* (1925/1999) o primeiro capítulo do livro também é destinado ao método. Esses são só dois exemplos, mas que servem de amostra para evidenciar a importância do método na composição da obra do autor.

O autor tem como fundamento teórico-metodológico o *materialismo histórico e dialético* pautado em Marx e Engels. Essa posição está demarcada nos trabalhos em trechos tais como em *Psicologia da arte* (1925/1999) em que o autor afirma, após evidenciar que há uma cisão entre a compreensão da estética no campo da teoria da arte, que seu divisor de águas é a psicologia e enxergando a arte como uma forma de ideologia e parte da superestrutura:

Dentre as teorias sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do *materialismo histórico*, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 9, grifo nosso)

Já em *Psicologia Pedagógica*, trabalho em que se encontra o capítulo *A educação estética*, Vigotski (1926/2010) inicia o livro falando sobre a Pedagogia e a Psicologia. Mas o que ele enfatiza sobre esses campos são seus métodos de análise. E da mesma maneira que ocorre em seus outros trabalhos, apresenta os métodos até então utilizados para compreender os campos do conhecimento, para depois explicitar a sua forma de compreensão, que se traduz na passagem em que diz:

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é o seu *materialismo*, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações e dotados de todas as propriedades da existência *material*. O segundo traço é o seu objetivismo, uma vez que ela coloca como condição *sine qua non* das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço é o seu *método dialético*, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza. O quarto e último traço é o seu fundamento biossocial cujo sentido definimos anteriormente (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 8, grifo nosso)

Neste trecho, vemos um Vigotski preocupado com as questões da educação e da psicologia, e mais precisamente, de uma psicologia pedagógica e, ao mesmo tempo, inquieto com relação ao método de investigação. Por este motivo, o autor define quatro traços, entre eles dois que não estão intrinsecamente ligados ao *materialismo* e a *dialética*, que é o *objetivismo* e o *fundamento biossocial*. Uma hipótese que levantamos em posterior parte do texto, em concordância com alguns biógrafos (Van Der Veer & Valsiner, 2014), é que apesar de o texto ser datado de 1926, pode ter sido escrito anteriormente ao texto sobre a psicologia da arte de 1925.

Em outro texto, de *A formação Social da Mente*, há um capítulo intitulado *Problemas de método*. Nele, VIGOTSKI (2007) discute os problemas encontrados nos métodos até então utilizados nas pesquisas em psicologia, criticando a abordagem na qual eles se apóiam. Para o autor, a psicologia denominada *estímulo-resposta* não é suficiente para estudar as questões relacionadas às funções psicológicas de ordem cultural. E para estudar tais funções, o autor se baseia na “*abordagem materialista dialética da análise da história humana*” (p. 62). O autor afirma que:

(...) o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (...) A abordagem *dialética*, admitindo a influência da natureza sobre o homem, cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (VIGOTSKI, 2007, p. 62, grifo nosso)

Estes exemplos foram aqui colocados para evidenciar e demarcar a posição teórica dos trabalhos de Vigotski que, por vários caminhos, nos levam a compreender e afirmar a sua tradição *materialista, histórica e dialética* na compreensão da ciência, principalmente da psicologia, que como colocado pelo autor em vários trabalhos, vinha passando por uma crise.

Porém, de forma mais dinâmica, como compreender o *materialismo histórico e dialético* nas obras de Vigotski? Como vimos argumentando antes, o próprio autor vai nos dando *indícios* em suas diferentes produções. Em *Problemas de Método*, afirma que “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 2007, p. 68, grifo na fonte). A mesma afirmação é feita em *Método de investigación* em que VYGOTSKI (1931/2012) afirma que “*Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico*” (p. 67).

Pino (1999) nos ajuda a compreender melhor esse *materialismo* e o papel da história na perspectiva vigotskiana. Para o autor, história possui dois sentidos na teoria de Vigotski. Um em termos gerais e outro em sentido restrito. No primeiro, “*significa uma abordagem dialética geral das coisas, no sentido de que cada coisa tem sua própria história*” (PINO, 1999, p. 34). Nesse sentido, “*Vigotski está falando de uma certa maneira de abordar as coisas em geral, uma abordagem dialética*” (idem). Já no sentido restrito do termo história, ela se refere a história do homem.

Se no sentido anterior a história é a visão *dialética* da natureza, aqui ela é entendida como o próprio *materialismo histórico*, segundo Vigotski. O autor está indicando que a sua compreensão da história do homem tem sua referência na matriz do *materialismo histórico*, o qual implica uma concepção científica da história. Desde que existe o homem, *história da natureza* e *história do homem* são inseparáveis, pois esta confere àquela um sentido *histórico* (PINO, 1999, p. 35, grifo nosso)

Sobre as questões de método entrelaçadas a especificidade de cada objeto de pesquisa, Vigotski afirma que:

En cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método. (...) El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. (...) El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa

y producto, herramienta y resultado de la investigación. (...) El método ha de ser adecuado al objeto que se estudia (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 47)

Assim, para esta pesquisa, por tratar-se da investigação da obra de um autor, L. S. Vigotski e, mais especificamente, de alguns escritos selecionados, sem ignorar a obra em sua totalidade, e da análise da mesma em diálogo com bibliografia contemporânea, a metodologia se configura, primeiramente, como *pesquisa bibliográfica*. Nas palavras de SEVERINO (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (p. 122)

Como na pesquisa bibliográfica o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores, um levantamento bibliográfico é de extrema importância e necessidade. Porém, o objetivo metodológico desta pesquisa não se encerra no simples levantamento bibliográfico e na análise dos textos selecionados de L. S. Vigotski, mas sim numa análise do material pautada na perspectiva de uma psicologia histórico-cultural, em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, buscando contextualizar a bibliografia historicamente e mostrando o movimento dialético das ideias do autor ao longo do período em que produziu, bem como as condições concretas em que tais trabalhos foram realizados.

Podemos pensar a metodologia deste trabalho também com o historiador Carlos Ginzburg (1990) em *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, que aborda o surgimento de um novo *modelo epistemológico*, ou um *paradigma*, nas ciências humanas. Trata-se do *paradigma indiciário* evidenciado no título.

Desta forma, como mencionado mais acima, para cada tipo de pesquisa é preciso um método que se relacione com o objeto, que seja adequado a ele. O próprio Vigotski, em *Método de investigación*, escreve uma passagem que se aproxima muito ao pensamento de Ginzburg (1990) sobre o *paradigma indiciário*. Para o autor:

Pero la valoración cotidiana de un fenómeno y su valor de conocimiento científico no siempre coinciden de manera directa o inmediata y, más aún, no pueden coincidir si tal fenómeno se estudia como prueba indirecta, como mínima demostración material, como huella o síntoma de algún proceso o acontecimiento grande e importante que se reconstruye o se desvela gracias a la investigación y al estudio, al análisis e interpretación de sus fragmentos o restos, que se convierten en un medio valioso para el conocimiento científico. El zoólogo, por el resto insignificante de un hueso de animal fósil, reconstruye su esqueleto e, incluso, su modo de vivir. Una

moneda antigua que carece de todo valor real a menudo hace conocer al arqueólogo un complejo problema histórico. El historiador, que descifra un jeroglífico trazado en una piedra, penetra en las profundidades de los siglos desaparecidos. El médico establece el diagnóstico de la enfermedad a base de unos pocos síntomas. Tan solo en estos últimos años va superando la psicología El temor ante la valoración cotidiana de los fenómenos y aprende por minucias insignificantes – residuos del mundo de los fenómenos como dijo Freud, quien pedía mayor atención para la psicología de la vida cotidiana – a descubrir con frecuencia importantes documentos psicológicos.

Nos gustaría seguir el mismo camino y mostrar en la esfera del problema que nos interesa como se manifiesta lo grande en lo más pequeño, como señalaba S. Freud con relación a ese mismo tema (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 64)

Portanto, nos parece adequado a esta pesquisa em relação ao seu objeto assumir as contribuições sobre o método no *paradigma indiciário*, de Ginzburg (1990). Este paradigma se iniciou com o italiano Giovanni Morelli (1816-1891), que definiu um método para a atribuição dos quadros antigos, ou seja, um modo de distinguir os originais das cópias. Morelli propunha que, para distinguir uma pintura original de uma cópia, era necessário olhar para os pormenores, os detalhes dos quadros, como por exemplo, o formato das orelhas, das unhas, e não para as características mais marcantes de um artista ou de uma escola.

Tal *método indiciário* também foi comparado por Ginzburg (1990) ao detetive fictício Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle (1859-1930), que era perito em captar *indícios* e *pistas* imperceptíveis para a maioria. Além disso, o médico psicanalista Sigmund Freud (1856-1939), também foi influenciado por Morelli, chegando a reconhecer a influência desse método para a psicanálise médica. Segundo Ginzburg, o fio condutor que une Morelli, Holmes (Conan Doyle) e Freud é a medicina, o que nos leva a pensar na *semiótica médica*, que vinha influenciando os modos de se fazer ciência à época. Porém, para Ginzburg, as raízes desse *paradigma* são ainda mais antigas.

Uma dessas raízes Ginzburg (1990) atribui ao saber *venatório*, ou seja, ao saber dos povos primitivos em relação à caça, e que, a partir de pequenos *indícios* e *pistas*, compunham toda uma narrativa. Outra raiz encontra-se nos povos mesopotâmicos, que acreditavam prever o futuro a partir de *indícios* e *pistas* encontrados nos elementos da natureza. Isso faz com que Ginzburg atribua ao *paradigma indiciário* também a nomenclatura de *paradigma divinatório*.

Ginzburg (1990) ainda demonstra que a literatura de imaginação e a literatura policial também influenciaram e foram ao mesmo tempo influenciadas pelo *paradigma*. Com raízes tão diversas, GINZBURG (1990) compara o *paradigma* – ou poderíamos falar em *paradigmas*, uma vez que é classificado como *venatório*, *divinatório*, *indiciário* e *semiótico* –

a um tapete, a uma “*trama densa e homogênea*” (p. 170). Portanto, falamos também em termos de um *modelo epistemológico*.

Porém, retomando a questão da *semiótica*, compreende-se que Ginzburg (1990) traz para a discussão a semiótica no sentido de dar significado a algo, e no campo das ciências, um significado não religioso, interpretável, que não vem pronto de uma divindade. E mais uma vez nos oferece outra nomenclatura ao *paradigma*, como *paradigma semiótico*, pois, através de *indícios, pistas e sinais* é possível significar um todo, formar um saber conjectural.

PINO (2005), em seu livro *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski* evidencia o *paradigma indiciário*, o qual chama de “paradigma indicial” e suas contribuições para a pesquisa. Para o autor, “*procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo*” (p. 178, grifo do autor). O autor completa que:

Com efeito, num sentido amplo, o “paradigma indicial” inclui uma grande variedade de recursos utilizados, ao longo da história humana, na tentativa de *desvendar* o lado oculto dos fatos naturais, inertes ou animados, e dos fatos culturais: desde a observação das pegadas dos animais, do movimento das aves e dos astros e dos vários objetos de adivinhação, até a observação das marcas do corpo, das pistas deixadas pelo homem e dos sintomas que conduzem à doença (p. 181, grifo do autor)

No âmbito de sua pesquisa, na qualidade de uma investigação *semiótica*, PINO (2005) esclarece que “*a análise de indícios é constituída de atos de interpretação, não de mera descrição dos fatos em que tais indícios se concretizam*” (p. 187, grifos do autor). A interpretação de Pino (2005) está de acordo com a interpretação de Vigotski (2007) quando este afirma que a pesquisa não deve *descrever*, mas *explicar*. No sentido de Pino (2005), a pesquisa não visa *descrever*, mas *interpretar*, e no âmbito de nossa pesquisa, concordamos com Pino (2005) que não se trata de uma mera descrição das obras mapeadas, mas de uma *interpretação*.

Outra contribuição metodológica essencial vem do cientista social Michael Löwy que nos ajuda a compreender a abordagem *histórico-dialética* de pesquisa comparando o pesquisador a um pintor de paisagem. Para LÖWY (2000), o resultado da pintura vai depender daquilo que o pintor enxerga, ou seja, o “*observatório de onde ele se acha situado*” (p. 212). O observatório é o ponto de vista do pesquisador, e esse pesquisador é marcado por uma história e por condições concretas de vida que se refletirão em sua forma de pesquisar.

Essa metáfora do pintor é mais bem explicitada em outro trabalho de LÖWY (2015), em diálogo com o historicismo e na crítica que Simmel (1858-1918) faz ao positivismo. O texto evidencia que:

(...) o positivismo acredita que a ciência é uma imagem do mundo em forma de um reflexo no espelho, mas a coisa não é assim, porque o espelho produz um reflexo mecânico da realidade, enquanto *a ciência é um produto social*; a ciência da sociedade, a ciência da história é um *produto humano* carregado de valores, visto de uma perspectiva historicamente relativa, portanto, seria mais comparável a uma pintura do que ao reflexo em um espelho; cada cientista social é um pintor que tenta pintar um quadro da realidade, no qual ele vai colocar as cores que considerar convenientes, a perspectiva que considerar correta, a paisagem que achar interessante. Em outros termos: inevitavelmente a obra científica é carregada de pressuposições ou interesses, que são extrateóricos, que são metateóricos, e que produzem uma certa espécie de quadro, de pintura da realidade (p. 97, grifo nosso)

Mas de que forma todas essas explicações sobre o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1990) e a metáfora do observatório de Löwy (2000 & 2015) contribuem para a metodologia desta pesquisa? Por tratar-se de uma pesquisa de caráter teórico e bibliográfico das obras sobre *arte e estética* de Vigotski, é a partir dos *indícios* e *pistas* do estudo e mapeamento dos textos que podemos compreender algumas categorias que não foram explicitadas diretamente pelo autor, ou que ficaram inacabadas devido a sua morte prematura, como: *perejivanie*, *drama*, ***reação estética***, *catarse*, *arte como técnica social do sentimento*, as relações com a *educação estética* e *arte e vida*, para, assim, pensarmos as contribuições da obra do autor para a educação em geral, e a educação estética em particular.

Como a proposta é se debruçar sobre as obras de Vigotski que tratam da *arte*, da *estética* e da *educação estética* para compreender as questões relacionadas ao tema, é a partir das *pistas* e dos *indícios*, de alguns pormenores, do que ficou inacabado ou não dito pelo autor em seus trabalhos que o estudo se aproxima do saber *indiciário*. Por outro lado, como esses pequenos *indícios* e detalhes são reveladores do todo, compreendido aqui como o conjunto das obras mapeadas e estudadas, a partir dos *indícios* e *pistas* encontrados nas obras, pensar possíveis contribuições da arte para o desenvolvimento humano e sua educação estética.

Outra contribuição é pensar no *paradigma indiciário* como um *paradigma semiótico*. Ao levar em conta também o ponto de vista daquele que interpreta as *pistas*, os *sinais* e *indícios*, como na metáfora do observatório de Michael Löwy (2000), anteriormente citada, situar os *sinais* num contexto histórico e cultural de interpretação que considera não somente a história dos *sinais* pesquisados, mas também a história do sujeito que pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Conforme sinalizado anteriormente, para a realização desta pesquisa foram selecionadas algumas obras de Vigotski que tratam da *arte*, da *estética* e da *educação estética*, a fim de fazermos uma *pesquisa bibliográfica* dessas obras e um estudo e mapeamento teórico de noções e conceitos relacionados à temática. Tais obras selecionadas são:

- *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999);
- Resenhas e/ou críticas no campo do teatro e da literatura, escritos entre 1919 e 1923;
- *Psicologia da arte* (1925/1999);
- *A educação estética* (1926/2010);
- *Imaginação e criação na infância* (1930/2009).

Para análise dessas obras, num primeiro momento, buscamos manter a ordem cronológica dos escritos, embora nem sempre tenha sido possível. Dois textos que são, por vezes, invertidos nas análises por ordem cronológica são os trabalhos sobre a *Psicologia da arte* (1925/1999) e *A educação estética* (1926/2010), já que Van Der Veer & Valsiner (2014) e Prestes (2010) acreditam que o texto de 1926 tenha sido escrito anteriormente ao texto de 1925, assunto sobre o qual falaremos também posteriormente.

Destes textos, foram realizadas análises, primeiramente, de forma separada, visando uma compreensão de cada obra em sua singularidade, para depois serem feitas análises em conjunto entre si e em relação a outros trabalhos de Vigotski, bem como em diálogo com trabalhos de autores contemporâneos que vêm estudando a temática, considerando a relação *dialética* existente nessas comparações.

O levantamento bibliográfico de trabalhos de autores contemporâneos foi realizado em alguns domínios, entre eles: CAPES, SciELO, e a ferramenta do Google Acadêmico, utilizando como descritores os termos: *Vigotski* (em diferentes transliterações), em relação à *arte*; *estética*; *educação estética*; *Hamlet*; *psicologia da arte*; *psicologia pedagógica*; *imaginação e criação na infância*; *perejivanie*; *drama*; ***reação estética***; *catarse*; *arte como técnica social do sentimento*; além de *formalismo russo* e *simbolismo russo*. Outros textos foram surgindo a partir do diálogo com colegas do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), bem como as produções feitas pelo próprio grupo.

Após a *pesquisa bibliográfica*, o *mapeamento teórico* e o *levantamento bibliográfico* dos trabalhos contemporâneos, bem como a análise e relação *dialética* entre eles, feito com a intenção de buscar as concepções de arte e estética na obra do autor – cuja tarefa mostrou-se um trabalho difícil, já que no processo de estudo fomos percebendo que o autor não sistematiza tais questões, mas as evidenciam em algumas noções e conceitos sobre a arte – por este motivo a escolha de trabalhar com as noções e os conceitos na análise – foi então realizado um trabalho de procurar *indícios* e *pistas*, tais quais evidenciados na obra de Ginzburg (1990), a fim compreender esses conceitos e/ou noções (*perejivanie*, *drama*, ***reação estética***, *catarse*, *arte como técnica social do sentimento*, *educação estética* e *arte e vida*) e pensar a arte e a estética a partir dessas categorias.

A questão do observatório, evidenciado por Löwy (2000 & 2015) perpassa toda a pesquisa, em que é impossível desvincular o pesquisador do objeto pesquisado. Porém, é no capítulo das considerações finais e dos apontamentos sobre a pesquisa e suas contribuições para a educação no âmbito da educação escolar brasileira que ele aparece mais fortemente.

APRESENTAÇÕES DAS OBRAS ESTUDADAS SOBRE ARTE E ESTÉTICA DE L. S. VIGOTSKI

- *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca (1916/1999)*

Palavras, palavras, palavras

(Hamlet, II, 2)

O resto é silêncio

(Hamlet, V, 2)¹²

O primeiro¹³ grande escrito de L. S. Vigotski sobre arte, de que temos acesso no Brasil, é a crítica literária feita em 1916 de *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, do dramaturgo inglês William Shakespeare. Tal crítica é o resultado do trabalho de conclusão do curso da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniávski, curso no qual Vigotski se matriculou em 1914. O autor bielorrusso escreveu esta crítica entre 1915-16, mas a retomou na década de 1920, compondo um dos capítulos de *Psicologia da arte (1925/1999)*, porém, com outro enfoque.

Como ressalta Marques (2015), *Hamlet* não “caiu dos céus” na mão de Vigotski. A peça de Shakespeare, desde sua primeira adaptação para o teatro russo, em 1748, até o início do século XX, teve forte influência na cultura russa, e, para Vigotski, principalmente a montagem de Gordon Craig (1872-1966), realizada no Teatro de Arte de Moscou entre 1911-1912.

O cenário em que se passa a tragédia de *Hamlet*, de Shakespeare, é o cenário em que o jovem Hamlet, príncipe, em luto pela morte misteriosa do pai, descobre, através do espectro do rei, que foi vítima de um terrível assassinato, por seu próprio irmão Claudio, agora rei, e casado com a viúva Gertrudes, a mãe do príncipe. O espectro do rei clama ao príncipe Hamlet a vingança de sua morte, e no desenrolar da peça o jovem é atravessado por uma suposta loucura e pela dúvida a respeito de se deve ou não vingar a morte do pai ou quando deve fazê-lo.

O momento em que as epígrafes citadas no início do capítulo e também no estudo de Vigotski ocorrem quando Polônio, o conselheiro do rei, afirma à Claudio e à rainha que

¹² Citados conforme consta na epígrafe de VIGOTSKI (1916/1999).

¹³ De acordo com MARQUES (2015), baseando-se em FEIGENBER (2000), “imediatamente antes de partir para os estudos universitários em Moscou, Vygótski escreve um estudo sobre a questão judaica nas obras de Dostoiévski” (p. 6). Este estudo teria sido elaborado por volta dos anos de 1912, 1913.

Hamlet está louco e que pretende sondá-lo, a fim de obter alguma resposta que comprove a loucura do príncipe. O príncipe está lendo, e Polônio o questiona sobre o que estás a ler, ao que Hamlet responde: “*Palavras, palavras, palavras*” (*Hamlet, II, 2*).

O outro momento destacado por Vigotski é ao final da peça, quando Hamlet, ao saber que já está morto, envenenado pela espada de Laertes, filho de Polônio, pede para que Horácio, seu fiel amigo, mantenha-se vivo e relate sua história ao príncipe Fórtinbras, que chega da Noruega à Dinamarca para conquistá-la, e como último suspiro, fala a Horácio sobre o resto de sua história: “*O resto é silêncio*” (*Hamlet, V, 2*).

Sobre a montagem de Craig e Stanislavski no TAM¹⁴, CAPUCCI (2017) evidencia que foi uma parceria entre os artistas que rendeu uma encenação desafiadora aos padrões convencionais do teatro, “*primando pela compreensão da obra em sua dimensão mística, transformada em expressão estética por meio de biombos que se movimentavam, e recursos de luz e sombra que proporcionavam a atmosfera etérea da peça*” (p. 61). A autora ainda escreve, baseando-se em Benedetti (1999), que os engenhosos e impressionantes biombos de Craig consistiram em uma técnica “*ainda não vista na sociedade russa da época, bem como as luzes e sombras idealizadas pelo cenógrafo inglês, cumpriram sua promessa de eternizar aquele momento ímpar para o teatro do século XX*” (p. 5).

Em umas das passagens do próprio Stanislavski, o diretor de teatro escreve algo semelhante a compreensão de Vigotski (1916/1999) sobre a tragédia:

a vida espiritual transcorre em outro clima, envolta na mística que impregna todo o primeiro quadro desde a subida do pano. Cantos misteriosos, passagens, vãos, sombras densas, réstias de luar, postos da guarda do palácio... O jogo de luz com sombras claras e escuras, que transmitem metaforicamente as vacilações de Hamlet entre a vida e a morte (STANISLAVSKI, 1989, p. 461 apud BARROS; CAMARGO & ROSA, 2011, p. 233)

Já o trabalho de Vigotski (1916/1999) sobre *Hamlet* é o que o autor chama de uma *crítica de leitor*. A crítica de leitor é uma das possibilidades da obra de arte, pois, sendo a obra de arte considerada um *fenômeno*, é possível tirar dela inúmeras interpretações. Aí está o caráter inesgotável da arte. Portanto, o autor considera estéril qualquer tentativa de estabelecer uma norma para as interpretações das obras de arte; o que não quer dizer que é avesso a essas interpretações, mas afirma que a *crítica dos críticos* é apenas mais uma dentre várias possibilidades. A *crítica de leitor* é o que Vigotski também chama de uma *crítica estética*, por

¹⁴ Teatro de Arte de Moscou.

ser subjetiva e por evidenciar as **impressões artísticas** imediatas do leitor. Considerada também *diletante*, possui três peculiaridades:

A primeira peculiaridade é o fato de a obra não se relacionar biograficamente com o autor. Isso significa que não importa quem escreveu a peça, ou quem era Shakespeare¹⁵. O importante é o *Hamlet* produzido, porque uma vez produzida, a obra de arte se desvincula de seu autor e se realiza no espectador, neste caso, o leitor.

Já a segunda peculiaridade é a relação com as demais interpretações e críticas a respeito de *Hamlet*, por considerar que algumas críticas procuram uma verdade única para a interpretação das obras de arte. VIGOTSKI (1916/1999) é contra a noção de que a obra de arte possui uma ideia única, e que tal ideia é o propósito último e intenção do autor. Para ele, “*Toda obra de arte é simbólica, e é infinita a variedade de interpretações que suscita.*” (p. XXI).

Por fim, a terceira e última peculiaridade é o objeto da pesquisa, pois a crítica de leitor toma a obra de arte em si mesma, o “*valor absoluto da obra de arte*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. XXIII), ou seja, para este fim específico, a crítica se dá sobre o texto da tragédia, e nada mais. Para tanto, o crítico atua em duas modalidades diferentes: uma enquanto *crítico-criador*, que recria a obra de arte ele mesmo, e o *crítico-leitor*, que, nas palavras do autor, “*tem de ser poeta em silêncio*” (p. XXV), que sofre uma **impressão estética** ao **vivenciar** a leitura da obra, mas tal **impressão** é apenas sentida, impossível de ser projetada em palavras, ou recriada.

Nessas duas modalidades que o crítico assume – *crítico-criador* e *crítico-leitor* – as epígrafes escolhidas por Vigotski do texto de *Hamlet* para compor sua crítica, também presente como epígrafe neste capítulo se relacionam com sua análise. A primeira, do *crítico-criador* se relaciona com o trecho das “palavras”, pois ao recriar a obra de arte ele é poeta em “palavras”. Já a segunda modalidade, do *crítico-leitor*, a aproximação está no “silêncio”, pois sua crítica só existe dentro da obra, e nada fora dela, além de ser *inefável*.

Portanto, a *crítica de leitor* não visa interpretar a tragédia tal como os demais críticos o fazem, buscando respostas na identidade de Shakespeare ou em uma verdade única de interpretação. Nas palavras do próprio VIGOTSKI (1916/1999) “*Projetado em técnicas de*

¹⁵ Vigotski (1916/1999) ressalta que algumas teorias atribuem a identidade de Shakespeare a um pseudônimo de Francis Bacon (1561-1626).

pesquisa, isso significa que nosso estudo não precisa levantar nenhum problema levantado de fora” (p. XXVIII).

Vigotski levanta alguns pontos que já haviam sido colocados anteriormente por outros críticos, mas afirma ser feito de outro aspecto. Esse outro aspecto de que fala o autor, é que, ao contrário das compreensões já feitas, de cunho psicológico, histórico-literário, biográfico, etc., a interpretação crítica de VIGOTSKI (1916/1999) *“toma por base, por ponto de partida, a inexplicabilidade da relação entre os acontecimentos e a própria imagem de Hamlet”* (p. XXIX). O autor parte justamente do mistério e do ininteligível, pois para ele, este é o núcleo da tragédia. O mistério é o papel central de *Hamlet*. Portanto, Vigotski busca interpretar a tragédia como *mito*.

Interpretar a tragédia como mito¹⁶ é interpretá-la como verdade. Neste sentido, é ver no texto da peça a verdade, sem as demais críticas, sem a explicação e ideia do autor. A verdade de *Hamlet* é o próprio *Hamlet*. Se a obra de arte é concebida como símbolo, ela não o é de forma alegórica, mas real: *“realidade última, indemonstrável como verdade-realidade triunfante”* (VIGOTSKI, 1916/1999, p. XXX), e, como indemonstrável, *mística*. Nas palavras do autor, *“O tema deste ensaio é o mito da tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. O mito como verdade religiosa (segundo a categoria gnosiológica) revelada em uma obra de arte (tragédia)”* (idem grifo do autor).

Sendo MARQUES (2015), as fontes dessa proposta de interpretação são encontradas no teórico simbolista V. I. Ivanov (1866-1949): *“o mito é a verdade objetiva sobre a existência. O mito é a forma mais pura da poesia e de assimilação”* (IVANOV, 2005, p. 220 apud MARQUES, 2015, p. 22).

A verdade revelada de *Hamlet* é a própria obra *Hamlet*, o próprio texto, e não suas críticas e interpretações. É *mística*, pois a crítica de leitor passa por aquele momento da **percepção estética** que é intraduzível em palavras (do crítico-leitor), é uma **experiência** para o leitor, assim como o são as **experiências** tomadas como *místicas*.

Ainda sobre a característica *mística* da peça e da personagem de Hamlet, vale ressaltar e apontar a influência do pensamento de William James (1842-1910) sobre a **experiência mística**. De acordo com MARQUES (2015), referindo-se as notas de rodapé do próprio Vigotski, há quatro pilares da **experiência mística** elaborados por James: *inefabilidade*,

¹⁶ A questão do *mito* e do *místico* nas interpretações simbolistas da arte são discussões interessantes e importantes. Porém, devido ao limites deste trabalho, não serão aqui aprofundadas.

qualidade noética, transitoriedade e passividade. Embora James tenha influenciado Vigotski à época de sua escrita de *Hamlet* em 1916, em trabalhos posteriores, Vigotski (1932/1998) dialoga com James, mas critica suas ideias.

É preciso destacar que neste texto de 1916, Vigotski faz um extenso trabalho em que analisa, por meio da referida *crítica de leitor*, além das personagens, o caráter e a ação, ou inação de Hamlet, o enredo e a estrutura da tragédia. E apesar de procurar não dialogar com a crítica existente, Vigotski faz uma série de observações em notas evidenciando o pensamento de vários críticos diferentes. A partir do prólogo, em que o autor elucida a noção de *crítica de leitor*, seu *Hamlet* é dividido em dez partes (ou capítulos), buscando tratar, em cada uma, um aspecto da tragédia.

Na *crítica de leitor*, Vigotski compara a **experiência** da leitura de *Hamlet* à hora em que a noite se transforma em dia. Aquela fração de tempo que não é mais a noite escura, mas ainda não se tornou dia. Na tragédia, é o momento em que o espectro do rei Hamlet aparece e desaparece. Por ser um momento das coisas que “não são”, essa “hora” se aproxima da **experiência estética**, que, para o autor, é inefável. Essa concepção de **experiência estética** inefável pode ser comparada a noção de inefabilidade da **experiência mística** de William James.

Hamlet é considerada uma tragédia sem ação dramática. Para Vigotski (1916/1999), no conceito “escolar” de tragédia, que é a representação da luta do herói, *Hamlet* sequer se caracteriza como tragédia. Porém, Vigotski assume outro significado para a tragédia: ela é a própria *existência humana*. E é assumindo a existência humana como tragédia que Vigotski considera *Hamlet* a tragédia das tragédias, pois esta está no “*Ser ou não ser*” (*Hamlet III, I*) do príncipe, no limiar entre vida e morte.

A ação existe, sim, na tragédia de *Hamlet*. Ela se desenvolve em dois mundos diferentes, e se encontra justamente na fronteira entre esses dois mundos, no mundo terreno e na alma de Hamlet. Nas palavras póstumas de Hamlet, a tragédia se divide nitidamente em duas partes: uma é a própria tragédia, as suas “*palavras*”, a sua narração (Horácio), e a outra é o resto que é “*silêncio*”. Isso quer dizer que o autor vê a tragédia se desenrolar em dois níveis diferentes, ou em duas tragédias: o da ação, representado pelas “*palavras*”, pela vida real dos acontecimentos que são narrados no texto, e o do “*silêncio*”, da inação, que se realiza no discurso interior e tem seu ápice na morte do príncipe, no além túmulo.

O quarto capítulo se trata do “renascimento de Hamlet”. Vigotski afirma que, antes da aparição da Sombra, Hamlet era um homem comum, de alma inquieta, porém comum. Contudo, após a aparição, Hamlet renasce um homem diferente, distanciado dos outros homens comuns. A solidão do príncipe é notória em seus monólogos e, mesmo narrando as **vivências internas** de Hamlet, estas estão diretamente ligadas às ações externas da tragédia. É mais no *silêncio* dos monólogos de Hamlet, e menos nas narrações em *palavras* que seu caráter é apresentado. Vigotski interpreta essa tristeza e o desassossego de Hamlet como uma dualidade em sua alma, uma dualidade mística.

No quinto capítulo, é a partir do encontro com a Sombra que o destino de Hamlet muda e ele se torna um solitário. Aí está o motivo de suas palavras desconexas com as demais personagens, enquanto seus monólogos são plenos de sentido. Mas, para os demais, Hamlet está louco, com um aspecto que aflige as demais personagens.

Agora que Hamlet renasceu, ele é um místico. Por isso está desligado deste mundo terreno e ligado ao mundo do além. Desta forma, tudo o que o príncipe consegue sentir deste mundo, sendo ele agora um místico, é loucura, dor e ironia, por isso, lida com o mundo de cá de forma hostil. É na aflição que sente Hamlet, que seu famoso “*ser, ou não ser*” (*Hamlet, III, 1*) se mostra. É o limite do estar vivo ou morrer. Sua vontade é morrer, mas por uma “força”, se mantém vivo. Vive nesse *limiar* da vida e da morte.

O sexto capítulo trata da ação de Hamlet. Mas o que ocorre ao analisar a ação de Hamlet, é que é sua inércia que é analisada. Segundo VIGOTSKI (1916/1999), a “*questão da falta de vontade de Hamlet deve ser considerada central para a compreensão da peça e posta em relevo para a interpretação de Hamlet*” (p. 93). O que ocorre é que, junto da inércia da personagem, há certo tipo de ação, porque Hamlet age, mas age de forma estranha e incompreensível.

A vontade do príncipe é expressa, mas não em ação, e sim em atos e assuntos. Essa falta de ação é necessária à tragédia, pois caso contrário, ela acabaria assim que Hamlet visse a Sombra; mas tem um sentido, que para o autor, precisa ser elucidado. Tanto a aflição quanto a falta de vontade são aspectos centrais na imagem do príncipe: “*nisso reside a estreitíssima relação que na tragédia existe entre o herói (a aflição) e o desenrolar da ação, a fábula (falta de vontade)*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 94).

Assim requer a tragédia. Este é um argumento muito usado pelo autor para explicar os acontecimentos da tragédia. As (in)ações não ocorrem por vontade das personagens, mas

ocorrem porque devem ocorrer desta forma e não de outra. Numa tentativa de clarificar a noção de *assim requer a tragédia*, VIGOTSKI (1916/1999) interpreta que tanto a tragédia como a alma de Hamlet andam juntas, “*existe uma coincidência completa e estranha entre sua alma e a fábula, entre acontecimentos e sentimentos*” (p. 116).

Sobre a nona parte, Vigotski afirma que há um fio místico que perpassa toda a peça e se entrelaça nos acontecimentos comuns moldando-os. Há uma lei implícita na tragédia que arrasta todos para a morte. Tanto que as características catastróficas, fatídicas e mortíferas resultam, de forma inevitável, na estrutura da tragédia e desencadeiam seu fim. O sentido da tragédia está nesse fim fatídico, e quando chega o momento, ele se cumpre. A ação da tragédia antecede o início da peça, “*Tudo o mais são palavras, inação*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 168).

Como a catástrofe ocorre na última cena, na ação da peça, conclui-se que ela já esta contida no enredo da tragédia. Se todos os acontecimentos ocorriam no limite entre a vida e a morte, entre o dia e a noite, representado pelo misticismo de Hamlet, na cena final cruza esse limite e atravessa a linha da morte, se torna evidente.

Na décima e última parte da crítica, conclusiva, Vigotski afirma que ao terminar a crítica, a tragédia ficou sendo um enigma ainda maior. Mas seu objetivo, desde o início, não era decifrar a tragédia, mas “*aceitar o mistério como mistério, senti-lo, percebê-lo*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 179). Para o autor, o mistério que continua mistério não é um obstáculo à **percepção artística**, pelo contrário, o mistério ainda maior é uma **sensação** nova. A crítica visa uma orientação para a **percepção** da tragédia, mas foge aos limites da crítica a conclusão e a **vivência estética** que tirará dela o leitor. O que o leitor **vivenciará** “*é um problema que sai dos limites da percepção limitada e rigorosamente estética da peça*” (idem, grifo nosso).

Hamlet não se encaixa na noção típica de tragédia: não é nem uma tragédia de destino, nem uma tragédia de caracteres. É uma tragédia peculiar. A tragédia de *Hamlet* começa onde termina a tragédia convencional. É a tragédia das tragédias por estar “*estruturada na dor inicial da própria existência do ser. Nisso reside o sentido fundamental do trágico*” (VIGOTSKI, 1916/1999 p. 180).

Mas o que isso significa? Significa que *Hamlet* é a tragédia do “eu”, do ser, na “*dor primordial da existência*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 181), de que, enquanto ser, cada um está sozinho no universo, “*no fato de que eu não sou tu, de que nem tudo está ao meu redor,*

em que tudo – o homem, as pedras, os planetas – está só no imenso silêncio da noite eterna” (idem). Ao mesmo tempo, é a tragédia em que o “eu” cruza esse limite solitário da existência e atravessa a fronteira entre dois mundos, por isso, seu caráter místico.

Esse mistério de que fala VIGOTSKI (1916/1999) é o “*mistério da vida à luz trágica*” (p. 182), e no *silêncio* de Hamlet, esse mistério da vida se funde ao mistério do além, mencionado pelo fantasma do rei no primeiro diálogo com Hamlet. O autor conclui, então, que o “*o sentido da tragédia está no além, é místico, vedado a “ouvidos de carne e sangue”*” (idem). Por este motivo que para Vigotski, é que a tragédia está estruturada na morte e no silêncio, na dialética entre o dia e a noite, silêncio e palavras, loucura e sanidade. Nos opostos que constituem Hamlet.

Vigotski discorre sobre o que evidenciou em toda a crítica: *assim requer a tragédia*. O autor considera o *assim requer a tragédia* uma lei, e essa lei, como segundo sentido da tragédia. O primeiro sentido está na fábula, na narração de Horácio, enquanto o segundo sentido está no *silêncio* de Hamlet. Vigotski afirma que o segundo sentido foge aos limites da **interpretação estética** e é um tema especial. Esse tema especial o autor chama de *filosofia* ou *religiosidade da tragédia*, como **percepção** da vida e de mundo, **percepção** esta que está na morte, no além, que Hamlet leva para o túmulo.

Por fim, Vigotski ainda vai tratar, nas últimas linhas, das **sensações** provocadas pela tragédia. Ao contrário da **sensação** de serenidade que se experimenta após a leitura de uma tragédia, *Hamlet* suscita uma **impressão** obnubilada. Para o autor, a **impressão** suscitada é uma **sensação** pessoal. Nele, a tragédia o contagiou com sua dor desesperada, e nisso ele atribui o sentido da **percepção do trágico**. Desta forma, é preciso falar do **prazer estético**.

Diante de uma tragédia como a de *Hamlet*, em que o espectador se familiariza com a dor e a culpa, a **sensação** de prazer é transformada em **sensação** de angústia, e neste sentido, a tragédia termina inacabada, pois precisa ser concluída no **vivenciamento** da tragédia em cada um, no *silêncio*. O que resta de realizável da tragédia é somente sua fábula. Desta forma, o autor conclui afirmando que a **percepção estética** de *Hamlet* é uma **percepção** assustada, interrompida e inacabada. As palavras da tragédia, na **percepção estética**, são completadas com o *silêncio*.

Sobre esta crítica de *Hamlet*, podemos notar uma escrita apaixonada que o autor faz de uma obra que marcou sua vida, ou seja, uma *crítica diletante*, como o próprio autor se referiu, iniciando com ela, seus estudos no campo da arte e da estética.

O movimento artístico contemporâneo a Vigotski foi o modernismo (tanto o russo quanto o europeu) e o cenário político foi o de grandes transformações, de uma Rússia tsarista para socialista. Neste contexto, a arte modernista buscava romper com as velhas tradições, a Academia, mudanças na forma de viver, além do desenvolvimento de uma nova estética, que fosse própria.

Tal período ficou conhecido como a “Era da Prata” em contraponto à época anterior, “Era do Romance” ou “Século de Ouro” na literatura russa; e suas duas grandes tendências artísticas foram o realismo e o simbolismo. Uma tendência que influenciou bastante Vigotski nesta época foi o simbolismo. Wedekin & Zanella (2013) se pautando em Veresov (1999) e Paperno (1994) apontam que Vigotski chegou até mesmo a freqüentar encontros da Sociedade Filosófica e Religiosa de Soloviev (1853-1900) em cursos sobre o simbolismo russo e a filosofia ortodoxa russa. Soloviev defendia uma estética entretecida com a teologia, percebendo o mundo como compostos de entidades antagônicas.

As idéias de Soloviev sobre os domínios antagônicos que regem o mundo encontram-se o tempo todo transmitido na crítica que Vigotski faz de *Hamlet* em 1916: a posição dualista entre o celestial e místico. A realidade interior do silêncio também é uma característica do simbolismo, pois, como aponta Nivat (1987 apud Marques, 2015), para os simbolistas, a arte carrega o indizível. O indizível que se traduz no silêncio de Hamlet.

Pode-se dizer ainda que, para os russos, o simbolismo era mais do que uma tendência artística. Era uma filosofia de vida, de mundo, onde o mundo era visto como um sistema de símbolos, evidenciando a vida espiritual e mística. Neste sentido, de acordo com Wedekin & Zanella (2013), os simbolistas russos buscavam romper com o limite entre a arte e a vida. Esse rompimento do limite entre a arte e a vida pode ser vista na própria biografia de Vigotski. Prestes & Tunes (2015), ao analisar os estudos de Zaverchneva sobre as anotações de Vigotski datadas de 1912 a 1915, mostram que o autor ao escrever ainda muito jovem sobre o texto bíblico de Eclesiastes, já evidenciava o sentido trágico da vida, da existência humana. – “*O tom e o conteúdo das anotações (a tragédia da existência no mundo partido, a tristeza pelo absoluto), sem dúvida, ecoam com a Tragédia de Hamlet*” (ZAVARCHNEVA, apud PRESTES & TUNES, 2015, p. 83).

Após a leitura desse texto, as questões que emergem diante da busca por compreender a arte e a estética na obra são: a *crítica de leitor* como uma possibilidade de *educação estética*, a questão das *experiências místicas* e o encontro com a Sombra, que transformam a *personalidade* de Hamlet, evidenciando as questões da *perejivanie* e do *drama*. Sobre o

drama, a questão da tragédia ser compreendida como a experiência humana, o *ser ou não ser* de Hamlet. No campo da *reação estética*, destaca-se a ideia do autor de que a tragédia se desenvolve em dois planos (*palavras e silêncio*) e por fim, a *catarse*, na **percepção estética** suscitada pela leitura da tragédia.

- **Resenhas e Críticas sobre Teatro e Literatura (1919 a 1923)**

As resenhas e críticas teatrais e literárias que foram estudadas nesta pesquisa são os textos traduzidos diretamente do russo para o português, por Priscila Nascimento Marques (2015) em sua tese de doutorado “*O Vygótsky incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*”. Tais textos fazem parte de uma seleção de resenhas que a tradutora optou por fazer, para trazer ao público brasileiro um pouco da diversidade das críticas que Vigotski fazia no campo das artes no período entre 1919 e 1926.

Entre esses textos estão¹⁷: no campo da crítica teatral – *Teatro e Revolução* (1919), crítica que Vigotski faz ao teatro soviético logo após o período da revolução russa, focando sua crítica na montagem de *Mistério-bufo*, de V. Maiakóvski (1893-1930), críticas e resenhas sobre montagens da Companhia de Solovtsóv, todas datadas de 1922, e também do Teatro judaico de Rubin (1886-1952), datados de 1923, além de uma resenha sobre o Teatro Infantil, também de 1923. No campo da crítica literária, traduz *O rei está nu* (1920), em que Vigotski faz uma análise crítica da crítica que Tolstói faz dos escritos de Shakespeare.

Os textos traduzidos por Marques (2015) são considerados como a produção de Vigotski do chamado “período de Gomel”, que compreende os anos de 1917-1924 (Wedekin & Zanella, 2016). Segundo JAPIASSU (1998):

Em Gomel, Vygotsky chefiou a seção de Teatro do departamento de Educação Popular onde participou ativamente na seleção do repertório, concepção de cenário e direção de muitas encenações, tendo sido o responsável pela edição da coluna sobre Teatro do jornal local denominado *Polesskaja Pravda*, onde foi publicada entre outras propostas cênicas uma “performance” concebida por Maximov (p. 71)

¹⁷ Além do teatro e da literatura, Marques (2015) traduz resenhas e críticas que Vigotski fez sobre o campo da dança e das artes plásticas. No campo da dança, Vigotski faz críticas ao trabalho de alguns artistas, como a bailarina E. V. Guéltser (1876-1962), do cantor L. O. Utiôsov (1895-1982) e do Balé de Kharkiv. As resenhas sobre dança datam de 1922 e 1923. Já no campo das artes gráficas, há uma única resenha traduzida que se trata da arte gráfica de A. I. Bykhóvski (1888-1978) produzida em 1926. Porém, no âmbito deste trabalho, serão analisadas apenas as resenhas sobre teatro e literatura, pois estão mais atreladas ao tema das demais obras analisadas.

Em *Teatro e Revolução*, escrito em 1919, cerca de três anos após a escrita do primeiro *Hamlet*, nota-se uma crítica profundamente dura ao teatro russo por parte de Vigotski. Diferentemente da crítica elaborada anos antes, aqui o autor se propõe a falar do teatro em termos de palco e não em termos de texto, proposta bem diferente de seu primeiro trabalho.

Os anos que separam um trabalho de outro, embora poucos em termos cronológicos situam-se num período de grandes mudanças no contexto político e social da Rússia – a passagem, por meio da revolução, do Império Tsarista à União Soviética. E é neste sentido que podemos interpretar a afirmação de Vigotski de que “*O teatro russo não tem mérito antes da revolução*” (VYGÓTSKI, 1919 apud MARQUES 2015, p. 177).

Segundo Marques (2015), a opinião sobre o mérito do teatro russo nos períodos que antecederam e sucederam à revolução, não eram consensuais entre os intelectuais da época. Diferentemente de Vigotski, Evréinov (1879-1953) e Komissarjévski¹⁸ deram importância positiva e acentuada ao teatro da época. Em contraposição, as ideias de Vigotski se aproximam das ideias de Meyerhold (1874-1940), que também não via nada de novo no teatro russo da época.

Porém, tal mérito apontado por Vigotski pode ser interpretado menos como mérito artístico, e mais como mérito político, ideológico e social. Embora o autor afirme que “*a arte é extraclasse*” (VYGÓTSKI, 1919 apud MARQUES 2015, p. 181), afirma também que no contexto político no qual ela está inserida, ela se torna classicista ou não. Assim, por manter-se ainda presa às convenções burguesas do teatro pré-revolucionário, a arte teatral não possui mérito, não contribui para a revolução de novas ideias e de novas formas artísticas.

É nesse sentido também que ela se mantém inacessível, de forma intelectual, e não material, ao novo público, o operário. Embora tenha superado a censura e se tornado acessível ao público, o teatro pós-revolução continuou o mesmo teatro burguês. Segundo JAPIASSU (1999): “*Os estudos e as pesquisas cênicas que objetivavam a renovação do teatro russo nas primeiras décadas do século XX buscavam alternativas para os valores estéticos burgueses dominantes até então nos palcos da Rússia*” (p. 37).

Por outro lado, se um novo público surgiu para o teatro após a revolução, este fato, como aponta Vigotski neste texto, não foi alheio às autoridades do novo governo. Assim, o autor aponta que em muitos casos o teatro serviu como doutrina ideológica ao povo, e não um

¹⁸ Não foram encontradas referências para Komissarjévski. O mesmo ocorre com os autores que não são sucedidos por data de nascimento-falecimento.

oferecimento artístico. Desta maneira, MARQUES (2015) mostra que, devido ao caráter do teatro ter se popularizado e ter criado um vínculo de comunicação entre as camadas populares, “*Não por acaso, despertou interesse quase imediato ao governo recém-estabelecido*” (p. 65). O mesmo aponta Japiassu (1999), ao falar sobre o poderoso veículo de comunicação e propaganda que era o teatro e o cinema para o público ainda analfabeto.

Uma exceção citada por Vigotski à falta de mudanças no teatro russo pós-revolução foi a peça *Mistério-bufo* de Maiakóvski, que segundo Marques (2015), trata-se da crítica do texto do próprio Maiakóvski de 1918 e não da montagem dirigida por Meyerhold no mesmo ano. Porém, embora Vigotski reconheça inovações artísticas feitas por Maiakóvski nesta peça, suas críticas não foram boas, porque, apesar da inovação, *Mistério-bufo*, para o autor, foi malsucedido, como um todo, porque em sua opinião, Maiakóvski “*não se dá bem com coisas alegres*” (VYGÓTSKI, 1919 apud MARQUES, 2015, p. 121).

Mas, apesar de todas as críticas feitas ao teatro pós-revolucionário, Vigotski ainda tem esperanças de que o teatro ainda sofra mudanças, e esperança compreensível, porque, apesar de sua crítica ter sido dura, ainda é uma crítica prematura, feita ainda no calor da revolução, que, de acordo com MARQUES (2015) “*tratam-se de observações preliminares sobre um fenômeno ainda em curso*” (p. 69).

Já sobre os a respeito da *Companhia de Solovtsóv* (1922), assim como em *Teatro e revolução* (1919), vemos nesse conjunto de resenhas a respeito da turnê da companhia um Vigotski de duras críticas. Em alguns momentos vemos o autor elogiar atuações e partes de espetáculos, mas os elogios ocorrem de forma isolada, quase que se perdendo em meio às críticas não elogiosas.

Segundo nos informa MARQUES (2015), a companhia de teatro de Solovtsóv “*Trata-se de um teatro dramático russo fundado em 1891, em Kiev, pelo ator e dramaturgo Nikolai Solovtsóv (1857-1902)*” (p. 81). A companhia teve seu fim em 1924, pouco tempo depois das resenhas escritas por Vigotski, levando os atores a se reunirem em outro teatro dramático, que segundo a tradutora, hoje é conhecido como *Teatro Nacional Acadêmico de Drama Russo Lesya Ukrainka*.

A mesma autora ressalta que nas resenhas da companhia de Solovtsóv, Vigotski destaca a questão do planejamento da companhia, o que destaca a unidade e intencionalidade do trabalho da companhia, que para o autor, confere ao trabalho da companhia o *status* de obra artística, que vai além de mera aleatoriedade e acaso, mas são conscientes. Deste modo,

“Tal ênfase no caráter consciente e racional da produção estética é uma constante do pensamento vygotskiano, e possivelmente, a principal característica que a diferencia de outras produções imaginativas do homem (como os sonhos, por exemplo)” (MARQUES, 2015, p. 82).

Sobre os muitos comentários a respeito das encenações e características técnicas das peças, como um dos motivos de destaque, MARQUES (2015) aponta que nesse sentido, “Vygótski mostra-se, antes de tudo, comprometido com o desenvolvimento qualitativo dos profissionais do teatro e da cena teatral provinciana, em particular” (p. 83). Esse comentário nos remete às informações biográficas fornecidas por Van der Veer & Valsiner (2014) a respeito do papel ativo desempenhado por Vigotski na cena cultural de Gomel no período em que esteve morando na cidade, antes de partir para Moscou. Assim, seu papel como crítico não era apenas o de comentador dos espetáculos, mas sim de uma preocupação com a melhoria da qualidade da vida cultural local.

Na seleção de textos sobre o *Teatro judaico de Rubin* (1923), é importante trazer para a discussão alguns aspectos do teatro judaico descritos por Marques (2015) para melhor compreendermos as críticas de Vigotski. Tal teatro tratava-se, na verdade, de um teatro judaico de língua iídiche¹⁹ que se apresentava nos palcos russos. O teatro judaico, antes de Goldfaden (1840-1908) possuía características tradicionais, antigas e restritas. Porém, é após Goldfaden que o teatro iídiche se moderniza. E tal teatro teve papel importante na formação de uma cultura iídiche entre os judeus russos, já que a região era fortemente antisemita.

Outras informações trazidas por Marques (2015), a partir de Fishman (2005) e Picon-Vallin (1973), são as de que a língua e a cultura iídiche tiveram papel importante na aproximação da intelectualidade e da não intelectualidade judaicas, já que buscavam fugir da intelectualidade altamente letrada dos rabinos e da língua hebraica. Outra característica do teatro foi, de acordo com as pesquisas da autora, a mescla entre o folclore judaico e o eslavo.

Mas, sobre os comentários de Vigotski sobre os espetáculos, o que podemos enfatizar? Primeiramente, que a quase totalidade das críticas são negativas. As críticas elogiosas se dão de forma isolada a poucos artistas, entre eles Eidelman, a quem o autor faz bons elogios, mas de forma geral, a turnê de teatro judaico não agradou nem um pouco o crítico.

¹⁹ O iídiche é uma língua/dialeto que surgiu na cultura dos judeus europeus, que possui características das línguas da Europa central e oriental, mas que utiliza o alfabeto hebraico.

De forma geral, o que a turnê de teatro judaico representou para Vigotski foram sintetizadas, como nos aponta Marques (2015), em dois níveis de crítica. Uma crítica ao teatro judaico provinciano e a outra crítica à possibilidade de existência de um teatro judaico. A crítica ao teatro provinciano se dá no sentido de ser um teatro muito heterogêneo que resulta em falta de sucesso, o que o autor não atribui ao pessoal, pois sempre que destaca pontos positivos, estão relacionados aos atores.

Mas, segundo MARQUES (2015) *“O problema do teatro judaico provinciano é o mesmo do teatro judaico em geral e, em última instância, reflete o paradoxo da própria existência judaica na Rússia pós-revolucionária”* (p. 107). Ou seja, muito além de questões técnicas, artísticas e materiais, o teatro judaico na Rússia sofria dos mesmos problemas que os próprios judeus enfrentavam: o de serem judeus e soviéticos ao mesmo tempo. A uma questão de identidade marcada pela exclusão.

Ainda em duas resenhas sobre o teatro, uma sobre o encerramento da temporada e outra sobre o intervalo das turnês que ocorreram na Rússia entre 1922 e 1923, na cidade de Gomel, local onde Vigotski residia à época, o autor reconhece que suas críticas foram duras e reserva uma das resenhas para falar sobre o assunto e afirma que sua preocupação nessas resenhas foi a de ajudar o espectador a construir a **percepção** dos espetáculos. Essa também era a sua intenção quando escreveu sua crítica de leitor em 1916. Porém, em 1916, essa ajuda estava relacionada ao texto literário de uma peça, enquanto nos anos de 1922 e 1923 à **percepção** dos espetáculos e encenações das peças teatrais.

Vigotski demonstra nessas resenhas a preocupação em avaliar e apresentar ao público obras não consagradas, ou seja, espetáculos menores, dedicados à um público diferente. Isso nos remete a uma visão de obra de arte mais ampla de sua parte, já que o autor não considera arte apenas as obras de grandes artistas consagrados pela crítica, mas considera também os espetáculos de pequeno porte que foram apresentados em Gomel.

Essa visão de arte de Vigotski remete a segunda resenha em que o autor questiona os rumos e as intenções do pequeno teatro apresentado na cidade. E é nesse sentido que o autor afirma ser necessário haver sentido no teatro apresentado em Gomel, e mais uma vez se mostra preocupado com a qualidade dos espetáculos que são apresentados na cidade e com sua formação cultural.

Essa mudança na qualidade é o que o autor espera não somente para a próxima temporada de inverno, mas para o futuro do teatro apresentado à Gomel de forma geral. E é

por isso que afirma querer tirar “*ao menos um pouco, o teatro do ponto morto, tirá-lo do pântano da rotina*” (VYGÓTSKI, 1923, apud MARQUES, 2015, p. 259), já que teatros de outras localidades já o fizeram.

Por fim, *Sobre o teatro infantil* (1923), de forma geral, o que se aponta nesta resenha são ideias que aparecerão em textos posteriores de Vigotski sobre as questões da imaginação e do desenvolvimento infantil, como por exemplo, a questão de o teatro infantil ter mais serventia para a própria criança que para o adulto que está na plateia. Portanto, é inegável que sua preocupação com o assunto do desenvolvimento já estava presente antes mesmo de suas elaborações teóricas a respeito da psicologia e do desenvolvimento da criança.

Na parte da crítica literária, Vigotski (1920) escreve *O rei está nu*, resenha sobre uma crítica de Tolstói a Shakespeare. Resumidamente, o que Tolstói faz é criticar Shakespeare de forma destoante da crítica convencional européia, o que faz com que essa crítica seja ignorada pelos demais críticos, por um lado, mas que seja elogiada por Vigotski, por outro, já que este entende que Tolstói compreendeu o dramaturgo a sua maneira, sem se apoiar nas críticas já consagradas.

O que podemos inferir a respeito do elogio de Vigotski a uma crítica tão dura feita por Tolstói a um de seus dramaturgos preferidos é que Vigotski não concorda com o conteúdo, com a opinião de Tolstói a respeito de Shakespeare, mas sim com o método da crítica utilizado por ele (uma crítica de leitor). Pois, assim como Vigotski o fez em 1916, em seu *Hamlet*, Tolstói fez o mesmo: desvinculou-se da crítica consagrada e compreendeu Shakespeare a partir e unicamente de sua própria obra.

Nesse conjunto de textos escritos por Vigotski no período entre 1919 e 1926 – mesmo que nem todos tenham sido aqui abordados –, é interessante ressaltar que há uma diversidade de temas. O autor fala do teatro, compreendendo o teatro russo, o teatro judaico e o teatro infantil, a crítica literária, as apresentações de música e dança e também a arte gráfica. Isso demonstra que, apesar de em seus trabalhos posteriores o autor tenha dado uma ênfase maior na literatura e no teatro, em sua carreira, não deixou de transitar e analisar diferentes linguagens artísticas.

Também são importantes textos para compreender a *Psicologia da arte* (1925/1999), já que neste texto, o autor afirma ser um trabalho que resultou de “*trabalhos pequenos e mais ou menos grandes no campo da arte e da psicologia (...) e vários artigos e notas de revistas serviram de base às minhas análises*” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 1).

Notamos que ao longo dos anos, os dois trabalhos mais conhecidos do autor sobre o campo das artes, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999) e *Psicologia da arte* (1925/1999) foi preenchido com um rico conteúdo cultural e artístico. Vigotski não só participou ativamente dos círculos culturais de Gomel, como também produziu conteúdo a respeito desse cenário cultural da cidade e se preocupou com a qualidade desse cenário.

E é nesse conteúdo que vemos as continuidades e descontinuidades com os trabalhos de 1916 e 1925. Isso demonstra que não houve uma mudança radical de pensamento por parte do autor. O que ocorreu foi um desenvolvimento teórico que foi se refinando ao longo dos anos com os diferentes diálogos e interlocutores e também com o contexto histórico, cultural e social da Rússia nesse período.

O enfoque dessas análises aqui desenvolvidas não foi analisar os espetáculos ou o conteúdo técnico das resenhas e críticas do autor, mas sim buscar nessas produções *indícios* que revelassem as continuidades e rupturas do pensamento de Vigotski no campo da arte em particular e no desenvolvimento de suas ideias teóricas em geral.

- ***Psicologia da arte (1925/1999)***

Neste livro, que é resultado da tese de doutorado de Vigotski, o autor faz uma análise minuciosa da estrutura da obra de arte. Para tal análise, divide o estudo em quatro partes. A primeira delas trata da *metodologia do problema*, a segunda trata da *crítica*, enquanto a terceira da *análise da reação estética* e a quarta das conclusões sobre a *psicologia da arte*.

Sobre a primeira parte, que trata das questões metodológicas de seu trabalho, o autor enfatiza, já no título, o problema psicológico da arte e busca abordar alguns pontos centrais que o levaram a desenvolver a metodologia dessa pesquisa.

Para o autor, é a psicologia o divisor de águas que separa as correntes estéticas em duas tendências: uma de base psicológica e a outra de base não psicológica. Apontando Fechner (1801-1887), demonstra que há a compreensão de duas formas de estética: a estética “de cima para baixo”, que trata das questões da “natureza do ser”, ou seja, a de base psicológica, e a estética “de baixo para cima”, de caráter não psicológico, mas empírica e positiva. Dentre as correntes anti-psicológicas estão aquelas baseadas na filosofia alemã, enquanto as correntes de opiniões psicológicas, encontram-se nos pensamentos de Verhalten e Volkelt (1848-1930).

O pensamento de Verhalten aponta para a compreensão da estética como uma teoria do **comportamento estético**, em que a impressão estética é o ponto de partida e o centro da questão. É uma psicologia voltada para o **prazer estético** e a **criação artística**. Já no pensamento de Volkelt, o objeto só adquire caráter estético por meio da **percepção**, da **fantasia** e da **sensação** do receptor. Neste caso, a psicologia é vista como fundamento da estética.

Mas, para VIGOTSKI (1925/1999), nem a corrente psicológica e nem a anti-psicológica dão conta de resolver o problema da estética, já que o que fazem é apenas criticar uma a outra em seus pontos fracos. As lacunas dessas duas correntes evidenciam uma crise na psicologia não somente no campo da estética, mas na psicologia de forma geral. E, segundo o autor, para superar essa crise, faz-se necessário uma *“mudança radical dos princípios básicos da pesquisa, em uma colocação absolutamente nova das questões, na escolha de novos métodos”* (p. 8).

No campo da estética “de cima”, começa-se a compreender a necessidade de uma base sociológica e histórica para compreender qualquer teoria da estética. Nesse sentido, só será possível um estudo científico da arte quando esta for compreendida como parte da vida social e das determinações históricas concretas. E nesse cenário, a teoria mais coerente para se compreender as questões da arte é o *materialismo histórico*, pois este busca compreender a arte da mesma forma que os demais fenômenos da vida social.

Mas, se antes o dilema estava entre as posições entre a estética de cima e a de baixo, com a introdução do *materialismo histórico*, o dilema passa a se dividir entre uma “sociologia da arte” e uma “psicologia da arte”. Embora os pontos de vistas sejam diferentes nas duas abordagens, Vigotski aponta que o objeto estudado é o mesmo. No caso, as questões da arte e da estética.

Segundo as ideias de Pliekhánov (1856-1918), um dos primeiros estudiosos a indicar a necessidade de uma teoria marxista da arte, apontadas por VIGOTSKI (1925/1999), os mecanismos psicológicos determinantes do comportamento estético *“são sempre determinados em seu funcionamento por causas de ordem sociológica”* (pp. 9-10). Neste caso, o estudo do funcionamento dos mecanismos é objeto da psicologia, enquanto o estudo do seu condicionamento é objeto da sociologia. Essa ideia traz a noção de que o homem, por sua natureza, tem gostos e conceitos estéticos, mas o que os determinam são o contexto social e histórico, além dos pontos de vista. Expondo as ideias de Pliekhánov, VIGOTSKI

(1925/1999) aponta que este autor afirma que a raiz comum das ideologias é a psicologia de cada época.

Assim, o psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Com isto se está reconhecendo que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social (p. 11)

Porém, tanto a ideologia quanto a psicologia, tomadas separadamente, não são capazes de dar conta dos problemas relacionados à arte. E Vigotski aponta que o que o enfoque marxista faz nos estudos da arte é incorporar nesses estudos a ação *psicofísica* da arte, já que no *materialismo histórico*, nenhuma explicação toma o psiquismo como causa final, embora não o ignore, mas o enxerga como um mecanismo mediador através do qual são criadas as ideologias.

Ainda no campo de interlocução com Pliekhánov, o estudo do psiquismo é feito para que a arte não seja explicada puramente pelas relações econômicas, porque, para distinguir a arte das demais formas de ideologia, é necessário partir de uma análise psicológica, já que a arte engloba o campo das **emoções** humanas.

Outra problemática levantada por Vigotski é o problema que surge nos estudos sobre a arte e a delimitação de uma psicologia social e outra individual. Na discussão dessas duas psicologias, a psicologia social é compreendida mais como uma psicologia dos povos, baseada em Wundt (1832-1920). Essa concepção trata a psicologia social como o estudo de uma gama de objetos, como por exemplo, a língua, os mitos, a religião. Mas a crítica feita por Vigotski está em que essa forma de psicologia não se trata de psicologia, mas sim do estudo de ideologias. Os objetos delimitados por Wundt são resultados da atividade do psiquismo social, e não o processo. Essa é a diferença entre estudar pelo viés psicológico e o viés ideológico. O que importa para Vigotski é estudar o psiquismo social, e não a ideologia em si, de maneira isolada.

Já a psicologia individual, entre elas a de Freud, “*o psiquismo social é algo secundário, que surge do individual*” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 13). Para esses estudiosos, é a partir da interação entre as psicologias individuais que surge a psicologia coletiva. E em ambos os casos, a psicologia social é compreendida como uma reunião de pessoas, multidão, um coletivo. A sociedade é compreendida como uma reunião de pessoas. Mas Vigotski compreende que o psiquismo de um indivíduo particular é social.

Para explicitar o fato de o psiquismo ser social, Vigotski utiliza o exemplo da canção épica russa, denominada *bilina*. Ela existe tanto nas palavras de um pescador, como em um poema de Púchkin (1799-1837). Não existe um criador individual da obra.

Outra discussão a respeito da psicologia está na questão da psicologia subjetiva e a psicologia objetiva da arte. Para o autor, o erro da psicologia subjetiva da arte, a psicologia introspectiva, é que ela considera a **emoção estética** da mesma forma que uma **emoção comum**.

A crítica que Vigotski faz a essas visões é que, na maioria dos estudos sobre arte, usa-se a psicologia, mas a usa de forma rasa, baseada no senso comum. Para o autor, é preciso elaborar um estudo psicológico especial para compreender as questões dos **sentimentos** nas obras de arte.

Ao final de seu percurso teórico-metodológico, o que Vigotski propõe como metodologia de *Psicologia da arte* é fazer diferente do que estava sendo feito nas análises a respeito da arte, que priorizam estudar ou a **criação** do artista, ou a **recepção** do espectador. Vigotski se propõe a estudar a psicologia da arte baseando-se no “método objetivamente analítico”, classificado por Müller-Freienfels (1882-1949).

Esse método toma por base principal a própria obra de arte, e de forma dialética, o autor e o espectador. Além de apontar para as questões de contradição entre forma e conteúdo que o autor evidenciará em suas análises posteriores, pois, ao abordar a *diferença* entre o estético e o não estético, podemos compreender a relação entre a forma (estético) e o conteúdo (não estético ou extra-estético).

E o autor ainda completa, expressando o sentido geral do método em uma fórmula: “*da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais*” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 27). E é desta maneira que compõe a estrutura do texto de *Psicologia da arte*.

Na segunda parte do estudo, Vigotski se propõe a elaborar uma análise crítica de algumas teorias sobre a psicologia da arte que se aproximam de seu método de análise, ou seja, aquelas teorias que tomam como objeto de estudo a própria obra de arte, e não somente a relação com os autores e os receptores. Para tanto, inicia a segunda parte do livro indicando que muitas foram as teorias lançadas no campo das artes, mas poucas delas foram concluídas ou partiram do princípio de analisar a obra de arte como objeto.

Portanto, para a finalidade da crítica, optou por aquelas teorias que de alguma forma concluíram suas análises. E entre essas teorias estão: a crítica da arte como *conhecimento*, defendida pelo intelectualismo de Potiebný e seus seguidores; a arte como *procedimento*, desenvolvida pelos formalistas; e, por fim, a arte e *psicanálise*, tendo como principais interlocutores Freud e Rank (1884-1939).

A crítica se divide em duas partes: as duas primeiras análises são feitas sobre as teorias que enfatizam a parte consciente da obra de arte – o *intelectualismo* e o *formalismo* –, sem se atentarem para a parte inconsciente. Já a segunda parte da crítica trata justamente da teoria que mais enfatiza e privilegia o inconsciente, que é a *psicanálise*.

Sobre a arte como conhecimento, ou o intelectualismo na psicologia da arte, a crítica de Vigotski se dá no fato de que essa teoria enfoca em demasia a parte intelectual da arte, pois o foco principal da teoria é a analogia da compreensão da obra de arte com a compreensão da língua, em específico, da palavra. E, nesse sentido, para se compreender a arte, é preciso apenas esforço do pensamento. Sendo assim, o **prazer estético** suscitado pela arte é deixado de lado por essa teoria e ocupa espaço secundário em suas elaborações.

Uma das críticas que Vigotski faz a essa e as outras teorias analisadas é a maneira como compreendem a *forma* na obra de arte. No intelectualismo, forma e conteúdo são compreendidos de maneira separada. Essa separação entre forma e conteúdo é exatamente o oposto do que Vigotski busca mostrar em seu trabalho sobre a psicologia da arte, já que na análise posterior da **reação estética**, Vigotski dará grande importância à *contradição* entre forma e conteúdo, da *destruição do conteúdo pela forma*, ao contrário dos intelectualistas que *separam* a forma do conteúdo, privilegiando o último.

Por fim, Vigotski conclui que a teoria de Potiebný e de seus seguidores não criou uma psicologia da arte, embora tenha buscado estudar a arte, mas interpretou a arte como uma forma de conhecimento intelectual, o que, para o autor, faz com que a arte, no papel de conhecimento da realidade, crie um conhecimento falso, além de subordinar a arte ao conhecimento e trate de forma secundária o **prazer estético**.

Na segunda análise, que enfoca a arte como procedimento, Vigotski aponta já no início do capítulo que o formalismo surge em reação ao intelectualismo, e que, enquanto este enfoca o conteúdo, aquele dará seu enfoque central na forma, e a forma, nesta concepção, está ligada diretamente ao **efeito estético**. Ou seja, os formalistas compreendem por forma “*toda*

disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 60).

Mas a maior crítica que Vigotski faz aos formalistas é a de que, enxergando a arte como pura forma, esquece-se de seu conteúdo, – ou material, assim denominado pelos próprios formalistas –, e culminam na mesma dicotomia do intelectualismo que separa a forma do conteúdo, privilegiando um em detrimento do outro. E, de maneira geral, o ponto mais fraco e problemático da teoria dos formalistas, da arte como procedimento, está em que esses teóricos tentam criar uma teoria da arte com base apenas na obra em si e na sua forma, deixando de lado compreensões necessárias para uma psicologia da arte, que é o enfoque sociológico e psicológico da arte.

A terceira abordagem que Vigotski analisa é a abordagem psicanalítica, que diferentemente das duas abordagens anteriores, que analisam os processos conscientes da arte, a psicanálise enfocará os processos inconscientes. O autor considera importante, para a compreensão da psicologia da arte a participação do inconsciente, porém, compreende que o inconsciente não está desligado do consciente, mas ambos operam de maneira conjunta no psiquismo.

Na abordagem psicanalítica a obra de arte é interpretada da mesma maneira que as categorias predominantes da psicanálise, como os sonhos, a neurose e a sexualidade. É por meio dessas categorias que todos os aspectos da arte são estudados, com grande ênfase na sexualidade. E Vigotski critica essa concepção, pois, para o autor, é uma maneira reducionista de compreender a arte, já que a vida do homem social é muita mais complexa e vai além de seus desejos íntimos e individuais.

Outra crítica feita por Vigotski, assim como também o faz nas outras abordagens, é a maneira como a psicanálise compreende a relação entre forma e conteúdo. Para os psicanalistas, a forma da obra de arte é mero ornamento, criado apenas para mascarar o conteúdo ao inconsciente. E ainda sobre a forma, Vigotski critica a visão de Freud de que o **prazer estético** vem dessa função mascaradora da forma, que permite ao espectador aliviar suas tensões.

Embora faça muitas críticas à psicanálise, Vigotski reconhece que foi dado um passo importante na psicologia da arte, que foi a introdução do inconsciente nas análises sobre a arte. Porém, critica a psicanálise por enfatizar demais o inconsciente e reduzir a consciência a quase nada. E para Vigotski, a consciência tem papel fundamental em sua teoria. E também é

contra o reducionismo da arte como uma atividade do psiquismo individual, sendo deixados de lado seus aspectos sociais.

De maneira geral, o que Vigotski buscou na segunda parte de *Psicologia da arte* (1925/1999) foi dialogar com as teorias mais desenvolvidas na área e apontar as categorias de destaque de sua própria análise, que é a questão da forma e do conteúdo, que posteriormente será elaborada como a contradição entre forma e conteúdo e sua relação dialética. Apontamos também que, apesar de dialogar com a psicanálise em alguns pontos, não podemos esquecer o papel fundamental da consciência na teoria de Vigotski, mesmo que esta tenha sido mais bem elaborada em obras posteriores. Por outro lado, devemos lembrar que Vigotski dialoga com Freud e Rank, nos primórdios da psicanálise, e não com a gama de vertentes psicanalíticas que existe hoje.

Na terceira parte de *Psicologia da arte*, Vigotski busca fazer uma análise da **reação estética** através de três gêneros literários: a fábula, a novela e a tragédia. Essa parte do livro é composta de quatro capítulos, sendo dois destinados à análise da fábula, um à novela e outro à tragédia. O autor seleciona alguns autores e obras específicas para dialogar com sua teoria.

Para a análise da fábula em prosa, dialoga com Lessing (1729-1781) e Potiebnýá, apontando os limites e erros de suas teorias. Já na análise da fábula em poesia, Vigotski seleciona as fábulas de Krilov (1769-1844), fabulista russo, para mostrar a **reação estética** nesse gênero. Na categoria da novela escolhe o conto *Leve alento* de Ivan Búnin (1870-1953) e na análise da tragédia, a já estudada tragédia de *Hamlet*, de Shakespeare.

O autor faz a escolha de começar pela fábula, e assim analisar os três gêneros literários, pois os considera divididos em níveis de complexidade, sendo a fábula a menos complexa, passando para a novela e finalmente para a tragédia.

No capítulo referente à análise da fábula, Vigotski dialoga o tempo todo com os autores Lessing e Potiebnýá. Tais autores trataram de analisar a fábula em prosa e seus elementos, como a alegoria, o uso de animais, a moral, a narração, o estilo poético e os procedimentos desse gênero. Vigotski faz uma série de explanações sobre a compreensão desses autores sobre a fábula, mostrando seus pontos de interesse e de divergência entre si e entre suas próprias concepções. E, em sua maioria, Vigotski discorda dos autores e lança sua

própria compreensão da fábula. Assim, para Vigotski, na compreensão da **reação estética** na fábula, a contradição²⁰ é vista como sua base psicológica.

Apesar de Vigotski destinar o primeiro capítulo dessa parte do estudo à análise da fábula, é no capítulo dedicado às fábulas de Krilov, como gênero da fábula em poesia, que o autor melhor explicitará as suas concepções da **reação estética** no gênero da fábula. O autor já evidencia no título do capítulo destinado a Krilov que há um diferencial em suas fábulas. Esse diferencial é o *veneno sutil* empregado por Krilov em suas fábulas que as diferencia dos demais fabulistas. Nesse sentido, a forma de narração das fábulas já conhecidas ganha em Krilov uma nova característica.

O que Vigotski conclui sobre a **reação estética** a partir das análises das fábulas de Krilov é que a base da **reação estética** está na contradição entre dois planos emocionais diferentes. Primeiro, porque há uma contradição entre a narração e a moral contida nas fábulas. O que significa que a forma de narrar de Krilov nem sempre está de acordo com a moral já estabelecida pelas fábulas. Isso se evidencia em alguns exemplos dados, em que crianças interpretaram a moral da fábula de forma completamente oposta ao esperado.

Há também uma **contradição de sentimentos** na fábula. Essa contradição ocorre em dois planos. Esses dois planos são evidenciados nas análises particulares da fábula e consistem em que a estrutura psicológica da fábula é construída em dois planos de sentido e de sentimentos diferentes. Os planos se diferenciam na forma da narração e no conteúdo que elas transmitem.

Assim, com a análise da fábula, o que Vigotski conclui é que, no caso de Krilov, na fábula a **reação estética** se realiza nesses dois planos que o autor busca evidenciar o tempo todo, que é entendido como **contradição emocional** ou **contradição de sentimentos**. Tal contradição se dá em dois planos, sendo um deles a narração, ou a forma, e o segundo, o conteúdo ou o material, que no caso de Krilov, é o *veneno sutil* destacado no título do capítulo sobre as fábulas de Krilov.

Partindo para a análise da novela e do conto de Búnin, *Leve alento*, Vigotski busca mostrar que na novela há dois elementos básicos da narração. Esses dois elementos são o material, ou conteúdo, e a forma. Desta maneira, é neste capítulo que o autor mais evidencia a contradição que há entre forma e material, contradição essencial para a **reação estética**.

²⁰ A contradição também aparecerá nas discussões posteriores da reação estética em outros gêneros literários.

As conclusões a que chegam Vigotski ao analisar o conto de Búnin é que nesse conto, pela forma como o escritor narra a história há um confronto entre o material e a forma. E para a **reação estética**, essa forma de Búnin faz toda a diferença. Nessa forma de narrar está contido o que Vigotski chama de *lei da destruição do conteúdo pela forma*.

No conto, a relação entre forma e material revela uma tensão entre as duas categorias, uma contradição que o autor chama de *dialética*. Essa contradição dialética é o sentido psicológico da **reação estética** na novela. E nessa novela em específico, há uma incompatibilidade entre o material e a forma, o que faz com que o leitor sinta uma leveza mesmo lendo o relato do assassinato de uma jovem.

Por fim, Vigotski analisa no último capítulo o gênero da tragédia, e escolhe uma tragédia já estudada por ele anos antes: *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Porém, nesse capítulo há uma análise *psicológica* da tragédia que inclui várias categorias para então se concluir a **reação estética** nesse gênero.

Para o autor, a tragédia de *Hamlet* foi construída como um enigma. Portanto, o objetivo da tragédia não é decifrar esse enigma. E a ordem dos acontecimentos narrados por Shakespeare é necessário ao efeito psicológico que se pretende com essa tragédia.

Em *Hamlet* a ação ocorre em dois planos: o da fábula e do enredo. E tais planos são contraditórios, o que causa o efeito estético dessa tragédia. Esses dois planos, no texto de 1916 são evidenciados pela questão das *palavras* e do *silêncio* de Hamlet. Mas não são só esses dois planos que culminam na **reação estética**. Em *Psicologia da arte* há um salto na compreensão da **reação estética** em *Hamlet*, um terceiro componente essencial à **reação estética** que vai além da fábula e do enredo. É o plano das personagens. Nas palavras de Vigotski:

Aqui nós temos um plano psicológico absolutamente novo, e, se na fábula descobrimos duas tendências dentro de uma mesma ação, na novela um plano de fábula e outro plano de enredo, na tragédia observamos ainda um novo plano: percebemos os acontecimentos da tragédia, o seu material, e por último percebemos mais um plano – o psiquismo e as vivências do herói. (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 241)

Assim, ocorre na tragédia o que Vigotski chama de *contradição triádica*, que envolve além da contradição que há entre fábula e enredo, entre o que em 1916 o autor chamou de *palavras* e de *silêncio* – já vista na novela – a contradição com os elementos das **vivências psíquicas** do herói.

Na quarta e última parte do livro, Vigotski procura concluir seus estudos sobre a psicologia da arte e da **reação estética**, evidenciando alguns conceitos-chave para a compreensão da teoria, como a *catarse* e a *arte como técnica social do sentimento*. O autor também conclui o estudo apontando para as relações que a arte tece com a vida e com a educação, além de enxergar na arte um componente transformador da realidade.

No capítulo que trata da arte como *catarse* o autor explica que para se estudar a psicologia da arte é necessário compreender três categorias da psicologia geral, que são a **percepção**, o **sentimento** e a **imaginação**, sendo as duas últimas essenciais para a reação **estética**. Assim, Vigotski busca compreender o **sentimento** enquanto processo nervoso, que vai muito além do dispêndio ou da economia de energia nervosa, ou seja, a **reação estética** não economiza nem despende energia, mas a destrói, transformando-a em algo novo.

O autor também trata da relação entre **fantasia** e **sentimento**, já que ambas as categorias devem ser estudadas em relação, e não de forma isolada. Desta forma, conclui que a **fantasia**, ou **imaginação**, suscita **sentimentos**. **Sentimentos** esses que são artísticos, e não **sentimentos** comuns. Assim, compreende o **sentimento artístico** como uma contradição **emocional**, que é o **efeito** da obra de arte traduzido em *catarse*.

Embora o conceito de *catarse* não seja claramente definido, o autor nos dá *pistas* para compreendê-lo como a transformação de **sentimentos** que tem como base a contradição. E o fundamento da *catarse* está na oposição entre forma e conteúdo, na *lei da destruição do conteúdo pela forma*. E para validar a sua conclusão, mostra por meio de vários exemplos, expandindo os campos da arte para além da literatura, como por exemplo: a música, o teatro, a pintura, a escultura e a arquitetura.

E como o autor vinha falando da **reação estética**, busca no último capítulo diferenciá-la de uma **reação comum**. Assim, critica a teoria do contágio de Tolstói, pois para Vigotski, o **efeito da arte** ultrapassa o contágio de **sentimentos**. Ou seja, a **reação estética** não é uma **reação** quantitativa, mas qualitativa, pois o **sentimento** suscitado pela arte se modifica.

Vigotski fala também em dois sentidos da arte: o *biológico* e o *social*. O sentido biológico da arte trabalha com os aspectos não realizados pelo psiquismo, buscando equilibrar o organismo entre o que a vida é capaz de realizar e o que não realiza. Já no sentido social, o autor chega à conclusão de que por meio da arte o **sentimento** individual se generaliza e se torna social, sendo compreendido assim como uma *técnica de sentimentos*.

Em vias de conclusão, o autor afirma que a *arte é o social em nós*, mostrando que as raízes e a essência da arte, embora processadas em uma única pessoa, mantêm-se sociais. E a *catarse*, como **efeito** da obra de arte, é um **efeito** social, tornando o **sentimento** suscitado pela arte em um **instrumento**²¹ da sociedade. E como **instrumento** social, desempenha um papel na sociedade, no sentido da possibilidade de projetar o comportamento para o futuro.

Assim, Vigotski mostra as relações entre a arte e a vida, vendo na arte um potencial para a transformação social. E no que tange a educação, embora compreenda que o **ato criador** propiciado pela *catarse* da arte não possa ser ensinado, defende que o educador pode contribuir para a sua formação e manifestação.

Este texto é o texto mais fecundo para pensarmos as questões relacionadas a arte no que se refere a **reação estética**, a *catarse* e a *técnica de sentimentos*, além de o autor enfatizar a importância da arte como um papel transformador da sociedade.

- ***A educação estética (1926/2010)***

A educação estética é um dos capítulos que compõem um trabalho de coletânea de textos pedagógicos intitulado de *Psicologia pedagógica*. Neste breve capítulo, Vigotski (1926/2010) traz à tona vários assuntos relacionados à educação estética, fazendo críticas às concepções predominantes a respeito da educação estética na época e anunciando, de forma breve, seu conceito de *catarse*.

O texto de *A educação estética* traz vários elementos abordados em *Psicologia da arte* (1925/1999), tais como, a moral e a arte, a relação da arte com a realidade, a questão da **vivência estética** em suas características biológicas e psicológicas. Além destes assuntos, Vigotski discute o papel dos contos de fadas na educação estética e aborda a questão do talento, criticando a noção de talento como dom.

Mas, embora muitos dos assuntos abordados neste capítulo sejam os mesmos de *Psicologia da arte* (1925/1999), o enfoque dado no estudo de *A educação estética* é diferente. Aqui o autor se propõe a falar diretamente com pedagogos, enquanto em *Psicologia da arte* o enfoque é um estudo *psicológico* da arte. Segundo PRESTES (2010) “é uma clara

²¹ Embora utilizemos o termo instrumento ao longo da pesquisa, a arte não se reduz a um mero instrumento da sociedade. Porém, aprofundar este tema foge aos limites desta pesquisa e apontam para futuros estudos sobre o tema.

demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista” (p. 122)

Uma curiosidade a respeito deste escrito é que para alguns estudiosos, como Prestes (2010) e os biógrafos Van Der Veer & Valsiner (2014), apesar do livro ser datado de 1926, há indícios de que ele tenha sido escrito em 1924, devido aos autores em diálogo na obra, e por Vigotski ter evidenciando em 1924, quando foi trabalhar no Comissariado de Educação Pública do Povo, que havia um item a ser publicado sobre a psicologia pedagógica.

Estruturalmente, o capítulo está dividido em dez partes. A primeira parte situa a discussão da arte e da estética no campo da educação. As três partes seguintes tratam da crítica das concepções pedagógicas e psicológicas da arte como encaminhamento moral, cognoscitivo e hedonista. Já a quinta parte abordará a discussão sobre a passividade e a atividade na **vivência estética**, enquanto as duas partes subsequentes tratarão de analisar a **reação estética** em seu aspecto biológico e psicológico. A oitava parte é destinada a estabelecer as relações entre a educação da **criatividade**, do juízo estético e das habilidades técnicas. E, por fim, enquanto a nona parte é destinada ao estudo da fábula, a décima parte compreende a relação da educação estética e o talento.

Entre as três visões recorrentes em psicologia e pedagogia está a primeira, que nega quase que totalmente o significado educativo das **emoções estéticas**, estreitando-a e limitando-a; a segunda, que é oposta à primeira, exalta em demasia o caráter educativo das **emoções estéticas**, enxergando nelas as soluções para todos os problemas pedagógicos e educacionais; e por fim, a terceira, que foge dos dois extremos anteriores e simplifica as **emoções estéticas** como distração e satisfação. Portanto, Vigotski conclui que a educação estética até então se resume em três objetivos: *conhecimento, sentimento e moral*, mas nunca é falado de uma educação estética com um fim em si mesmo.

Há uma visão geral, segundo Vigotski, de que o que se configura mais fortemente na **impressão estética** é o valor moral das obras artísticas. Como exemplo, Vigotski utiliza a literatura infantil que é propositalmente utilizada para lições morais. O autor critica o fato de serem as lições morais o único oferecimento artístico às crianças, além de serem insinceras e pobres de conteúdo, pois partem do princípio de que a criança é incapaz de compreender qualquer coisa além da moral.

Para o autor, isso denota uma incompreensão por parte dos pesquisadores do psiquismo infantil, uma vez que não se pode prever, pela particularidade do psiquismo

infantil, os resultados que as obras morais terão. Para discorrer sobre tal assunto, Vigotski falará sobre as fábulas de Krilov. O autor aborda a questão de que, mesmo obras destinadas a educação moral, como as fábulas, surtem efeitos contrários nas crianças quando elas expõem suas compreensões sinceras a respeito da fábula, e não a resposta esperada pelo professor, levando alguns pedagogos a questionarem a validade ética dessas fábulas.

Traz como exemplo três fábulas de Krilov: *A Gralha e a Raposa*, *A Cigarra e a Formiga* e *O Lobo no canil*. No caso de *A Gralha e a Raposa*, as crianças admiraram a atitude da raposa, enquanto vêem a gralha como uma criatura tola. O mesmo ocorreu em *A Cigarra e a Formiga*, em que as crianças criticaram a formiga por ser avarenta e admiraram a cigarra por levar uma vida boa e despreocupada. Já em *O Lobo no canil*, as crianças admiraram a morte do lobo, num aspecto heróico e trágico, de liberdade, e não de submissão.

Assim, Vigotski conclui que a **sensação** moral foi radicalmente oposta ao esperado, fato que a escola russa ignorou completamente, já que sempre buscaram enquadrar as **vivências estéticas** no dogma moral, ignorando suas características artísticas. Desta forma, Vigotski aponta que o próprio fato de se esperar uma resposta adequada é contrária a natureza da **emoção estética**, influenciando, de forma devastadora na **percepção estética** e na **relação estética** com o objeto.

Vigotski argumentará sobre outro equívoco da educação estética: a arte como meio para o conhecimento. O objeto da educação estética que, também visto como um viés moral, agora é o social e o cognitivo; a arte vista como um meio para ampliar o conhecimento dos alunos. Neste caso, as leis da estética são substituídas pelos estudos dos elementos sociais presentes nas obras de arte. O que se buscava estudar nos manuais russos da época era a história da intelectualidade e do pensamento russo, e não propriamente o caráter estético e artístico das obras literárias.

Para Vigotski, quando se concebe uma educação estética, estudar os aspectos da história da intelectualidade e do pensamento social não é aspecto principal a esta especificidade da educação. Para o autor, esse tipo de estudo fazia sentido na educação da época tsarista, mas não mais na educação pós-revolução.

A crítica de Vigotski se dá no fato de a arte não expressar a realidade concreta dos fatos, e usá-la como meio de conhecimento da história, além de desviar seu caráter estético, produz um conhecimento falso da realidade, pois para o autor, é impossível fazer uma transferência *direta* da arte para a vida. Sem contar que, usando a arte como meio de

conhecimento da história, compreendemo-la mal e excluimos totalmente os aspectos estéticos da obra de arte.

Vigotski expõe o terceiro equívoco em relação à educação estética. O autor critica a visão da arte como puro entretenimento e salienta que a criança tem uma dinâmica diferente do adulto, e que elevar a arte como gozo faz com que a arte concorra com outras distrações mais prazerosas para cada criança, como por exemplo, um passeio ou uma guloseima, porque, pelo modo como o psiquismo infantil trabalha, a criança dá mais importância a uma **vivência real** concreta do que a uma **emoção imaginária**.

O autor passa, então, a dirigir sua discussão para criticar a passividade enfatizada pelas visões sobre educação estética elucidadas anteriormente e problematizará sua função ativa. Para Vigotski, é preciso sim certo grau de passividade ao **ato estético**. Mas ele demanda mais. O desinteresse e a passividade são *premissas* ao **ato estético**. Mas a **reação estética** não se encerra naquilo que o organismo percebe, porque, para o autor, a **percepção** da obra de arte é um trabalho “*difícil e cansativo do psiquismo*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 332).

Assim, para Vigotski, significa que a **admiração e o prazer** que a obra de arte proporciona atingir primeiramente a parte orgânica do sujeito – é percebida primeiro pelos “órgãos dos sentidos” –, mas que isso é insuficiente para caracterizar o **ato** ou a **reação estética**, embora seja necessário. A **reação estética** é mais complexa, e necessita de um **sentido estético** elaborado através do psiquismo.

Vigotski se utiliza do modelo de uma **reação comum** para falar da **reação estética**, que envolve os estágios de *estímulo*, *elaboração* (processamento) e *resposta*. Por estímulo Vigotski compreende o momento de **percepção sensorial** da forma, ou como, por exemplo, o trabalho desempenhado pelos olhos e pelos ouvidos, o que, em outras palavras, é o momento em que a arte atinge os órgãos dos sentidos, a primeira e indispensável fase do **ato estético**, que é a observação desinteressada (passiva) da obra de arte.

Embora o autor se utilize do modelo de uma **reação comum**, reconhece que a **reação estética** é um tipo particular de **reação**, mas que não pode ser explicada com exatidão devido aos limites do conhecimento da época, mas afirma que “*com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 333). É este processo ao qual o autor denomina de elaboração (processamento), apontando, desta forma, a participação do psiquismo do homem, ou em outras palavras, a atividade do homem na **reação estética**.

Por fim, no último estágio da **reação** ocorre a resposta. Sobre tal estágio, Vigotski o denomina de *síntese criadora secundária* e compreende com isso o momento em que aquele que **percebe** a obra de arte reúne o todo da obra e o sintetiza numa totalidade artística, ou seja, a arte, em si, não é dotada de significado, mas é atribuído um significado a ela pela pessoa. Em síntese, *“Essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 334).

Para entender o aspecto biológico da **reação estética**, deve-se partir do questionamento da **criação** e não da **apreensão**. O caráter biológico da **reação estética** está na sublimação, ou seja, na realização do que o sistema nervoso não deu conta, por excesso de estímulos em relação à capacidade de **reação**. Essa **criação**, de que fala Vigotski, surge como uma energia não utilizada que *“permanece irrealizada e se desloca para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas modalidades de atividade”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 337).

Portanto, no sentido biológico, a arte é compreendida como sublimação, já que, para Vigotski, há dois destinos para o que o sistema nervoso não deu conta de processar: ou a sublimação, neste caso, a arte, ou a neurose. Portanto, o autor considera essencial a arte, pois esta constitui um mecanismo biológico de *“superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 338).

Vigotski conclui que é essencial, neste caso, a educação estética. Já que para o sentido biológico, a educação estética tem a função de ensinar a sublimação do subconsciente, para que desta forma, o organismo seja capaz de manter seu equilíbrio sem adoecer. Nas palavras do autor: *“A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 339).²²

Para Vigotski, o objetivo da **reação estética** não é repetir uma **emoção** real, mas superá-la. E para exemplificar sua afirmação, compara a teoria do contágio ao milagre da multiplicação dos peixes e pães descrito nos evangelhos²³, em que peixes e pães foram multiplicados quantitativamente, e as pessoas comeram apenas peixes e pães. E à sua

²² Neste momento podemos notar algumas elaborações ainda muito imaturas por parte de Vigotski, como por exemplo, a questão da análise feita a partir da reflexologia e da psicanálise, que irá criticar posteriormente - o que reforçaria a tese anteriormente apresentada de que esse texto seria anterior à Psicologia da arte.

²³ Passagem em que Jesus multiplica pães e peixes para os ouvintes de sua pregação, descrito nos evangelhos de Mateus 14:13-21, Marcos 6:31-44, Lucas 9:10-17 e João 6:5-15.

compreensão da **reação estética** compara também a um milagre descrito nos evangelhos²⁴, porém, desta vez, compara ao milagre da transformação da água em vinho, onde o milagre se expressou de forma qualitativa.

O que ocorre com o milagre dos peixes é o mesmo que ocorre na teoria do contágio. Um mesmo **sentimento** é multiplicado quantitativamente e nada surge de novo, não há superação do **sentimento**. Já na compreensão de Vigotski sobre a **reação estética**, o **sentimento** suscitado pela arte não é multiplicado, mas superado. Neste caso, se a **reação estética** fosse uma **reação comum**, a teoria do contágio estaria correta. Porém, a **reação estética** é complexa. Não se encerra no contágio de sentimentos, mas caminha para sua **superação**, sua **re-elaboração** – a *catarse*.

Com isso, VIGOTSKI (1926/2010) afirma que “*a arte não é uma complementação da vida mas decorre daquilo que no homem é superior à vida*” (p. 340). É papel do estilo e da forma artística superar o referencial real emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Neste caso, a forma desempenha papel fundamental na **reação estética**.

E é na **superação do sentimento** que Vigotski introduz o tema da *catarse* e o significado peculiar que ele emprega ao termo. O conceito antigo de *catarse*, que remete a Aristóteles, é compreendido como a “*libertação do espírito diante das paixões que o atormentam*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 340), e desta forma era compreendida a **reação estética**.

O autor retoma a questão da moral ao apontar que na **reação estética** o papel do efeito moral está na “*elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação de conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 340).

Para tanto, usa como exemplo o conto de Tchékhov (1860-1904), “*Em casa*”, que narra o conflito moral vivido por um pai responsável por reprimir todo tipo de desvio moral em seu trabalho, mas se depara com seu filho pequeno roubando fumo de seu escritório. O pai tenta convencer moralmente o filho de que fumar é errado através do exemplo de um tio que morreu devido ao fumo. Porém, surte o efeito contrário no filho, pois este admirava muito o tio. Contudo, é numa narrativa sem propósito do pai, a respeito do filho do tsar que morre devido ao fumo e depois disso o reino é tomado e devastado que o filho se comove moralmente e diz ao pai que não fumará mais.

²⁴ Outra passagem em que Jesus transforma a água em vinho, descrita no evangelho de João (2:1-11).

Tal exemplo serve de base para Vigotski justificar que há obstáculos no psiquismo da criança, “*que percebe e interpreta o mundo de modo muito original e absolutamente à sua maneira*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 341). Sobre o exemplo do conto, o que ocorre, segundo o autor, não é a moral embutida na narração do pai que faz com que o filho pare de fumar, mas sim todo um contexto em que a narração ocorre.

Tendo falado da moral, passa a discutir sobre o caráter cognoscitivo da **reação estética**. Para Vigotski, as obras de arte podem oferecer sim conhecimentos sobre determinados assuntos, mas o que ocorre é que, “*como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 342). Isso significa que toda **vivência**, sendo ela estética ou não, leva a pessoa a ver o mundo com novos olhos. E o autor ainda afirma que “*A vivência estética organiza o nosso comportamento*” (343).

Por último, Vigotski traz à discussão o momento hedonista da **reação estética**. E, para destacar do **caráter emocional**, Vigotski falará que a **reorganização** e a **re-elaboração** dos **sentimentos** se configuram como a *catarse*. – “*a fonte do prazer deve ser procurada em outro lugar e, evidentemente, nós só a encontramos na catarse, ou seja, naquela liberação das paixões despertadas pela tragédia que constitui um objetivo final da arte*” (VIGOTSKI, 1926/2010, pp. 344-345).

O objetivo final da arte, a *catarse*, é, para Vigotski, *dialético*. Nas palavras do autor, “*A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 345). E com esta afirmação o autor encerra a análise da característica psicológica da **reação estética**, sem aprofundar a questão da *catarse*.

Vigotski também abordará a questão da arte no contexto da educação. Para o autor, na educação, a questão se divide em três pontos particulares: a de *educar a criação infantil*, do *ensino da técnica da arte* e do *juízo estético*.

Sobre a questão da **criação** infantil, Vigotski argumenta que há um grande valor pedagógico nesta, porém, possui pouco valor estético. O desenho, que o autor usa como exemplo de criação infantil, “*ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 346).

Porém, Vigotski aponta que a **criação** da criança difere da **criação** do adulto e isto não deve ser ignorado. E ressalta que a **criação** infantil é muito mais proveitosa para a criança do que para o adulto, já que *“essa criação é de ordem inteiramente especial; por assim dizer, é uma criação transitória, que não cria quaisquer valores objetivos”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 348). E, se há traços comuns na **criação** de ambos é porque, segundo o autor, em cada pessoa existe uma **potencialidade criadora**.

O autor é a favor da educação estética ao afirmar que *“O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto o demais (sic), só que em formas específicas”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 350).

Por fim, Vigotski falará a respeito da formação da aptidão para **perceber** e **vivenciar** as obras de arte. Segundo o autor, esta formação é ignorada pelos pedagogos por estes acharem que a **percepção** e a **vivência** da arte ocorrem de forma espontânea, não necessitando de formação. Porém, a **vivência** e a **percepção** possuem características complexas que não podem ser ignoradas. Portanto, nas palavras do autor, *“é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral”* (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 351).

Assim, para a formação do juízo estético, que é o ato de **perceber** e **vivenciar** a obra de arte, o autor propõe a inserção da criança no mundo das obras de arte e da **experiência** social já acumulada. Tal objetivo é inserir as **reações estéticas** na própria vida. Vigotski faz a afirmação de que a tarefa mais importante da educação estética é inserir as **reações estéticas** na própria vida, mas nessa inserção da arte na vida, VIGOTSKI (1926/2010) faz um alerta: *“é indispensável levar em conta o mais sério perigo que vem do artificialismo introduzido na vida”* (352), e completa que o que deve servir de regra *“não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas a nível de vivências criadoras”* (idem).

Vigotski faz ainda uma última crítica sobre as fábulas, que é de as fábulas não possuírem nenhum compromisso com a realidade e que, por consequência, quando utilizadas sem critérios, podem formar um sujeito desconhecedor da realidade da vida concreta, que além de não a conhecer, não se interessa por ela. E é enfático ao afirmar que é preciso romper com esses elementos na educação da criança, e não somente com as fábulas, mas com o próprio discurso absurdo que o adulto utiliza quando quer reprimir a criança.

Após todas essas críticas, Vigotski esclarece que o que ele está dizendo não é que nenhuma história infantil é boa. Mas sim que as histórias infantis devem ser utilizadas

mostrando-se os limites da realidade e da ficção, para que assim, a criança saiba diferenciar a realidade da não realidade. E ressalta que, mesmo contendo elementos fantásticos, existe sim um valor estético nessas histórias que não deve ser excluído do mundo das crianças.

Inclusive, Vigotski afirma ser parte da arte a livre combinação de elementos do real e do **imaginário** e que na arte não importa se um dado é real ou não, mas sim a **emoção** real suscitada pela arte. O que importa, segundo Vigotski, é que, na apreciação de uma história infantil, é a criança saber o que tem de verdadeiro e de não verdadeiro na história, para que assim, a criança possa **vivenciar esteticamente** a história, sem prejuízos para sua psique e sua **vivência estética**.

Por fim, Vigotski falará de uma lei que considera importante: *A lei da realidade emocional da fantasia*.²⁵ Tal lei consiste em: “*independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 359). Ou seja, independente daquilo que nos suscita a **emoção** ser real ou não, a **emoção** sempre será real. E é nessa lei que Vigotski justifica a articulação com o fantástico.

Em vias de conclusão, Vigotski faz uma breve relação da **reação estética** na criança com o faz de conta. Para o autor, o **sentido estético** da brincadeira não está apenas na parte corporal da brincadeira, ou no sentido de preparação para a vida, mas é também, do ponto de vista psicológico, uma forma de **criação** infantil. É uma forma de **criação** porque na brincadeira a criança sempre elabora, de forma **criativa**, a realidade.

Vigotski aponta que existe a opinião de que devem existir dois tipos de educação estética: uma para as pessoas talentosas e outra para pessoas comuns. E que esses dois tipos de educação devem ser substancialmente diferentes. Porém, Vigotski ressalta que a ciência mostra que não existe essa distinção entre pessoas comuns e talentosas, o que aponta para um sistema pedagógico único.

O autor conclui seu pensamento com a opinião de que, embora não seja comprovado cientificamente, ele considera correta a hipótese de que o “dom” nasce em todas as pessoas, como uma forma de potencialidade biológica. O que ocorre é que alguns trabalham e desenvolvem esses dons, enquanto outros não. E é neste ponto que o autor vê o objetivo da educação estética. Como o ser humano nasce com **potencialidades criadoras**, cabe a

²⁵ Essa lei também é abordada em *Psicologia da arte* (1925/1999) e em *Imaginação e criação na infância* (1930/2009)

educação estética desenvolver e preservar tais **potencialidades**. Assim, o talento não é *pré-requisito* para a educação, mas sim uma *tarefa* da educação.

Nesse texto, vemos com mais clareza as questões evidenciadas por Vigotski sobre a educação estética e de forma breve, algumas elucidações sobre a *catarse*.

- ***Imaginação e criação na infância (1930/2009)***

Neste trabalho, que conta com ensaios e palestras destinados a pais e professores, Vigotski trata da questão e da função da **imaginação** e suas **potencialidades criadoras**, partindo da criança em idade pré-escolar, passando pela adolescência (considerado um período de crise e de transição), até a juventude. É composto por oito capítulos que tratam da **criação** e da **imaginação**, enfocando nos últimos capítulos as criações teatrais, literárias e os desenhos das crianças.

Nas questões tratadas no livro, a **atividade criadora** é a atividade em que se cria o novo. E tal criação independe de ser um objeto material, **emocional** ou intelectual. E também independe de ser uma **criação** conhecida apenas pela pessoa que a criou. O autor diferencia dois tipos de atividades principais. Uma delas é a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a outra é a atividade combinatória ou **criadora**.

A atividade reprodutiva está ligada a memória e, como o próprio nome mostra, consiste em reproduzir criações já existentes. Segundo o autor, essa atividade “*nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia*” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 12). Neste caso, o autor ressalta a importância da **experiência** anterior. Sobre esse tipo de atividade, Vigotski evidencia a plasticidade da substância nervosa do cérebro, compreendendo como plasticidade a propriedade que possui uma substância que, alterada, conserva as marcas dessa alteração, como por exemplo, a cera.

Porém, o autor ressalta que o cérebro não se limita a conservação da **experiência**, pois se fosse assim, o homem permaneceria sempre no mesmo lugar. Portanto, o cérebro possui outra forma além a da adaptação. E essa outra forma é o que o autor chama de atividade combinatória ou **criadora**, que é explicada como o esboço, na **imaginação**, de acontecimentos não **vivenciados** pela pessoa, como por exemplo, remontar o passado ou visionar o futuro. E explica que “*Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua*

experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 14).

É a essa atividade **criadora** do homem que Vigotski atribui o novo, a projeção para o futuro e a modificação do presente. Caso contrário, o homem permaneceria sempre na mesma condição de existência.

A atividade **criadora** é também denominada pela psicologia de **imaginação** ou **fantasia**²⁶. Para o autor, a **imaginação** é a *“base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 14).

Assim, tudo o que é produzido pelo homem se baseia nesse tipo de criação. Desta forma, a **imaginação** não existe apenas onde há gênios **criativos** evidenciados pela História, mas também em pequenos atos de **imaginação** de toda uma coletividade anônima, e afirma que se deve olhar para a **criação** mais como regra do que exceção, pois a **criação** é condição necessária de existência.

Para o autor, os processos de **criação** se manifestam também na tenra infância, já que é possível identificar nas crianças, expressas em suas brincadeiras, os processos de **criação**. Pois, na brincadeira as crianças imitam o que veem na vida real. Porém, tal reprodução nunca é exata, tal qual a realidade. A criança reelabora **criativamente** as **experiências vivenciadas**, já que, para o autor: *“É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 17).

A atividade **criadora** de combinação não acontece de uma vez, mas se desenvolve gradativamente, de formas mais simples para as mais complexas. E ao longo do desenvolvimento, ela se expressa de determinada forma e tem suas características próprias de **criação**. O autor ainda ressalta que *“não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 19).

Porém, antes mesmo de compreender as relações entre **imaginação** e atividade de **criação**, Vigotski busca esclarecer primeiro as relações entre aquela e a realidade no comportamento humano, e ressalta que a realidade e **imaginação** não são separadas.

²⁶ Ambos os termos são usados como sinônimos por Vigotski, tanto neste texto quanto em *Psicologia da arte* (1925/1999). E em nota, Smolka (2009 apud VIGOTSKI, 1930/2009) evidencia que na filosofia, por vezes os termos são compreendidos como sinônimos, por vezes com significados específicos.

A **imaginação** é um processo extremamente complexo. Por isso, os estudos sobre o processo de **criação** são difíceis e muitas vezes equivocados, já que o processo todo exige uma extensa análise psicológica, que foge aos interesses do estudo. Portanto, Vigotski se detém em algumas partes do processo.

No início do processo encontram-se as **percepções** externas e internas, que configuram a base da **experiência**. No caso da criança, o que ela vê e ouve serve para sua **criação** futura, e desse material que vai se acumulando, ocorre um complexo processo de re-elaboração. *“A dissociação e associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 36).

A dissociação fragmenta essa complexidade em partes, e é condição necessária para a **imaginação**. Ela trabalha com o realce de alguns pontos da **experiência** e com a rejeição de outros. E tal processo, segundo Vigotski, é importante por estar na base do pensamento abstrato e na formação de conceitos essenciais ao desenvolvimento humano.

O autor ressalta a importância de saber destacar pontos específicos do todo complexo no trabalho criativo com as **impressões** e após esse processo, os elementos dissociados são modificados ou distorcidos, e para VIGOTSKI, (1930/2009), esse processo *“baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos que lhes correspondem”* (p. 36), já que as **impressões** não se organizam de forma espontânea no cérebro porque, enquanto processos, *“movem-se, modificam-se, vivem e morrem”* (p. 37).

Já a associação é a união dos elementos que foram dissociados e modificados. Mas há ainda um último momento da **imaginação**, que se trata de combinar imagens individuais, organizá-las em um sistema e construí-las em um quadro complexo. Porém, seu círculo só se completa e conclui quando *“se encerra ou se cristaliza em imagens existentes”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 39).

O que Vigotski chama de cristalização é a passagem da **imaginação** para a realidade e busca indicar os fatores psicológicos dos processos anteriormente explicitados. Um fator psicológico é a necessidade que o homem tem de se adaptar ao **meio**²⁷. E esse **meio** precisa criar desequilíbrio, tirar o homem de sua posição de conforto e estabilidade, para que assim a **imaginação** possa trabalhar e gerar mudança. *“Desta forma, a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 40).

²⁷ Embora o termo utilizado seja apenas **meio**, estamos falando de um meio marcado e atravessado pelo histórico e pelo cultural.

Sobre o **meio**, Vigotski afirma ser de extrema importância para a **imaginação**, e aponta que a **criação** está relacionada à simplicidade ou à complexidade do ambiente. Portanto, escreve que:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 42)

A relação com o **meio** se difere na criança, assim como os interesses são diferentes e o funcionamento da **imaginação** também. Mas qual a diferença entre a **imaginação** do adulto e da criança, e no que se difere no desenvolvimento infantil? Há uma visão corrente de que a **imaginação** da criança é mais rica que do adulto, e conforme seu desenvolvimento, tal **imaginação** vai diminuindo, porque se acreditava que a **imaginação** da criança era mais livre que a do adulto. Porém, analisando cientificamente, essa hipótese não se confirma.

Para Vigotski, a **experiência** da criança é mais pobre que a do adulto, assim como seus interesses, e em sua relação com o meio não há tanta complexidade. O que ocorre é que *“ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 45).

Outra característica que Vigotski evidencia é que, além de a **imaginação** da criança ser mais pobre, o caráter, qualidade e densidade das combinações dos materiais também são inferiores. Porém, *“De todas as formas de ligação com a realidade indicadas antes, apenas a primeira – mais precisamente, a realidade dos elementos dos quais a imaginação se constrói – está presente na criança no mesmo grau que no adulto”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 47).

O autor também fala das relações da **imaginação** com o talento. E ele é contrário a posição de que a **criação** é destinada a alguns poucos gênios eleitos. Para o autor *“a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 51).

Ao tratar da **imaginação** e da **criação**, o autor fala sobre seus “suplícios”. Embora a **criação** traga grande satisfação, por um lado, por outro ela pode trazer também sofrimento, pois o **ato de criar** é difícil e a necessidade nem sempre encontra possibilidades de **criação**.

A satisfação ou sofrimento encontram-se na palavra, ou seja, na impossibilidade de, às vezes, transmitir a **imaginação** em palavras.

Para VIGOTSKI (1930/2009), o mais importante traço da **imaginação** é o ímpeto da **imaginação** para encontrar uma forma, encarnar-se. Afirma que a *“imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida”* (idem). E, voltando-se para a educação da criança, a **imaginação** não é uma função separada, *“mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro dificilmente será menor do que o papel no presente”* (p. 59).

No âmbito da educação, a **criação** literária e a verbal são as **criações** mais comuns na idade escolar, enquanto na primeira infância, ou o período pré-escolar, o desenho é a forma mais comum. O que Vigotski defende, sobre a **criação** literária da criança, é que é preciso criar na criança uma necessidade de escrever, e, além disso, auxiliá-la no processo e domínio da escrita. Sobre as diferenças entre as **criações** orais e escritas, o autor afirma que a escrita, por ser mais demorada que a fala, provoca alterações tanto quantitativas quanto qualitativas na criação infantil.

Vigotski fala ainda sobre provocar, de forma experimental, a **reação criadora** da criança. Tais experimentos funcionam da seguinte maneira: às crianças são apresentadas temas e tarefas, como reproduções musicais ou plásticas tomadas da realidade, visando assim provocar nessas crianças a **criação** literária. Mas o autor ressalta que tais procedimentos são artificiais e servem apenas para provocar nas crianças **reações** que servem como material de estudo. No entanto, na educação, a estimulação da **criação** infantil tem objetivos diferentes. Neste caso, *“O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 92).

Sobre a brincadeira da criança, o autor afirma que ela *“surge de uma forte necessidade e permite, quase sempre, uma descarga rápida e completa dos sentimentos que dominam a criança”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 93). Outra relação entre a **criação** da criança e a brincadeira é que em ambas não se rompe a ligação com os interesses e **vivências** pessoais das crianças.

VIGOTSKI (1930/2009) pergunta-se sobre qual o papel da **criação** literária da criança para aqueles que não se tornarão escritores na idade adulta. E responde que o significado está em que *“ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a*

fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano” (p. 96)

Passando para a **criação** teatral na criança, o autor a chama também de dramatização, e afirma que é a **criação** mais próxima da **criação** literária infantil, além de ser a mais freqüente e difundida. A **criação** teatral está mais próxima da **criação** literária porque o drama é baseado na ação (realizada pela criança) e é também mais íntimo e ativo e *“relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal”* (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 97).

Vigotski fala da relação entre a brincadeira e a forma dramática, pois a brincadeira é a raiz da **criação** infantil, e desta forma, o drama está relacionado diretamente às brincadeiras. Nesse sentido, o drama é mais sincrético porque contém em si elementos de vários tipos de **criação**. E há grande preciosidade na encenação teatral da criança, pois ela fornece material para diferentes tipos de **criação**, porque enquanto criam, as crianças improvisam não só a peça, mas os papéis também. Na dramatização há elementos da **criação** verbal, plástica e da técnica.

Assim, estão mais próximas das crianças aquelas peças criadas por elas mesmas. Para o adulto, tais peças não terão muito sentido, mas para a criança tem grande vantagem por *“surgirem no processo de criação infantil. Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo”* (VIGOTSKI, 1930/2009, pp. 100-101). Portanto, o importante não é o produto da **criação**, mas seu processo. Porque, enquanto as crianças tomam as rédeas de todo o processo da **criação**, a **criação** dramática adquire um maior significado e uma maior força

Já sobre o desenho na idade infantil, último tema abordado no livro, é um tipo de **criação** predominante na idade pré-escolar. Após essa fase, o desenho vai sendo abandonado pela criança, mantendo-se apenas em alguns poucos que recebem incentivos ou possuem melhores habilidades para o desenho.

Baseando-se em Labunskaja e Pestel, Vigotski aponta que concomitante ao desenvolvimento das possibilidades **criadoras** da criança ocorre também o desenvolvimento técnico. Assim, a criação vai perdendo a característica de brincadeira e adquirindo a característica de trabalho. E ainda adverte que é um equívoco pensar que as possibilidades **criadoras** da criança limitam-se a arte. Ela vai muito além. Essa **imaginação** deve ser compreendida como uma **imaginação criadora do ser humano**. E concluindo, Vigotski

indica a importância de se cultivar a **criação** na idade escolar, porque o futuro é alcançado pelo homem por meio da **imaginação**. Assim o trabalho pedagógico deve consistir em direcionar o comportamento para o futuro, desenvolvendo e exercitando a **imaginação**.

Além de algumas questões levantadas sobre a educação, esse texto nos dá pistas para compreendermos as elaborações de Pino (2006) sobre a questão da *produção imaginária* e a formação do *sentido estético*, bem como o papel da brincadeira na questão do drama na fase da infância.

ANÁLISE E DESDOBRAMENTOS DAS OBRAS DE L. S. VIGOTSKI

Após a apresentação dos estudos feitos das obras mapeadas de Vigotski que tratam da arte e da estética, faremos agora uma análise das categorias que se apresentaram diante da busca por compreender a arte e a estética na obra do autor. Como a arte e a estética não aparecem de formas definidas nas obras, analisaremos as questões sobre os conceitos e noções que emergem da leitura desses textos.

As questões levantadas são, em um primeiro momento, de ordem da tradução, evidenciando a problemática das nuances terminológicas e as implicações conceituais delas decorrentes; emergem, no/do processo de análise, as questões sobre o conceito de *perejivanie*, que atravessa a obra do autor, bem como a noção de *drama*; e também as questões mais fortemente suscitadas pelas leituras de *Psicologia da arte* (1925/1999), principalmente, sobre a *reação estética* e a *catarse*, a compreensão da arte como uma *técnica social do sentimento* e as considerações sobre as relações entre *educação estética* e *arte e vida*.

Tais conceitos e noções, embora trabalhados e divididos em subtítulos não são categorias separadas na obra do autor. São categorias que aparecem nos textos em um movimento dialético das ideias de Vigotski e não devem ser compreendidos de forma isolada. Porém, por motivos de sistematização, faremos uma análise dividida em subtítulos procurando discutir e evidenciar as relações que se colocam.

- **Questões de tradução e nuances terminológicas**

Quando lemos um texto escrito em nossa língua materna encontramos muitos desafios pela frente: *Qual o contexto em que o texto foi produzido? Quais os sentidos e significados que o autor pretendeu ao utilizar determinado termo em detrimento de outro? Determinada palavra expressa o mesmo que seu significado dicionarizado?* Enfim, são inúmeras as questões suscitadas.

No caso dos textos em outros idiomas traduzidos para o português as questões são ainda maiores, principalmente para aqueles que não dominam o idioma original da escrita e têm à disposição apenas os textos traduzidos para sua língua materna. E essa é uma realidade muito frequente para os estudiosos da obra de Vigotski que se deparam, na maioria das vezes, apenas com versões traduzidas para o português de seus textos, ou versões traduzidas do russo

para o espanhol, inglês ou francês, que são as línguas mais difundidas academicamente em nosso país. Por estes motivos, analisar os textos de Vigotski é um desafio constante.

Outro problema que se impõe é pensarmos a forma como os textos são traduzidos para o português. Vigotski escreveu seus trabalhos em um curto período de tempo: entre as décadas de 1910 e 1930. Desde esse período a língua russa se modificou assim como as demais línguas que permanecem sendo re-elaboradas ao longo do processo histórico, por constituírem-se como línguas vivas e não mortas. Assim, é um desafio e tanto para o tradutor trazer para uma linguagem próxima às dos tempos atuais, trabalhando com textos escritos há quase um século e em um idioma pouco difundido no Brasil.

Sobre as questões de tradução como um todo e das traduções do russo em particular, Prestes (2010) nos mostra em sua tese de doutorado os percalços pelos quais o tradutor passa ao traduzir uma obra. No caso de Vigotski, a autora chega a fazer um panorama de como seus textos sofreram alterações na própria língua russa, devido à censura da ditadura stalinista, e de como esses textos chegaram ao Brasil, primeiramente traduzidos de idiomas que não o russo, conforme mencionado acima. Para a autora, os textos de Vigotski chegaram ao Brasil em versões adulteradas e fragmentadas em relação ao original.

No entanto, apesar da grande relevância da questão trazida por Prestes (2010) sobre os problemas de tradução dos escritos de Vigotski no Brasil e seus esforços em buscar trazer ao público brasileiro versões mais próximas e correspondentes entre o russo e o português, não podemos esquecer que, mesmo com os problemas de tradução com que os primeiros escritos de Vigotski chegaram ao Brasil, tais traduções foram de grande importância para os pesquisadores brasileiros conhecerem a obra do autor por volta da década de 1980. Assim, não podemos deixar de reconhecer também os trabalhos desses primeiros tradutores e seus esforços em divulgar a obra do autor no país.

No âmbito desta pesquisa, não foram poucas as questões que surgiram a respeito das traduções para o português das obras de Vigotski, bem como a questão das nuances terminológicas encontradas dentro da própria obra, como por exemplo, a questão das nuances utilizadas pelo autor para designar aspectos relativos à estética de maneira geral e a própria *reação estética*, mais especificamente, tais como: **emoção, vivência, sentimento, sensação, percepção, criação, criatividade**, etc.

Um exemplo dessas nuances terminológicas pode ser percebida comparando as duas traduções de *A educação estética* (1926). Enquanto Paulo Bezerra na edição de 2010 da

Editora Martins Fontes utiliza na tradução a palavra **emoções** para se referir à estética, Claudia Schilling, na edição de 2003 da Artmed, utiliza a tradução de **vivências**. No português, **vivenciar** e **emocionar-se** são verbos com significados diferentes, logo, os substantivos **vivência** e **emoção** também adquirem significados diferentes em nossa língua. No russo, baseando-se no trabalho de Delari Junior & Passos (2009), vemos que são traduções comuns ao termo *perejivanie*. Porém, não estamos afirmando que se trate no original da *perejivanie*, mas sim que essas questões sobre as nuances e os originais perpassam todo o nosso estudo.

A respeito de tais nuances, pretendemos, em diálogo com autores contemporâneos, buscar alguns sentidos produzidos na obra de Vigotski e a opção dos tradutores, pois, como diz Prestes (2010), o trabalho do tradutor é também um trabalho de **criação**. E nesse sentido, não podemos nos esquecer de que o tradutor é também um pintor, como na metáfora de Löwy (2000 & 2015), em que sua tradução carregará sempre o seu ponto de vista.

Para alguns dos textos, há apenas uma versão em português, como é o caso de *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999) e *Psicologia da arte* (1925/1999), ambas traduzidas por Paulo Bezerra – tradutor também conhecido por traduzir as obras de Dostoiévski no Brasil. O mesmo ocorre com as resenhas e críticas literárias produzidas entre 1919 e 1923, traduzidas por Priscila Marques – também tradutora de Dostoiévski.

Porém, as nuances terminológicas que trouxeram mais questões para esta pesquisa foram relativas aos textos que possuem mais de uma tradução para o português, como é o caso de *A educação estética* (1926) e de *Imaginação e criação na infância* (1930) que recebe este título na tradução realizada por Zoia Prestes (2009) pela Editora Ática e *Imaginação e criatividade na infância* (1930), traduzido com este título pelo português João Pedro Fróis (2014) pela Martins fontes. Ambos os textos possuem tradução direta do russo para o português.

Sobre as questões de tradução da *perejivanie* em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999), DELARI JUNIOR & PASSOS (2009) apontam que:

Na edição brasileira de “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca, de W. Shakespeare” (VIGOTSKI, 1917/1999) o termo “perejivanie” é traduzido, por Paulo Bezerra, como “emoção”, “vivenciamento”, “vivência”, ou ainda por construções em que o substantivo dá lugar ao verbo “viver”. Num primeiro momento, são citadas as “perijivaniia” místicas como aquelas às quais se compara a “sensação comovida” que temos diante de uma obra de arte e que se difere por seu caráter inefável, isto é, impronunciável, impossível de transmitir-se em palavras. Esse caráter inefável seria comum então às nossas “perejivaniia” diante da obra e às “perejivaniia” místicas,

recorrendo à concepção de James sobre estas (ver VIGOTSKI, 1917/1999, p. XXV) (p. 17, grifos dos autores)

Neste ponto, os autores, além trazerem para a discussão a questão de como o termo foi traduzido para o português, problematizam sobre a *perejivanie* no contexto de *Hamlet* de 1916. O mesmo ocorre com a análise que os autores fazem sobre o termo *perejivanie* em *Psicologia da arte* (1925/1999). *Perejivanie* é um termo usado com bastante frequência neste texto, e foi traduzido como “emoção”, “vivência”, “vivenciamento”. Mas neste trabalho, os autores enfatizam que Vigotski busca a diferença entre a *perejivanie* estética e a *perejivanie* comum. E retomando as questões sobre *Hamlet*, mas no texto de 1925, os autores falarão que Vigotski enfatiza as *perejivaniia*²⁸ do herói, o que levantamos como hipótese ser o terceiro elemento da *contradição triádica*.

Embora as questões de tradução das obras mapeadas serem de extrema importância, não se trata de um trabalho bibliométrico, já que o problema da tradução configura-se como uma dentre outras questões de pesquisa, consistindo numa dificuldade. O foco principal de nosso trabalho é a análise dos conceitos e noções que emergem desse estudo, por entendermos que essas categorias trazem elementos importantes para a compreensão da questão da arte e da estética na obra de Vigotski uma vez que ele não as define, como é o caso de *perejivanie*, *drama*, *reação estética*, *catarse*, *arte como técnica social do sentimento*, *educação estética* e as relações entre *arte e vida*.

- *Perejivanie*

Sobre a *perejivanie*, evidencia Toassa (2014) que este não é um termo cunhado por Vigotski, mas uma palavra já existente e utilizada no cotidiano e na intelectualidade da língua russa. Em contrapartida, Delari Junior & Passos (2009) evidenciam que, apesar de ser uma palavra da língua russa, é utilizada predominantemente em textos científicos e filosóficos, sendo raro seu uso no cotidiano. Capucci (2017) também nos orienta que cada autor utiliza o termo *perejivanie* de maneira diferente em suas obras. O que Vigotski faz é dar um sentido original a um termo já utilizado no idioma.

²⁸ Uma das formas de se referir ao termo *perejivanie* no plural.

Sobre o conceito²⁹ de *pereživanie* nas obras mapeadas de Vigotski é no texto denominado *Quarta aula: a questão do meio na pedologia* (1935/2010) que encontramos algumas elaborações do conceito, traduzido para o português como **vivência**.

O texto trabalha com o termo *meio*³⁰, que na língua russa pode ter dois significados diferentes, segundo nota de rodapé da tradutora Márcia Pileggi Vinha: o *meio* que nos cerca e o *meio* que envolve o psíquico e o cultural. Porém, Vigotski não esclarece a noção de *meio*, e para tentarmos compreendê-la, recorremos ao texto de Pino (2010) que busca compreender que *meio* é este de que fala Vigotski. Para PINO (2010):

(...) Vigotski está afirmando que existem duas formas de tratar o meio. Uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos ou de “leis” ou regras que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento, segundo Vigotski, é o objeto de diferentes ciências. Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos (p. 744, grifo do autor)

Assim, podemos pensar que Vigotski estuda como não só as condições exteriores – o *meio* da “realidade objetiva”, mas também as psíquicas e culturais que interferem no desenvolvimento da criança, o que Pino (2010) chama de “organismos humanos”. Desta forma, Vigotski (1935/2010) busca compreender o papel do *significado* do *meio* nesse desenvolvimento, ou seja, estudar a relação entre a criança e o *meio* em determinada etapa do desenvolvimento, pois, para o autor, os elementos do *meio* se distinguem em diferentes faixas etárias e posições sociais que as crianças ocupam.

Para Vigotski (1935/2010), com a ampliação do *meio*, ampliam-se também as relações das crianças. Esta é uma ideia que o autor evidencia também em *Imaginação e criação na infância* (1930/2009), ao falar da relação da **experiência** e da **imaginação**, compreendendo que a **imaginação** da criança é menos rica que a do adulto, pois suas **experiências** são quantitativamente menores.

No ambiente escolar, por exemplo, o ambiente vai se modificando a cada faixa etária. Porém, é preciso ter cuidado para não colocar no *meio* todo o papel de destaque. Porque, para

²⁹ Tanto Delari Junior & Passos (2009) quanto os autores de *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy* (2017) utilizam a palavra *conceito* para se referir à *pereživanie*, englobando não só os trabalhos de Vigotski, mas de outros teóricos de língua russa.

³⁰ Ressaltamos que o *meio* não deve ser compreendido como um *meio* externo apenas, mas histórico e cultural.

o autor, mesmo que o *meio* sofra poucas modificações, a criança se modifica em seu processo de desenvolvimento. Os *significados* que elas vão tecendo vão sendo modificados.³¹

(...) os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 1935/2010, pp. 683-684, grifo na fonte)

É a **vivência** da situação que determinará a influência que o *meio* exercerá na criança, não apenas o *meio*. Assim, os elementos advindos do *meio* são interpretados, *significados* pela **vivência** da criança. E por meio de um exemplo dado pelo autor em que três crianças, vivendo nas mesmas condições de violência com uma mãe alcoólatra, mas com idades e posições sociais diferentes, cada uma **vivenciou** e *significou* a situação de uma determinada maneira. No que tange à *significação* dessa **vivência**, Pino (2010), ainda abordando as questões do *meio* no texto de Vigotski, escreve que:

Com a ideia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento *humano*, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser *humano*, é feito do “material” sócio-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relacione a *vivência* com a *significação* que a criança se faz pelas situações criadas pela dinâmica do meio (p. 753, grifos do autor)

Porém, o que é considerado para Vigotski como **vivência**, ou como preferimos utilizar a expressão russa – devido a complexidade do conceito e a dificuldade de tradução não só para o português, mas para outros idiomas –, a *perejivanie*? No texto sobre a questão do *meio* na pedologia, é a forma como a criança *significa*, concebe e se relaciona afetivamente diante de um determinado acontecimento. Nas palavras de VIGOTSKI (1935/2010):

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união

³¹ Embora o autor não evidencie desta maneira em seu texto, pensamos que criança e *meio* se modificam constantemente.

indivísvel das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (p. 686, grifo na fonte)

Na *perejivanie*, então, ocorre uma relação *dialética* entre as particularidades da *personalidade* da pessoa com as situações **vivenciadas**. E em função das particularidades constitutivas de cada pessoa – *personalidade* – “*um mesmo acontecimento suscita vivências distintas*” (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 687). O autor compreende a *perejivanie* como “*uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade*” (idem).

Um ponto que VIGOTSKI (1935/2010) levanta é o de que a influência do acontecimento também depende do nível de compreensão pela criança do fato ocorrido. Por isso, as crianças não compreendem os acontecimentos da mesma maneira que os adultos – “a criança em diversos níveis de desenvolvimento não possui correspondência perfeitamente adequada às ideias de um adulto” (p. 690, grifo na fonte). Essa mesma compreensão da diferença do psiquismo da criança e do adulto aparece nos trabalhos de 1925, 1926 e 1930 aqui analisados.

Sobre as relações entre *meio* e *personalidade*, VIGOTSKI (1935/2010) afirma que:

(...) o *meio* desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da *personalidade* e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o *meio*, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (p. 695, grifo nosso)

Assim, o *meio* é compreendido como fonte de desenvolvimento da *personalidade*. E o autor fala em um determinado momento do texto sobre as considerações feitas sobre a pessoa de forma geral, e não somente sobre a criança. Para VIGOTSKI (1935/2010) o homem, sendo social pela interação com a sociedade, fora dela “nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (p. 697-698, grifo na fonte). Assim, o *meio* é tomado como fator de desenvolvimento.

Nesse sentido, vemos que a *perejivanie*, expandido o conceito para compreender também o desenvolvimento do psiquismo e da *personalidade* do adulto, não é a influência que o *meio* exercerá sobre a pessoa. Mas sim a tomada de consciência³² pela pessoa dos acontecimentos **vivenciados** por ela em determinadas condições materiais e psíquicas. E é preciso destacar também que se trata de uma **vivência** cuja *significação* é mais profunda que a

³² Compreendida como a elaboração afetivo-cognitiva das experiências vividas.

mera **vivência** cotidiana dos acontecimentos. Para esse tipo de **vivência** mais ordinária, o termo empregado no russo é a palavra *opit*, e não *perejivanie* (Prestes, 2010).

CAPUCCI (2017), em seu diálogo sobre a *perejivanie* em Vigotski e Stanislavski também aponta para a compreensão do autor sobre a relação entre a *personalidade* e **meio**. “*Vigotski buscou compreender a personalidade na relação dialética do homem com o meio. Assim, o próprio homem e a constituição do ser humano como um todo seria o objeto dessa psicologia*” (pp. 78-79).

Como apontam TOASSA & SOUZA (2010), no sentido geral que *perejivanie* é empregado nos diversos textos de Vigotski, indica “*um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica*” (p. 759). As autoras enxergam que no primeiro escrito sobre *Hamlet*, em que afirmam ser o primeiro trabalho em que o termo é empregado, pode-se notar que “*a vivência pode estender-se ao passado e ao futuro da existência humana presentificando elementos importantes na orientação das ações humanas*” (p. 760). Afirmam ainda que a *perejivanie* “*é um processo básico da vida humana, é acontecimento profundo na existência da pessoa real ou do personagem na arte*” (p. 761) e completam que o conceito está ligado “*à análise dos dramas e conflitos humanos*” (p. 762).

Por fim, destacamos que ao analisarmos a crítica de Vigotski (1916/1999) sobre *Hamlet*, fazendo a *nossa crítica de leitor* sobre sua *crítica de leitor*, podemos pensar que a análise que Vigotski faz é uma análise que fala o tempo todo da *perejivanie*, ou seja, da mudança, do ponto de viragem na vida de Hamlet após o assassinato do pai, que é o momento em que Vigotski afirma que “*Hamlet e o Espírito se encontram e só isso já determina todo o desenvolvimento das idéias, a ordem dos sentidos, o destino do príncipe da Dinamarca e, através deste, todo o desenrolar da ação da tragédia*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 55).

E de como a *perejivanie* dessa situação modificou Hamlet e o tornou diferente: “*por seu terrível afastamento e pelo divórcio com o mundo terreno, por uma solidão verdadeiramente trágica, pela última solidão da alma. Hamlet sempre está só na tragédia*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 73, grifo do autor). Uma **vivência** que fez com que Hamlet resignificasse toda a sua vida.

- *Drama*

O conceito de *perejivanie* de Vigotski está atrelado à outra noção que evidenciamos nas análises das obras mapeadas para esta pesquisa, que é a noção de *drama*. Encontramos no trabalho de Capucci (2017) a seguinte citação:

A perejivanie se estabelece, portanto, como unidade indivisível desta relação entre o ambiente e a representação simbólica dentro da pessoa, a partir de sua constituição social. Porém, esta unidade se dá de forma dramática, na medida em que nosso ambiente e nossas relações passam por constantes transformações, que determinam uma nova dinâmica psíquica. Sendo assim, a perejivanie não é apenas a unidade entre o ambiente e o sujeito, o externo e o interno, mas o processo pelo qual esta relação se estabelece (Martsinkovskaya, 2009 apud CAPUCCI, 2017, p. 127, grifo na fonte).

Para compreendermos a noção de *drama* em Vigotski e a dimensão *dramática* do psiquismo, é fundamental buscarmos as referências de Vigotski e tecermos algumas relações com os escritos do teórico marxista Georges Politzer (1903-1942) em sua busca por uma psicologia concreta e sua compreensão de *drama*.

POLITZER (1977), por meio de uma psicologia concreta, busca superar as antíteses entre a psicologia subjetiva e a objetiva e as abstrações da psicologia. Para Politzer existe o plano da Natureza³³, que são aqueles tais como a respiração, digestão, etc., e um plano que é propriamente humano, como, por exemplo, o exercício de uma profissão, o casamento, etc. Mas ressalta que dizer que esses planos existem lado a lado é uma abstração. Para o autor: “*é no plano humano que começamos por viver e é preciso um esforço especial de abstracção a fim de isolar a natureza, na sua pureza objectiva, do seu invólucro humano*” (p. 100). E é nesse aspecto *humano* que a vida cotidiana se mostra.

Essa vida humana constitui (para designar por um termo cómodo de que fixaremos somente o significado cénico) um drama.

É incontestável que é dentro do drama que a nossa experiência quotidiana começa por nos colocar. Aquilo que nos acontece são acontecimentos dramáticos: desempenhamos este ou aquele papel, etc. A visão que temos de nós mesmos é uma visão dramática (...). Dramáticas são também as nossas intenções: queremos casar-nos, ir ao cinema, etc. Pensamos em nós mesmos em termos dramáticos (p. 101, grifos na fonte)

Para o autor, também são *dramáticos* os contatos que tecemos com os nossos semelhantes e também a compreensão que temos a respeito deles. O que significa que

³³ Natureza encontra-se com letra maiúscula na fonte.

“vivemos dentro de significações³⁴ que nos tocam num sentido ou noutro, mas em momento algum deixamos o plano do drama” (POLITZER, 1977, p. 101). E é nesse plano *dramático* que conhecemos uns aos outros.

POLITZER (1977), embora afirme que o plano do humano não é separado do da Natureza, há para ele uma distinção entre esses dois planos: o plano *dramático* constitui um domínio significativo à parte, que é o que ele denomina de *significações humanas*, já que para ele, no domínio da Natureza há o plano das *significações gerais*. Nas palavras do autor:

Pode dizer-se, pois, que existe na experiência dramática uma percepção acompanhada de uma compreensão, mas reside aí a linguagem da análise. Com efeito, é apenas a análise que distingue, no seio da experiência dramática, por um lado a percepção da *encenação material do drama* e, por outro lado, o acto de compreensão pelo qual volto a colocar o todo na sua conexão com as coisas humanas (p. 103, grifo na fonte)

Chama-nos a atenção a denominação de Politzer (1977) de um plano da Natureza. Compreendemos que esse plano se configura como a parte fisiológica do homem, e para além desse plano há uma dimensão que é propriamente humana, que é a dimensão *dramática*. Porém, parece-nos que Politzer não compreende da mesma maneira que Vigotski a noção de que o homem, como ser social e especificamente humano, não deixa se der biológico, mas é um biológico re-significado pela cultura, que, como bem nos esclarece PINO (2000), “*As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana*” (p. 51, grifo do autor). Em Politzer *aparenta* residir uma cisão entre esses dois planos já que o autor fala de uma ciência da Natureza e de ciências morais (como a história, a sociologia e a economia política).

Porém, para o autor, as ciências morais podem se constituir como ciências *dramáticas*, mas não enquanto estudarem apenas “*os grandes palcos no meio dos quais se desenrolam os dramas de cada geração e os grandes temas de que estes representam as variações*” (POLITZER, 1977, p. 104). Mas, a intenção do autor é compreender o *drama* como uma ciência original, dos acontecimentos *dramáticos* do “aqui e agora”, o que nem a história, nem a sociologia podem explicar. Assim, nem as ciências naturais nem as morais podem explicar o *drama* de maneira original,

Uma vez que as ciências naturais só estudam a *encenação material do drama*, as ciências «morais» se ocupam apenas dos cenários e dos seus motivos mais gerais, há

³⁴ Não devemos confundir as elaborações sobre a *significação* de Politzer e Vigotski. Porém, analisar a noção de *significação* em Politzer foge às intenções deste trabalho.

lugar para uma disciplina que estude o drama na sua actualidade e na sua particularidade determinadas (POLITZER, 1977, p. 105, grifos na fonte)

Essa ciência capaz de dar conta de estudar o *drama* em suas características particulares é a psicologia. Por este motivo, pensamos as anotações de Vigotski (1929/2000) no *Manuscrito de 1929* evidenciando Politzer e a compreensão da psicologia em termos de *drama*.

Mas, se referindo à psicologia, para Politzer (1977), a questão da **experiência** é compreendida de forma diferente da **experiência dramática**. Assim, para ele, a nossa **experiência dramática** “*era a vida no sentido humano do termo; as suas personagens eram homens que agiam desta ou daquela maneira, as suas cenas mais parciais implicavam ainda o homem na sua totalidade*” (POLITZER, 1977, p. 107).

Nesse sentido, para o autor, falta à psicologia compreender o *drama* do homem concreto, pois a psicologia vem representando e compreendendo coisas, e não pessoas. Desta forma, o autor afirma que “*a psicologia põe em paralelo com a Natureza uma segunda Natureza, constituída como a primeira, por fenómenos e processos, mas sui generis*” (POLITZER, 1977, p. 108). Da mesma maneira, Vigotski buscava compreender o homem dentro de sua realidade concreta. Nas palavras de CAPUCCI (2017), Vigotski “*deixou clara a sua opção por uma ciência psicológica comprometida em entender o homem concreto, isto é, o ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva*” (p.78)

As características consideradas fundamentais ao *drama*, para POLITZER (1977) são: “*os seus acontecimentos são singulares «tanto no espaço como no tempo»: só são concebíveis relacionados com indivíduos considerados na sua unidade singular*” (p. 126, grifos na fonte). Ou seja, o autor evidencia a todo o momento que o *drama* está direcionado ao sujeito singular, concreto, e não à generalizações ou de um determinado coletivo. Assim, para ele, “*a psicologia concreta não é, pois, uma psicologia, mas a psicologia, com toda a intransigência e toda a intolerância que uma semelhante afirmação implica*” (POLITZER, 1977, p. 145, grifo na fonte). Portanto, o que o autor classifica como psicologia é a ciência que toma por objeto o *drama* e o homem concreto.

Esclarece-nos DELARI JUNIOR (2011), sobre a psicologia concreta de Georges Politzer o seguinte:

(...) deduzimos que uma “psicologia concreta” seria tal qual aquela que “imitasse” o *teatro*, vindo, talvez, a nos apresentar uma realidade viva que nos diga respeito, na

qual nos reconheçamos e que, principalmente, permita-nos transpor nossos próprios limites (p. 183, grifos do autor)

Já nos escritos de Vigotski, o *drama* aparece em 1929, num texto de difícil compreensão, pois se trata de anotações do autor que não foram escritas com a intenção de publicá-las. Por este motivo, a leitura requer um grande trabalho de compreensão e de tentativa de extrair de anotações, por vezes enigmáticas, o que pretendia Vigotski com esses escritos. E nestas anotações escreve que:

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 na fonte)

E mais a frente, VIGOTSKI (1929/2000) tece uma conclusão geral sobre o trabalho das funções psíquicas superiores, e ressalta a *personalidade*, que “*é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de drama*” (p. 27, grifo na fonte). E outra vez faz a anotação sobre a comparação com Politzer: “*psicologia = drama*” (p. 34), acrescentando que “*O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama*” (p. 35, grifo na fonte). E conclui que o *drama* é um choque dos sistemas.

Diante das menções feitas ao *drama* e à Politzer, como compreender esse termo nas obras estudadas de Vigotski? Primeiramente, devemos lembrar que Vigotski não chegou a teorizar diretamente sobre o *drama* em seus escritos posteriores. O material que temos de sua autoria, para analisar tal categoria é baseado em anotações dispersas e enigmáticas. Portanto, qualquer conclusão sobre esse conceito vem de um esforço de compreensão, de uma tentativa de tentar compreender o que há nas entrelinhas das anotações de Vigotski, já que não possuímos uma definição clara.

Assim, procuramos analisar por partes suas menções ao *drama* no “Manuscrito” e buscar compreendê-lo em como ele aparece nas obras analisadas nesta pesquisa. PINO (2000) também evidencia essa dificuldade em relação à leitura do “Manuscrito” quando escreve que

é preciso “*descobrir nos detalhes o sentido de uma obra maior que a morte prematura do autor deixou, certamente, inacabada*” (p. 46).

Primeiramente, nas anotações vemos que Vigotski (1929/2000) evidencia uma comparação à Politzer sobre a psicologia em termos de *drama*, e não uma adesão. Mais a frente introduz a questão da *personalidade*, e evidencia que a *personalidade* pode ser desenvolvida em termos de *drama*, e que a dinâmica da *personalidade* de que fala Vigotski é o *drama*, sendo o *drama* um *choque dos sistemas* repleto de *luta interna*. Desta forma, Vigotski (1929/2000) introduz a noção de *personalidade* às teorizações de Politzer sobre a psicologia ser entendida como *drama*.

Sobre a noção de *personalidade*, tal conceito não deve ser compreendido como os usos no senso comum, como, por exemplo, dizer que uma pessoa tem “personalidade forte”. No próprio “Manuscrito” o autor nos indica a sua compreensão de *personalidade*. Para ele: “*A personalidade é o conjunto de relações sociais*” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 35), ou seja, a *personalidade* é compreendida da mesma maneira que a constituição da pessoa, já que, para o autor, o homem é a *personalidade social*, ou seja, “*o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo*” (idem).

Assim, vamos conferindo que ao conceito de Politzer, Vigotski vai moldando a noção de *drama* dentro de uma perspectiva que concebe o homem como sendo constituído nas relações sociais, por meio do outro e da cultura em uma dimensão histórica. Desta forma, há o diferencial da compreensão do próprio conceito de homem que enriquece a noção de *drama* nas obras de Vigotski.

Sobre a noção³⁵ de *drama* nas obras analisadas, partimos pelo *Hamlet* de 1916. Mas aqui é necessário fazer um parêntese, pois *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1916/1999) foi escrito mais de dez anos antes do “Manuscrito”. Portanto, seria um anacronismo dizermos que Vigotski está falando da mesma compreensão de *drama* neste momento. Além disso, Vigotski não propõe uma análise *psicológica* de *Hamlet* nesse momento, mas sim uma *crítica literária*. Por outro lado, podemos pensar que já em 1916 o autor se preocupava com algumas questões que mais tarde viriam a ser compreendidas em termos de *drama*, sendo assim, algumas ideias contidas em *Hamlet* podem ser consideradas como embriões para sua futura compreensão do *drama*.

³⁵ Sobre o *drama*, preferimos falar em *noção* ao invés de *conceito*, pois na obra de Vigotski, não há um *conceito* de *drama*, mas apenas apontamentos sobre o *drama*.

Para Del Río e Álvarez (2007), é no trabalho sobre *Hamlet* em que a noção de *drama* é mais fortemente evidenciada. Capucci (2017) partilha do mesmo entendimento de que já em *Hamlet* Vigotski vislumbrava a noção de *drama*. E concordamos com os autores, dentro das obras aqui analisadas, de que é no trabalho da crítica literária da peça de Shakespeare que Vigotski nos mostra com mais profundidade a noção do *drama* e da *dinâmica da personalidade*.

Em 1916, há três momentos em que podemos fazer uma aproximação com o que mais tarde viria a ser compreendido por Vigotski como o *drama*. O primeiro momento é quando o autor faz uma aproximação entre a tragédia e a existência humana. Segundo VIGOTSKI (1916/1999), é “*trágico o próprio fato da existência do homem*” (p. 3). O segundo momento é na própria *dinâmica da personalidade* de Hamlet. Segundo o autor:

O aflito Hamlet, príncipe da Dinamarca (Hamlet, como o pai morto, é profundamente simbólico; sempre *príncipe*, isto é, sempre não ele mesmo mas o *filho do rei*; sempre *da Dinamarca*, porque o drama familiar está entrelaçado com o drama do Estado, e sempre habitado pelo príncipe da Dinamarca, Hamlet vive e morre como herdeiro da coroa, seu legítimo dono), já vive mergulhado em um luto fechado e entregue à tristeza noturna antes da aparição da Sombra (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 33, grifos na fonte)

O terceiro momento é quando o autor afirma que “*segundo interpretação universal, o trágico consiste no choque fatal entre a vontade humana e os obstáculos externos e internos*” (VIGOTSKI, 1916/1999, p. 180, grifo nosso)

No primeiro momento, podemos entender a palavra *trágica* como *dramática* e no terceiro momento, o *trágico* como *drama*. Assim, a existência do homem, enquanto humano envolve sempre essa dimensão *dramática* que se entrelaça com o segundo momento, já que vivemos todos essa *dinâmica da personalidade*. E personificada na personagem de Hamlet, o *drama* é vivido nos diferentes papéis em que ele desempenha, seja como o filho de um pai morto, como o príncipe da Dinamarca, em uma luta interna que se choca entre vingar ou não vingar a morte do pai. Entre viver como um jovem príncipe e desfrutar de tudo que essa vida pode lhe oferecer, ou morrer vingando a morte do pai e o próprio reino da Dinamarca. Nas palavras de CAPUCCI (2017):

A natureza do drama de Hamlet revela-se exatamente nessa transição, pelo entrelaçamento de seus variados papéis, que se inter-relacionam o tempo todo: o Hamlet príncipe da Dinamarca, envolvido com as questões do drama do Estado; o Hamlet filho, que se sente na obrigação de vingar a morte do pai; o Hamlet que ama Ofélia, e, por fim, o Hamlet que entende os mistérios da morte, mas teme seu próprio fim (p. 94)

E o no terceiro momento, Vigotski (1916/1999) levanta a questão de que no trágico, que aqui interpretamos como *drama*, existe um choque, tal qual o choque de sistemas de que ele fala no “Manuscrito”, que envolve a vontade humana e o meio ao qual ela está inserida. Aqui, além do *drama*, vemos também evidenciado o conceito de *perejivanie*. Para a mesma autora citada anteriormente,

A noção de drama desenvolvida por Vigotski a partir das suas reflexões sobre a experiência trágica de Hamlet fala do *choque de sistemas* quando os papéis assumidos socialmente pelo sujeito entram em contradição. Por meio do *choque*, do conflito entre os deveres e desejos contraditórios diante da necessidade de posicionar-se, é que se constitui a personalidade como *drama* (CAPUCCI, 2017, p. 100, grifos da autora)

Vemos que *Hamlet* é também uma tragédia sobre o *drama*, sobre o choque de papéis que a uma pessoa **vivencia** na formação de sua *personalidade* – que ao longo da tragédia, a *personalidade* de Hamlet vai sendo reconstruída dinamicamente – a *personalidade* mística e a terrena. O próprio fato de Vigotski (1916/1999) escrever uma crítica extensa, evidenciando ora uma característica como central na tragédia, ora outra, fazendo o mesmo com a questão das protagonistas e construção da tragédia já evidencia um *drama*, um choque de papéis vividos pelas próprias personagens.

Como nos informam os biógrafos Van Der Veer & Valsiner (2014), Vigotski, apesar de não crescer em uma família religiosa, era judeu, conhecedor e estudioso das tradições e cultura judaicas. Desta forma, podemos pensar que as análises dos espetáculos sobre o *Teatro judaico de Rubin*, de 1923, diziam respeito não somente ao seu interesse por arte, mas também por sua identidade como judeu, estudioso e conhecedor da cultura. E é no conjunto das resenhas sobre o teatro judaico que Vigotski se mostra um crítico ainda mais implacável.

Olhar para essas resenhas de Vigotski nos dá mais *pistas* de sua identidade como judeu, e todas as marcas que o autor carregou por sua identidade – o *drama* – por isso talvez a dureza em suas críticas, por identificar-se com o material analisado, do que pelo seu processo como teórico, embora ambas as coisas não estejam dissociadas.

Porém, nesse momento da obra de Vigotski, o *drama* ainda se encontra em um âmbito pantanoso em que qualquer afirmação pode ser perigosa. Como aponta DELARI JUNIOR (2011), em seu texto sobre os sentidos do *drama* nas obras de Vigotski, “*é difícil definir se suas proposições sobre o “drama” são uma “contribuição das artes para a psicologia” ou*

uma “leitura psicológica de algo próprio da arte”, mais especificamente, do teatro” (p. 182, grifo do autor), o que o faz concluir que “o drama situa-se em uma “região de fronteira”, no limiar entre psicologia e arte” (idem). A uma das proposições do drama na obra de Vigotski, DELARI JUNIOR (2011) assume como sinônimo de *peça teatral*. Em suas próprias palavras:

(...) retratam o desenvolvimento humano como *transformação*, ao longo do tempo, de todo um conjunto de relações sociais e do sistema de relações interfuncionais que lhes é correlato – comparável ao desenrolar de um “enredo” encenado em vários “atos” (p. 185, grifos do autor)

Mas, ao longo do trabalho de Vigotski, a partir do *Manuscrito de 1929*, Vigotski (1929/2000) tratará a noção de *drama* de forma mais específica. Tal especificidade está no fato do autor interpretar o *drama* como uma luta interior. DELARI JUNIOR (2011) aponta que a concepção de *drama* para Vigotski será a de “*algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social*” (p. 185), ou seja, o *drama* é típica e exclusivamente humano. Assim, num esforço para conceituar e contextualizar o *drama* na obra de Vigotski, DELARI JUNIOR (2011), sobre o *sentido do drama* como peça teatral, baseando-se no conceito grego de *drama*, evidencia que:

Abrevia-se assim nossa compreensão inicial do termo “drama”: ele é a própria arte teatral, forma estética na qual situações de decisão e de comprometimento do ser humano com relação às suas ações são apresentadas ao público na qualidade de objeto de reflexão moral não só do herói, mas de todo o público. Ele não cria nada de “*objetificado*”, mas produz significados e sentidos (p. 187, grifos do autor)

Porém, nas construções teóricas elaborados por Vigotski posteriormente, o sentido do *drama* é outro – “*a vida contém o drama, não se encerra nele, embora seja nele recriada e ampliada, transbordando seus contornos habituais*” (DELARI JUNIOR, 2011, p. 187).

Quem nos dá outras pistas de compressão de *drama* na obra de Vigotski é SMOLKA & MAGIOLINO (2010), e o fazem partindo da análise de *Hamlet*.

Interessante acompanhar a análise que Vigotski faz de *Hamlet*. Enquanto a crítica literária apontava a covardia e a loucura na inação do herói, Vigotski se torna sensível ao drama do sujeito que deve matar, mas não mata; deve vingar a morte do pai, mas adia a decisão; duvida, divaga, hesita. Comprovada a traição, a vingança é socialmente legitimada. No entanto, ele posterga a ação. O drama se converte em tragédia.

Hamlet é, para Vigotski, o homem que, prototipicamente, vivencia múltiplos papéis (...). A personagem de Shakespeare sintetiza o drama humano ao mesmo tempo que mostra a dinâmica das relações sociais constitutivas da personalidade individual. Condensa as tensões e as contradições da condição humana e, nesse sentido, desfaz dualismos (pp. 35-36)

Já no texto sobre *Hamlet* de 1925, em *Psicologia da arte*, apesar de mencionar a palavra *drama* apenas uma vez, ao dialogar com a *teoria psicológica do retrato*, de Christiansen, que interpreta o retrato como *drama*, Vigotski (1925/1999) aponta que a tragédia é **vivenciada** em termos de *drama*, na **vivência** de **emoções** múltiplas.

Mas o *drama* de que fala Vigotski é o mesmo em ambos os trabalhos? Não nos parece possuírem as mesmas características, primeiro porque o termo *drama*, compreendido como *dinâmica da personalidade*, aparece no escritos de Vigotski somente em 1929. Assim, se há algum traço do *drama* constituído no *Manuscrito de 1929* nos textos de 1916 e 1925, é de forma embrionária, um apontamento, algo que levaria Vigotski a problematizar o conceito anos mais tarde. Pois o *drama* de 1916 e 1925, como apontado anteriormente, pautando-se nas ideias de Delari Junior (2011), é o *drama* como *peça teatral*, como *drama da tragédia da vida*, e não em termos de uma *psicologia do drama*, como Vigotski o compreende em 1929 pautando-se em Politzer.

Ainda em outro trabalho de Vigotski (1930/2009) analisado na pesquisa – *Imaginação e criação na infância* – quando o autor escreve sobre a **criação** teatral na idade escolar, menciona a questão da *dramatização*, que pode ser compreendido como a *dramatização* realizada nas peças teatrais, mas também aponta que há um *drama* no **vivenciamento** das crianças na criação teatral. Assim, em termos de dramatização, podemos compreender como a encenação de uma peça de teatro, mas também, como no termo *drama* utilizado pelo autor, compreender que enquanto a criança brinca, por meio da *dramatização* teatral, ela **vivencia** uma multiplicidade de papéis sociais proporcionados pela brincadeira. Em comentário à edição, SMOLKA (2009 apud VIGOTSKI, 1930/2009) escreve que:

A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se *desdobra* em muitos outros, pode ocupar o *lugar do outro* na relação. Essa experiência, vivenciada na brincadeira, é constitutiva do drama na esfera (inter) subjetiva. “A dinâmica da personalidade é drama”, afirma Vigotski, no *Manuscrito de 1929*. Na raiz do drama, portanto, a brincadeira. Mas, na raiz da brincadeira, o *drama* humano (cf. apresentação e biografia) (p. 99 grifo da autora)

Smolka nos traz este belíssimo comentário acrescentando a ideia de que na raiz do *drama* encontra-se a brincadeira infantil, mas por outro lado, na raiz da brincadeira encontra-se o *drama* humano. Essa relação dialética entre o *drama* e a brincadeira se evidencia em outros trabalhos de Vigotski como em *A educação estética* (1926/2010) e *Psicologia da Arte* (1925/1999), além dos próprios escritos de *Imaginação e criação na infância* (1930/2009), que mostram que o psiquismo da criança trabalha de forma diferente do psiquismo do adulto. Porém, nestes trabalhos, o autor evidencia a importância da brincadeira na formação do psiquismo infantil. Assim, podemos pensar o *drama* como constituinte da formação da *personalidade* desde a infância, nas relações em que a criança tece enquanto brinca.

Mas ainda nos resta uma última indagação. Essa diferença entre o *drama* como peça teatral ou como *dinâmica da personalidade* encerra uma diferença tão distante de compreensão, ou podemos compreender a primeira como o embrião que levaria Vigotski a dialogar mais tarde com Politzer e compreender a psicologia em termos *drama*? Esta é uma questão pertinente que nos foge aos limites desta pesquisa, mas que aponta para futuras elaborações sobre o tema.

- ***Reação estética e catarse***

Passamos então para a análise das noções de ***reação estética*** e *catarse*, temas centrais na análise de *Psicologia da arte* (1925/1999) e que aparecem também em *A educação estética* (1926/2010). Embora *A educação estética* seja um texto datado de 1926 e *Psicologia da arte* de 1925, optamos por elaborar conceitualmente primeiramente o texto de 1926, pois os conceitos em 1925 nos aparecem como mais elaborados e também por acreditarmos, como os biógrafos Van Der Veer & Valsiner (2014) e Prestes (2010), de que a produção do texto de 1926 seja anterior a de 1925.

No texto de 1926, conforme abordamos em capítulo anterior, Vigotski enfatiza que algumas concepções sobre estética acreditam que a ***reação estética*** ocorre de forma passiva e desinteressada. Apesar de o autor concordar que há um momento em que a ***reação estética*** ocorre de forma passiva, ela não se encerra nessa passividade, são apenas *premissas*, que ocorrem como uma ***reação*** orgânica. Mas a ***reação estética***, em sua complexidade, demanda um *sentido estético* elaborado através do psiquismo.

Nesse momento, ainda num contexto de interlocução bastante circunscrito, sob influência da chamada psicologia reatológica e da psicanálise, para o autor a ***reação estética***

ocorre em três estágios: primeiramente pelos órgãos do sentido, passando pelo processo de elaboração em que “*com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações*” (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 333), e a resposta, que é o momento que a pessoa *significa* o que foi percebido pela obra de arte. Vigotski (1926/2010) fala em dois momentos da **reação estética**:

O primeiro, que é biológico, ocorre como sublimação³⁶, ou seja, são os aspectos que excederam aos estímulos que o psiquismo deu conta de resolver e que encontram vazão de duas formas: ou por meio da arte, ou por meio da neurose. E é nesse pensamento de Vigotski que vemos um diálogo com a psicanálise e as questões de sublimação que não aparecem desta forma em *Psicologia da arte* (1925/1999).

A questão da psicanálise em *Psicologia da arte* (1925/1999) aparece em um capítulo em que Vigotski faz uma crítica à forma como a psicanálise compreende a **reação estética**. Em 1925 o autor busca outros termos para falar da **reação estética**, não mais em termos de sublimação, buscando avançar na explicação do conceito, o que nos faz pensar que o texto de 1926 tenha sido escrito anteriormente às elaborações do texto de 1925.

O segundo momento da **reação estética** são suas características psicológicas. E Vigotski (1926/2010) dialoga com a *teoria do contágio*, de Tolstói, sendo contrário à ela, pois para Vigotski, a **reação estética** não multiplica os **sentimentos** suscitados pela arte, mas os supera e os re-elabora. E é na superação e re-elaboração do **sentimento** que Vigotski introduz sua noção de *catarse*.

Abrindo um parêntese, é necessário explicar qual a compreensão de *catarse* na filosofia, pois, apesar de Vigotski utilizar o termo, lhe dá um novo significado. Vigotski (1926/2010 & 1925/1999), apesar de não entrar em muitos detalhes sobre o conceito, toma como referência o filósofo Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), mas para contrapô-lo. Segundo o dicionário de filosofia ABBAGNANO (2012), *catarse* é um termo grego de origem médica que tem como significado “purgação”. Aristóteles utiliza o termo no sentido médico em algumas obras, mas foi o primeiro filósofo a utilizar o termo na categoria da estética, compreendendo-o como “*uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem*” (p. 138).

³⁶ O dicionário de filosofia Abbagnano (2012) compreende que para a Psicanálise, a *catarse* é compreendida como sublimação (p.138).

Mas a noção de *catarse* de Vigotski (1926/2010 & 1925/1999) não é a mesma noção de *catarse* de Aristóteles. E embora no texto de 1926 o autor não entre profundamente na discussão da *catarse*, compreende que ela vai além da purgação dos **sentimentos**. Para o autor, na *catarse* o **sentimento** não é apenas purgado, mas superado, re-elaborado, transmutado.

Para VIGOTSKI (1926/2010) o objetivo final da arte, que é a *catarse*, é *dialético*. Nas palavras do autor, “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na *catarse*” (p. 345, grifo nosso). Quando o autor enfatiza que há uma *luta interna* na *catarse*, podemos pensar que nela está inserido o *drama*?

Desta forma, uma hipótese levantada é a de que a *catarse*, além de superar e re-elaborar os **sentimentos** suscitados pela obra de arte, tem função importante na constituição da *personalidade*, já que em sua atividade ocorre essa complexa *luta interna* de que fala o autor. Porém, como Vigotski (1926/2010) não deixa evidente no texto, é uma questão que levantamos e colocamos como uma possível relação entre a *catarse* e o *drama*.

Já em *Psicologia da arte* (1925/1999) a *catarse* aparece junto à análise que o autor faz da **reação estética** em relação às obras literárias, começando pela fábula, passando pela novela e terminando na tragédia, pois acredita que a cada gênero literário, sua composição literária vai se complexificando³⁷. No que se refere às fábulas, analisa as fábulas de Krilov; na novela, o conto *Leve alento* de Ivan Búnin; e na tragédia, novamente a tragédia de *Hamlet*. Sobre a **reação estética** na fábula, VIGOTSKI (1925/1999) afirma que:

(...) toda fábula e, conseqüentemente, a nossa **reação estética** à fábula, desenvolve-se sempre em dois planos, e esses dois planos crescem simultaneamente, intensificando-se e elevando-se de tal forma que, no fundo, ambos constituem a mesma coisa e estão reunidos numa ação, permanecendo sempre duais (p. 173, grifo nosso)

VIGOTSKI (1925/1999) conclui que, analisando as fábulas de Krilov, há dois planos de acontecimentos dentro de uma fábula, e que é na junção desses dois planos contraditórios que ocorre a **reação estética** em relação à fábula. Para o autor, “a *contradição emocional*, suscitada por esses dois planos da fábula, é o verdadeiro fundamento psicológico da nossa **reação estética**” (p. 174). Mas a **reação estética** na fábula não se encerra nesses dois planos. Para o autor, ocorre um *curto-circuito* dos opostos e da mesma forma se resolve a *contradição*

³⁷ O que se complexifica, para o autor, não é a **reação estética**, mas sim os gêneros literários.

emocional da *reação estética*. Em suas próprias palavras: “*a sua solução no curto-circuito dos sentimentos opostos constituem a verdadeira natureza da nossa reação psicológica diante da fábula*” (p. 175).

Sobre a *reação estética* na novela, que Vigotski (1925/1999) considera mais complexa que a fábula, ele trabalha com a *reação estética* em termos da *contradição entre forma e conteúdo* (ou material). E o que o autor faz é partir da análise do conto, mostrando o que Búnin faz com a forma e o conteúdo, porque, ao narrar o assassinato de uma jovem, há uma confrontação dos acontecimentos, uma tensão entre o passado dela enquanto viva e o presente dela enquanto morta, passando de um ponto a outro de forma inesperada. E a forma como Búnin narra o conto nos causa uma **impressão** inesperada. Não a dor e a desgraça dos acontecimentos, mas a leveza de um *respirar tranqüilo* de uma jovem.

Seguindo a forma da estrutura, que representamos no nosso esquema, podemos mostrar, passo a passo, que todos os saltos artificiais da narração acabam tendo um fim: apagar, destruir a impressão indireta que esses acontecimentos deixam em nós, e transformá-la, convertê-la em outra qualquer, bem diferente e oposta à primeira (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 193)

A esse tipo de narração e seu efeito conseqüente, VIGOTSKI (1925/1999) chama de *lei da destruição do conteúdo pela forma*. Assim, no conto *Leve alento*, enquanto o conteúdo é destruído pela forma, ocorre que a “*forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética*” (p. 199, grifo nosso).

Passando para a análise da tragédia, que é para o autor a forma mais complexa em que ocorre a *reação estética*, VIGOTSKI (1925/1999) afirma, como o fez em 1916, que é preciso partir da própria tragédia para compreender tal **reação**. Em relação à questão da morosidade de Hamlet, ela não ocorre na tragédia de modo regular, mas em explosões, o que faz com que “*na consciência do espectador estão sempre fundidas duas idéias incompatíveis*” (p. 232). E o modo como os acontecimentos se desenvolvem é explicado pelo autor como uma necessidade para o **efeito psicológico** da tragédia.

Embora Vigotski não fale dessa maneira, em *Hamlet* ocorre o mesmo que no conto *Leve alento*, pois o que Shakespeare costumava fazer em suas obras era buscar histórias populares e reescrevê-la. Assim, em *Hamlet*, o público esperava a vingança da morte do pai pelo filho, sendo este o conteúdo da tragédia. Porém, a forma de que utiliza Shakespeare para narrar essa vingança é totalmente oposta ao esperado. O dramaturgo, por meio de vários

artifícios, posterga essa ação, e destrói o conteúdo pela forma. Mas o que há de diferencial na tragédia, é que ela acrescenta um plano a mais para a ocorrência da *reação estética*. Nas palavras do autor:

Aqui nós temos um plano psicológico absolutamente novo, e, se na fábula descobrimos duas tendências dentro de uma mesma ação, na novela um plano de fábula e outro plano de enredo, na tragédia observamos ainda um novo plano: percebemos os acontecimentos da tragédia, o seu material, e por último percebemos mais um plano – o psiquismo e as vivências do herói. (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 241)

Esse terceiro plano de que fala o autor que é o do psiquismo e das **vivências** do herói se consolida no que o autor chama de *contradição triádica*. A *contradição triádica* é mais complexa que as contradições suscitadas pela fábula e pela novela, já que se desenvolve na contradição dialética de três planos e não somente de dois: do enredo, da fábula e das personagens. E por este motivo, Vigotski (1925/1999) considera a tragédia uma forma mais complexa de arte, bem como as **emoções** suscitadas por ela também são mais complexas.

É na última parte de *Psicologia da arte* que Vigotski (1925/1999) falará com mais detalhes sobre a *catarse*. O autor enfatiza que é no campo da **imaginação** e do **sentimento** em arte que se realiza a *reação estética*. Mas enfatiza que no campo da estética, não se trata de um **sentimento** comum, mas de um **sentimento** artístico, porque o **sentimento** artístico está relacionado à **emoções** inteligentes. E retomando as análises da fábula, novela e tragédia, afirma que a obra de arte “*encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição*” (p. 269), e para o autor, este é o **efeito** da obra de arte.

É a partir do **efeito** da obra de arte que VIGOTSKI (1925/1999) desenvolve sua noção de *catarse*. A *catarse* é compreendida agora pelo autor como uma complexa transformação dos **sentimentos**. Numa das poucas afirmações que o autor faz sobre a *catarse*, evidencia que:

(...) apesar da imprecisão do seu conteúdo e da manifesta recusa à tentativa de esclarecer o seu significado no texto de Aristóteles, ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a *reação estética* como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos (p. 270, grifo nosso)

Desta forma, mesmo que o autor não tenha definido de forma clara o processo de *catarse*, o compreende como uma descarga de energia nervosa, que se realiza em sentido

oposto ao habitual e que em arte se transforma em um meio para atingir essas descargas de energia mais úteis e importantes. E completa que a base para a *catarse* é a natureza *contraditória* das obras de arte.

VIGOTSKI (1925/1999), relacionando as **emoções** suscitadas pelo material e pela forma afirma que a lei da **reação estética** “*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*” (p. 270). E esse processo é denominado por ele de *catarse*. Para o autor, o fundamento da *catarse* da **reação estética** está na oposição entre a estrutura da forma e o conteúdo, na *lei da destruição do conteúdo pela forma*.

O autor conclui que na base da **reação estética** estão “*as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte*” (VIGOTSKI (1925/1999, p. 272), e acrescenta que é na “*transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa relação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética*” (idem, grifo nosso).

Na compreensão da *catarse*, alguns autores contemporâneos trazem suas próprias conclusões sobre o conceito, numa tentativa de compreender e de preencher as lacunas deixadas por Vigotski em seus escritos.

As autoras BARROCO & SUPERTI (2014), compreendendo a obra de arte em sua estrutura própria, como *instrumento social* e processos **criativos** da *catarse*, a obra “*tanto na produção quando na fruição, pode suscitar uma nova organização psíquica*” (p. 31). Ao contrário dessas autoras, JAPIASSU (1998) compreende a *catarse* como sinônimo de **reação estética**. Nas palavras do autor: “*O que Vygotsky denomina de **catarsis** é a própria reação estética*” (p. 93, grifo do autor). A mesma ideia será defendida pelo autor em texto posterior sobre a psicologia da arte (Japiassu, 1999).

Já para MOLON (2007): “*A catarse na reação estética, portanto, não significa a descarga de energia emocional, tal como entendida na perspectiva psicanalítica, mas sim a complexidade do pensamento e das emoções*” (p. 127). A autora fala ainda sobre a função educativa da *catarse*: “*a arte por meio da catarse cumpre uma função educativa e também transformadora, pois a reação estética, haja vista que seu fundamento é a catarse, promove a síntese psicológica que se processa na consciência do sujeito receptor*” (p. 127). E a autora acrescenta ainda que o “*conflito das emoções se conclui na catarse, momento de*

transformação da vontade, dos sentimentos, dos comportamentos e dos desejos. Em Vygotsky, a catarse prepara para a ação, implica emoção, pensamento e ação em direção à emancipação do homem” (idem).

Namura (2007) partilha da mesma opinião de Molon (2007) sobre a compreensão da *catarse*. Para aquela autora, a *catarse* na **reação estética** “*tem um conteúdo diferente da concepção psicanalítica da descarga de energia emocional e possui uma qualidade distinta do significado de Aristóteles, porque além de educativa é transformadora*” (NAMURA, 2007, p. sem número).

MAGIOLINO (2014) - trazendo à discussão as ideias de Lukács e Espinosa - entende a *catarse* como possibilidade de “*transformação e (re)elaboração dos conteúdos pessoais, pela elevação do particular ao social ou a significação pessoal por meio do social*” (p. 58). E completa que “*a catarse não é uma categoria puramente estética, pois ética e estética se (com)fundem na atividade criadora humana, que é marcada por relações de poder, dominação ou servidão*” (idem), evidenciando assim, a dimensão política da arte.

Podemos pensar ainda a questão da *catarse* nas críticas teatrais feitas por Vigotski em 1922-23. Sobre as críticas feitas às encenações, além da preocupação com a qualidade dos espetáculos, podemos notar também a preocupação de Vigotski com o que será transmitido ao público, ao espectador, em questões de **impressão** estética. Marques (2015) aponta a frequência do uso da palavra “cotidiano” por Vigotski, no que diz respeito às interpretações. Para a autora, “cotidiano” nesse sentido pode ser interpretado como algo banal e não elevado. E nesse sentido, MARQUES (2015) aponta para o fato de que:

Ao falar em densidade cotidiana e conflito insignificante, Vygótski busca mostrar a incongruência que identifica entre o caráter trágico do texto e o tom da encenação. É possível, ainda, entrever nesse comentário certa concepção de tragédia, definida como um espírito que anima a ação, exaltando-a, elevando-a a um nível superior (p. 83)

Marques (2015) ainda completa que há influência de Aristóteles nessa concepção, no efeito da purificação das **emoções**. Isso quer dizer que a banalidade e vulgaridade, ao contrário do terror e da piedade, não suscitariam essa purificação das **emoções**. Porém, a purificação das **emoções** está relacionada ao conceito de *catarse* aristotélico, o que mais tarde, em *Psicologia da arte* será compreendido por Vigotski (1925/1999) não mais como purificação das **emoções**, mas sim como uma re-elaboração das **emoções**. Assim, podemos já

notar nos escritos de 1922-23 a preocupação de Vigotski com a noção de *catarse* e de como pensar a obra de arte a partir desse conceito.

- ***Arte como técnica social do sentimento e as relações entre a educação estética e arte e vida***

Em vias de conclusão de *Psicologia da arte* (1925/1999), Vigotski tratará da arte como *técnica social do sentimento*. Para o autor, como evidenciado anteriormente, a arte não é apenas um contágio de **sentimentos**, mas uma **reação** qualitativa em que os **sentimentos** suscitados pela arte são modificados, no sentido de uma superação dos **sentimentos**, que implica em algo a mais ao que está contido na obra de arte.

Por ser uma *técnica de sentimentos*, o autor afirma que o **sentimento** individual, por meio da arte, torna-se social, se generaliza. Nesse sentido, o autor enxerga a arte como “*uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos*” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 308). BARROCO & SUPERTI (2014) compreendem a noção de *arte como técnica social do sentimento* afirmando que “*a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano*” (p. 23) e completam que:

Uma conseqüência imediata dessa concepção reside em não se compreender a arte como fruto de um homem só, o artista, mas como um objeto cultural, elaborado sob dada *técnica* construída *socialmente*, com dada temática para objetivar os sentimentos e, entendemos, as demais capacidades mentais tipicamente humanas (p. 24, grifo nosso)

VIGOTSKI (1925/1999) afirma que “*a arte é o social em nós*” (p. 315). Isso quer dizer que, mesmo que o efeito da arte se processe em uma única pessoa, suas raízes são sociais. E quando fala em social, o autor não está falando em coletivo. Assim, para o autor, o social “*existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social*” (idem, grifo nosso).

Assim, ocorre o contrário do que é proposto na *teoria do contágio*, em que o **sentimento** individual se torna social. O **sentimento** social é objetivado na arte, tornando-se **instrumento** da sociedade. E desta forma o autor fala em termos de *arte como técnica social do sentimento*. Nesse sentido, a arte se torna um **instrumento** da sociedade, tais quais os demais instrumentos, mas um **instrumento** “*através do qual incorpora ao ciclo da vida*

*social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 315). BARROCO & SUPERTI (2014) compreendem tais ideias sobre a arte como uma objetivação dos **sentimentos** humanos, “uma técnica elaborada pelos homens que permite aos indivíduos socializar determinado sentimento, como também, ao mesmo tempo, torná-lo pessoal, parte do psiquismo” (p. 26).*

Ainda em diálogo com autores contemporâneos, TOASSA (2014) afirma que “a essência da obra de arte está na catarse das emoções, o que demanda o trabalho de um pensamento emocional inteiramente específico” (p. 19) e também afirma que “Tal como as ferramentas podem multiplicar nossas mãos por mil, a arte multiplica nossos sentimentos; como todas as outras técnicas, consome energia e implica algum poder do homem sobre o próprio desejo” (idem).

Compreendendo dessa forma, o **sentimento** que, por meio da arte é social, torna-se pessoal e parte da **vivência** da obra de arte, porém, ao tornar-se pessoal não deixa de ser social. Desta forma, a arte desempenha um papel na sociedade. Nas palavras do autor:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe com o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 316)

O autor compreende que entre o homem e o mundo existe o *meio social*, e que a arte organiza o comportamento, orientando-o para o futuro e que, mesmo que uma exigência não se realize, a arte “nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 320)³⁸.

Vigotski (1925/1999), ao terminar suas elaborações sobre a psicologia da arte, expõe o sentido *vital* da arte. O autor concorda com Pliekhánov nas relações em que a arte tece com a vida. Assim, a arte não tem relação *direta* com a vida, mas sim uma antítese, ou seja, ela *supera* aspectos do psiquismo que não encontram vazão na vida cotidiana, e que mesmo tendo como referência **sentimentos vitais**, a arte elabora esses **sentimentos**.

Para Vigotski, a arte é um **ato criador**, já que, considerando-a como *catarse*, a arte vai além do **sentimento** vivo. Embora exista a técnica e a maestria, elas sozinhas são insuficientes para criar uma obra de arte. Para tanto, é necessário o **ato criador** de superação

³⁸ Sobre a *arte como técnica social do sentimento* há muito mais a explorar em relação à *técnica* e à compreensão da arte como *produção humana*, porém, devido aos limites do trabalho, são questões que ficam para elaborações futuras.

do **sentimento**. Nesse sentido o autor afirma que até mesmo na **percepção** da arte é necessária a superação **criativa** do **sentimento**. É preciso encontrar sua *catarse*. Somente assim o **efeito** da arte será pleno.

No campo da pedagogia, o autor ressalta que todo o capítulo de *Psicologia da arte* (1925/1999) denominado de *Arte e vida* é destinado a mostrar o **efeito** educativo da arte, que une o sentido pedagógico e o **efeito** prático e *vital* da arte, ou seja, as relações entre *arte e vida*. Na educação, Vigotski compreende que a arte é um **ato**, assim como os demais movimentos do ser, porém, é ainda mais complexo, pois é um **ato criador**. E ressalta que, mesmo sendo impossível ensinar o **ato criador**, ainda assim o educador pode contribuir para a sua formação e manifestação.

Concluindo o trabalho de *Psicologia da arte*, Vigotski (1925/1999) trata da relação da arte com a vida e o papel da arte no futuro. Para o autor, é difícil dizer sobre os rumos que tomará o futuro e qual será o papel da arte nele. Mas Vigotski acredita que “*ao surgir da realidade e voltar-se para esta, a arte virá a ser definida do modo mais estreito pelo sistema principal que essa vida vier a assumir*” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 328). Desta forma, a arte “*é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momento mais críticos e responsáveis da vida*” (pp. 328-329).

Como o autor evidencia uma nova sociedade e de uma refusão do homem, ele acredita que nesse processo de mudança o papel da arte também sofrerá modificações. E para Vigotski, a arte terá papel decisivo na construção desse novo homem. Mas não devemos nos esquecer que Vigotski (1925/1999) estava falando de uma Rússia pós-revolucionária, em que a revolução não havia completado ainda nem 10 anos de acontecimento. Contudo, suas questões não deixam de ser pertinentes para o nosso contexto histórico.

Vigotski também trabalha com as questões de *arte e vida* em outros trabalhos, como no caso das críticas teatrais que realizou em Gomel no período entre 1919-1923. Já em 1919, em *Teatro e Revolução* Vigotski tecia relações entre a arte e a vida, pois, como nos lembra MARQUES (2015), as concepções de Vigotski (1919) presentes em *Teatro e Revolução* apontam para um diálogo entre as esferas sociais e artísticas. Seguindo as ideias de Vigotski, a autora afirma que “*a reestruturação da sociedade, sua refundição em novos princípios, gerará necessariamente novas manifestações estéticas*” (p. 72).

Também podemos ressaltar que nas resenhas a respeito da Companhia de Teatro de Solovtsóv, Vigotski (1922) vai muito além do papel de crítico. Suas críticas não se encerram no simples comentário dos espetáculos, mas nos revelam seu pensamento sobre o desenvolvimento de alguns conceitos implícitos nos textos, tais como os da **percepção** estética, da *catarse* e da função educativa da arte.

BARROS; CAMARGO & ROSA (2011), comentando sobre o texto *Acerca do encerramento da temporada* (1923), afirmam que:

(...) o autor argumenta acerca da importância de o teatro da província não ser visto como secundário, pois não apenas os grandes e sofisticados espetáculos provocam o prazer estético. Onde a linguagem teatral estiver, seja esta simples ou complexa, o prazer estético poderá ser encontrado, quer num palco com a iluminação cênica realizada com o auxílio elaborado da energia elétrica quer nos modestos teatros das províncias, com seus candeeiros e velas (p. 234)

Portanto, o que vemos nessas resenhas sobre as turnês de teatro é a preocupação de Vigotski não somente com os rumos do teatro russo, da inovação da arte teatral, mas também de uma preocupação com a qualidade e o cenário cultural da cidade de Gomel, em específico.

Já na resenha *Sobre o teatro infantil* (1923), podemos ver um Vigotski preocupado com as questões da arte e da **imaginação** no desenvolvimento infantil, já que afirma que quando a criança faz teatro, ela brinca seriamente, e que esse teatro deve ser voltado para os interesses das crianças, que seja racional, mas principalmente divertido. Nesse sentido, MARQUES (2015) destaca que:

Para um observador adulto, a peça encenada não tem valor propriamente estético, será tão interessante verificar o que se passa no palco quanto na plateia. Assim, o teatro infantil adentra o terreno das teorias pedagógicas e aparece como uma questão complexa para os adultos, que discutem se as crianças devem ou não brincar de teatro e como isso deve ser feito (p. 128)

A autora aponta, ainda que de forma breve, a questão do *drama* que Vigotski teorizará na infância em trabalho posterior – *Imaginação e criação na infância* (1930/2009). Aponta também para a crítica que Vigotski faz em 1926 sobre as produções voltadas para as crianças serem, em sua maioria, bobas e sem conteúdo.

Vigotski, em suas obras posteriores sobre arte, **imaginação** e desenvolvimento da criança, abordará a questão da brincadeira, principalmente da brincadeira do faz-de-conta. Como bem aponta Marques (2015), discussões como essas aparecem nos textos de A

educação estética (1926), *Imaginação e criação na infância* (1930) e em *A formação social da mente* (2007), no capítulo *O papel do brinquedo no desenvolvimento*³⁹.

Voltando as análises para a *crítica de leitor* de Vigotski (1916/1999) podemos tecer um diálogo entre seu texto de 1920, *O rei está nu* no que se refere ao método da crítica. Aponta-nos MARQUES (2015) que “*A singularidade de Vygótski é quase comparável à do próprio Tolstói*” (p. 75). E ainda sobre o método, a autora completa que:

Tal método de desvelamento é visto por Vygótski como uma importante característica (e grande virtude) do pensamento tolstoiano. Ele permite o distanciamento de certa tradição que vê a arte como alegoria, como pretexto para desenvolver alguma questão filosófica, política ou psicológica. Trata-se de uma tradição que mata a criação, uma vez que busca um significado oculto e deixa escapar o que é particular ao objeto artístico. Sua tarefa é interpretar ao invés de compreender (MARQUES, 2015, p. 76, grifo da autora)

Assim, podemos notar que, mesmo quatro anos após sua *crítica de leitor* ser escrita, Vigotski ainda a considera relevante para se compreender e **perceber** a obra de arte, buscando dar ênfase a interpretações próprias, à participação do espectador na crítica e elaboração da obra, ao invés de opiniões importadas de terceiros. Porém, a ideia de não dialogar com a crítica ao analisar *Hamlet* é modificada em 1925 em *Psicologia da arte* (1925/1999), já que no capítulo dedicado a *Hamlet*, Vigotski dialoga o tempo todo com a crítica, inclusive com essa crítica de Tolstói, já que o enfoque dado à análise em 1925 é outro. É o de uma análise *psicológica* da estrutura da obra de arte e da **reação estética**.

Em nosso diálogo com autores contemporâneos, Pino (2006), tratando das questões do trabalho social em Marx e as questões de *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (1930/2009), tece reflexões a partir da *produção imaginária* e a *formação do sentido estético*, pensando uma educação *humana* do homem. E afirma que o sentido estético necessita de *formação*, e como formação, implica a *educação*.

Para o autor, o homem só foi capaz de assumir os rumos da própria evolução – o *desenvolvimento humano* – por meio de sua capacidade **criadora**, portanto, essa capacidade constitui um dos pilares do processo de *humanização*. Portanto, no que tange a uma educação estética e *humanizadora*, é fundamental a participação da escola na formação do sentido estético, já que para o autor, caso esta não crie condições favoráveis para essa educação, “*não*

³⁹ Este mesmo texto foi traduzido por Zoia Prestes como *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (Vigotski, 1933/2008).

é difícil prever as conseqüências negativas disso na vida das pessoas e na vida social. A experiência cotidiana mostra a veracidade disso” (PINO, 2006, p. 67).

Após analisar esses conceitos e noções nas obras mapeadas e estudadas de Vigotski, sem esgotar a discussão, vemos que não são conceitos ou noções separadas entre si, mas que dialogam o tempo todo uns com os outros no âmbito da arte em relação à vida e também no desenvolvimento humano. Esta é uma forma de olharmos para as obras de Vigotski no âmbito das artes e enxergarmos nesses escritos tidos como escritos da juventude, um Vigotski que já se preocupava em compreender o desenvolvimento psíquico do homem enquanto ser social, inserido numa realidade concreta e dialética de existência, levando em conta todas as contradições que o desenvolvimento humano implica, e que suas elaborações sobre a arte tiveram papel fundamental na forma como o autor compreendeu a psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo e mapeamento das obras de Vigotski, o esforço de compreensão dos conceitos e das noções e nuances terminológicas que surgem em seus trabalhos, resta-nos pensar as contribuições da teoria de Vigotski sobre a arte no que tange ao *desenvolvimento humano*, e principalmente a *educação estética*, buscando possíveis colaborações para a educação escolar no contexto da educação brasileira.

Sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento humano, é inegável que todo o trabalho de Vigotski foi destinado a não só compreender, mas nos dar *pistas, índicos* para pensarmos a constituição do homem, que deixando de ser um mero animal, passou a ser um animal *humano*, capaz de determinar e guiar o próprio fluxo de sua existência. Mas, olhando para além dessa concepção materialista histórico-dialética de homem, Vigotski mostra-se em seus escritos um homem apaixonado pela vida, o que ironicamente, foi prematuramente interrompida.

No âmbito desse trabalho que evidenciam as artes, como pensar a sua função no desenvolvimento humano do homem? Primeiramente, podemos pensar as relações entre *arte e vida* que Vigotski (1916/1999 & 1925/1999) tece em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* e em *Psicologia da arte*, respectivamente. Como aponta CAPUCCI (2017), o autor bielorusso, ao falar da *perejivanie*, compreendeu a personalidade como *drama*, e assim:

Hamlet proporcionou ao jovem Vigotski um contraste, uma revelação de sua própria vivência de forma que o estado da personagem shakespeariano poderia ser transferido para a visão pessoal do psicólogo bielorusso. Esta aproximação com a vivência de Hamlet levaria Vigotski à busca pela compreensão da experiência humana e suas determinações, de forma a conceber o homem como ser capaz de determinar a si mesmo (p. 8, grifo da autora)

Desta forma, pensamos a arte como explicitou Vigotski (1925/1999) em *Psicologia da arte* como uma *técnica social do sentimento*, mas ao mesmo tempo levando em conta sua defesa do caráter social (“a arte é o social em nós”) e pensando a arte como um **instrumento** da sociedade e que não só pode como deve ser utilizada pela sociedade a fim de promover mudanças que vão do social para o individual, mas também do social no próprio social. Enxergar a arte como uma *técnica social do sentimento* e também uma técnica social de transformação da realidade por meio da arte.

E como o próprio autor afirma que a arte não é um complemento da vida, mas sim algo que vai além da vida. neste além da vida, pensamos a arte como um fator de desenvolvimento humano, pois como ficou evidente nos trabalhos analisados, Vigotski (1925/1999) vê na arte um potencial transformador do homem e da sociedade.

Pensando nessas relações entre *arte e vida*, permeadas pela questão de a arte ser uma *técnica social do sentimento* e um **instrumento** da sociedade, apropriar-se dela no sentido de lidarmos com as contradições inerentes à existência humana, já que para Vigotski (1925/1999), a arte não apenas contagia sentimentos, mas na contradição de sentimentos diversos, por meio da *catarse*, os re-elabora.

Em sua *crítica de leitor*, Vigotski (1916/1999) nos mostrou a compreensão de um homem (Hamlet) que viveu, sofreu e foi atravessado por questões *vitais*, as quais ele teve que decidir sobre vida e morte, política e drama familiar. Desta forma, podemos olhar para a crítica de Vigotski e pensarmos a respeito da própria *existência humana* e o *drama* das relações que é viver em sociedade, como todos nós, seres sociais que vivenciamos todo tipo de **emoções** e passamos o tempo todo por escolhas *éticas, estéticas e políticas*.

Sobre as relações entre a educação, a estética e a política, MOLON (2007) indica que quando se educa esteticamente, é preciso considerar o homem em sua totalidade. Com isso, a autora afirma que:

A educação estética visa ao desenvolvimento do homem integral, à constituição do sujeito criativo e volitivo, pois ela é a possibilidade de um sentido estético e ético, que articula razão e sensibilidade à existência cotidiana, na qual a vontade de transformação pessoal e coletiva e a formação dessa vontade sejam um desejo e uma experiência cultural e histórica, visto que, como diz Vygotsky (1970), a arte é o social em nós, portanto, a força de transformação do mundo (p. 129)

Também no sentido das dimensões éticas, estéticas e políticas, SILVA & MAGIOLINO (2016) exploram essas dimensões no âmbito das paixões, comentando o romance entre Simone de Beauvoir (1908-1986) e Nelson Algren (1909-1981), evidenciando os impactos dessas dimensões na configuração do *drama* – “*choque de sistemas que envolve os protagonistas (pessoas sociais) que vivem na carne o enlace*” (p. 45).

Nessas relações entre *arte e vida* de que decorre o desenvolvimento humano, há sempre um *drama*, “*uma transposição não linear da arte para a vida, no drama da personalidade*” (SILVA & MAGIOLINO, 2016, p. 47). Para as autoras, nosso

posicionamento ocorre “*de diferentes maneiras, dependendo das necessidades subjacentes ao recorte espacial e temporal no qual estamos situados*” (idem).

Em *Psicologia da arte*, Vigotski (1925/1999), após um extenso estudo da análise da estrutura da obra de arte, conclui seu trabalho apostando na arte e na educação a construção de um novo homem. Porém, podemos pensar a partir de Vigotski esse papel da arte na construção, re-construção de um novo homem no contexto brasileiro, o qual passa por questões políticas também urgentes.

Segundo PINO (1999), em Vigotski, o desenvolvimento humano e a educação são dois aspectos de uma mesma coisa. Assim, no desenvolvimento humano se explica a constituição do homem enquanto *humano*. Já a educação é a concretização dessa constituição. Para o autor: “*O que nos permite dizer que, nessa perspectiva, a educação não é um mero “valor agregado” à pessoa em formação. Ela é constitutiva da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano*” (p. 57, grifos do autor)

No que tange à educação, Vigotski nos deixou inúmeras pistas para pensarmos e repensarmos a prática escolar, não somente no âmbito da educação estética – mas principalmente. Começando pela *crítica de leitor*, evidenciada em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* em que Vigotski (1916/1999), ao se distanciar da *crítica dos críticos*, coloca o leitor no lugar de também produtor da obra de arte.

Assim, podemos pensar as práticas de leitura e literatura nas escolas, e inspirando-se em Vigotski (1916/1999), colocar os alunos também nessa posição de participantes de uma obra de arte e da produção cultural da humanidade. Além de possibilitar aos leitores, de todos os níveis da educação, a ousadia que falta ao *significar*, independente de modelos e concepções prontas, suas próprias noções de uma obra, seja ela artística, técnica ou acadêmica.

Em *A educação estética*, Vigotski (1926/2010) sugere a inserção da criança no mundo das obras de arte, das produções humanas. O objetivo é inserir as produções estéticas não só no ambiente escolar, mas na própria vida. Inserir a poesia e a beleza na vida cotidiana sem com isso cair no engano de um embelezamento da vida.

Mas o leitor pode se perguntar como inserir as produções estéticas na educação escolar e na própria vida, quando muitas regiões e escolas brasileiras se encontram em condições de precariedade e marginalidade. Respondemos que é nesse contexto que entra a dimensão ética,

estética e política do educador, que pensa sua prática como um processo de transformação social diante da dialética da inclusão/exclusão social (Sawaia, 2006).

Tecendo algumas últimas considerações sobre a educação estética, devemos lembrar que, como aponta Vigotski (1926/2010 & 1930/2009), o psiquismo da criança difere do psiquismo do adulto. Assim, ao pensarmos em práticas de educação estética, devemos pensar em práticas que considerem a particularidade do psiquismo infantil. Outro alerta que Vigotski nos dá é pensarmos a arte e seu trabalho como uma atividade em si, e não um uso secundário, mas central, em que a arte é utilizada para outros fins. Não que o autor seja contra a utilização da arte para outros fins, mas isto não se configura como educação estética.

Por fim, não podemos esquecer a discussão que Vigotski (1916/1999) traz desde *Hamlet*, de que a arte em si não possui *sentidos e significados* próprios. Quem atribui sentido e significado a uma obra de arte é aquele que a aprecia, o espectador. Portanto, este possui função ativa na relação com as obras de arte. E tal sentido estético atribuído à arte não está deslocado de seu contexto cultural e social de recepção. Como afirma PINO (2007):

(...) o sentido estético perante as coisas só surge como tal nos grupos e indivíduos desses grupos porque essas coisas carregam um agregado de significações de valor estético que se “atualiza” quando essas coisas encontram quem as contemplem, as pense, ou as deseje. Em outros termos, o sentido estético só emerge no *encontro* de alguém (sujeito) com alguém (outro sujeito) ou com algo (objeto) (p. 115, grifo do autor)

Porém, não podemos deixar de ressaltar que na contemporaneidade a arte é marcada por questões sociais também inclusivas e exclusivas. Pois, mesmo que o significado atribuído a obra seja dada pelo espectador, no contexto histórico em que vivemos, existe uma pré-concepção de obra de arte que a trata de modo diferente, classificando algumas obras como “dignas” do título de obra de arte, e outras não, como é o caso das obras de vanguarda, as eruditas e as populares. No entanto, discutir essa questão relativa à arte foge aos propósitos deste trabalho.

E, para finalizar, ficamos com as palavras de SILVA & MAGIOLINO (2016, p. 47): *“os processos de significação (re) produzidos nas relações sociais não se separam daquilo que somos, ao contrário, é a dimensão mutante e inacabada (se assim conseguimos dizer) do que somos e do que poderemos ser. É uma condição dramática (de ser) do humano”*.

REFERÊNCIAS

- **Bibliográficas**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2012.

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. In: **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 22-33, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>

BARROS, E. R. O; CAMARGO, R. C. & ROSA, M. M. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a06v16n2.pdf>

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CAPUCCI, P. R. **Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte**. 2017. 147 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. 2017.

CAPUCCI, P. R. & SILVA, D. N. H. Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 409-420, jul./set.

2017. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35869/pdf>

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a02v16n2.pdf>

DELARI JUNIOR & PASSOS. **Alguns sentidos da palavra perezhivanie em L. S. Vigotski: notas para um estudo futuro junto à psicologia russa.** Umuarama/Ivanovo. Outubro de 2009.

DEL RÍO, Pablo & ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología Del drama al drama de la psicología. La relación entre la *vida* y la *obra* de Lev. S. Vygotski. In: **Estudios de Psicología**, 28(3), 303-332, 2007.

DIAS, Daniele Pampanini. **O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético.** 2017 [s.n.]. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. 2017.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED**, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação _ 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4026-int.pdf>

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FLEER, M; GONZÁLEZ REY, F. & VERESOV, N. **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity.** Advancing Vygotsky’s Legacy. Springer, 2017.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

JAPIASSU, R. O. V. As bases histórico-culturais para uma psicologia das artes (o interesse pela estética cênica nas origens do pensamento psicológico de Lev Semenovich Vygotsky). In: **Cad. Ed. FaE/UEPel**, Pelotas (10):69 – 106 jan./jun. 1998.

_____. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. In: **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 1, n.69, p. 34-59, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf>

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 20. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MAGIOLINO, L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. In: **Psicologia & Sociedade**. 26(n. spe. 2), 48-59, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a06v26nspe2.pdf>

_____. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. 2010 [s. n.]. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. 2010.

MARQUES, P. N. **O Vygótsky incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. 2015. 317 f. Tese de Doutorado em Literatura e Cultura Russa do Departamento de Letras Orientais da FFLCH-USP. São Paulo. 2015.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: Andrea V. Zanella. Fabiola C.B. Costa; Kátia Maheirie; Lucilene Sander; Silvia Z. Da Ros. (Orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 121-130.

NAMURA, M. R.. O aporte da estética na categoria sentido do pensamento de Vygotsky. In: **II Colóquio de Psicologia da Arte**, 2007, São Paulo. Anais do II colóquio de psicologia da arte, 2007. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versaoportugues/2c15a.pdf>

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a06.pdf>

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

_____. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 7/8, p. 29-52, 1999.

_____. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. In: **Pro-Posições** (Unicamp), v. 1, p. 47-70, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>

_____. Educação estética do sentimento e processo civilizador: ensaio sobre estética/semiótica. In: Andrea V. Zanella. Fabiola C.B. Costa; Kátia Maheirie; Lucilene Sander; Silvia Z. Da Ros. (Orgs.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 101-120.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. 2010.

PRESTES Z. & TUNES, E. Algumas informações biográficas sobre L. S., Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 78-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0078.pdf>

POLITZER, Georges. **Os fundamentos da psicologia**. 2ª edição. Prelo: Lisboa, 1977.

POZZA, Livia Palhares. **O filme como produção humana: questões para se pensar uma educação estética**. Campinas, SP: [s.n.], 2014. Trabalho de Conclusão de Curso.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. N. H. & MAGIOLINO, L. L. S. Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. In: **Psicologia & Sociedade**, 28(1), 45-54, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n1/1807-0310-psoc-28-01-00045.pdf>

SHAKESPEARE, William. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

SMOLKA, A. L. B. Apresentação e comentário. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática Editora, 1930/2009.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GÓES, M.C. R. & SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação**. Campinas-SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SMOLKA, A. L. B. & MAGIOLINO, L. L. S. Contribuições para a Educação - Modos de ensinar, sentir e pensar. In: **Revista Educação** (São Paulo), v. 2, p. 30-39, 2010.

SMOLKA, A. L. B. & LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. In: **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, p. 76 - 83, 01 out. 2005.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

TOASSA, G. & SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentido e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a07.pdf>

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. In: **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 15-22. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a02.pdf>

VAN DER VEER & VALSINER. **Vygotsky: uma síntese**. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIGOTSKI, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins fontes, 1932/1998.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1916/1999.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática Editora, 1930/2009.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1930/2014.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010 (1935/2010). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>

_____. Psicologia concreta do homem. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000 (1929/2000). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 1926/2010.

_____. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (1933). In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** (ISSN: 1808-6535). Publicada

em Junho de 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/download.pdf> acesso em 06/03/2018.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado Libros, 1931/2012.

VYGOTSKY, L. S. The Genesis of Higher Mental Functions. In: WERTSCH, J. V. **The Concepty of Activity in Soviet Psychology**. New York, NY: Sharpe, 1981.

WEDEKIN, L. M. & ZANELLA, A. V. Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/11.pdf>

_____. L. S, Vigotski e o ensino da arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. In: **Pró-Posições**. V. 27, n. 2 (80). Maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00155.pdf>

- **Filmográficas**

BLADE RUNNER 2049. Direção de Denis Villeneuve. Estados Unidos, 2017.

BLADE RUNNER: O CAÇADOR DE ANDRÓIDES. Direção de Ridley Scott. Estados Unidos, 1982.

CONTRATEMPO. Produção e direção coletiva. Brasil, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9cWCKD5AHiw>

DODESKADEN – O CAMINHO DA VIDA. Direção de Akira Kurosawa. Japão, 1970.