

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Yasmin Carolina Ribeiro Silva

In cena:
teoria e prática teatral à luz de Vigotski

Goiânia
2019



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Yasmin Carolina Ribeiro Silva

Título do trabalho: *In cena: teoria e prática teatral à luz de Vigotski*

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura da autora

Data: 24/04/2019


Assinatura da orientadora

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Yasmin Carolina Ribeiro Silva

In cena:
teoria e prática teatral à luz de Vigotski

Trabalho apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado –, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Gisele Toassa.

Goiânia
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Yasmin Carolina Ribeiro
In cena [manuscrito] : Teoria e prática teatral à luz de Vigotski /
Yasmin Carolina Ribeiro Silva. - 2019.
111 f.

Orientador: Profa. Dra. Gisele Toassa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Vigotski. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Educação. 4. Teatro. I.
Toassa, Gisele, orient. II. Título.

CDU 159.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050

Fones: 3209-6215 / www.ppgp.fe.ufg.br / Email ppgpufg@gmail.com



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
YASMIN CAROLINA RIBEIRO SILVA**

Ao vigésimo oitavo dia do mês de março de dois mil e dezenove (28/03/2019), às 14:15 horas reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Profa. Dra. **Gisele Toassa**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela Universidade de São Paulo, Prof. Dr. **Cristóvão Giovani Burgarelli** doutor em **Linguística** pela Universidade Estadual de Campinas, Profa. Dra. **Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira**, doutora em **Educação** pela Universidade Federal de Goiás, Profa. Dra. **Priscila Nascimento Marques** doutora em **Literatura e Cultura Russa** pela Universidade de São Paulo para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à defesa da dissertação intitulada: **“IN CENA: TEORIA E PRÁTICA TEATRAL À LUZ DE VIGOTSKI”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Psicologia**, de autoria de **Yasmin Carolina Ribeiro Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta **pelo presidente** da Banca Examinadora, Profa. Dra. **Gisele Toassa** que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-lo **aprovado**. Os trabalhos foram até às 17:29 horas e eu, **Naraiana de Oliveira Tavares**, Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino acompanhado dos membros da Banca Examinadora. Goiânia, **ao vigésimo oitavo dia do mês de março ano de dois mil e dezenove**.

Profa. Dra. **Gisele Toassa** (Orient.)

Prof. Dr. **Cristóvão Giovani Burgarelli**

Profa. Dra. **Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira**

Profa. Dra. **Priscila Nascimento Marques**

Profa. Dra. **Naraiana de Oliveira Tavares** (Vice Coordenadora do PPGP)

Profa. Dra. Naraiana de Oliveira Tavares
Vice-Coordenadora do PPGP/UFG
Matrícula: 2683604

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós”

Antoine de Saint-Exupéry

Aos meus pais, Otair e Eliete, pelo amor incondicional e apoio e aos meus irmãos Ysadora, Otair Jr. e Paulo Sérgio, pelo elo fra(terno).

Ao Mário, companheiro que a vida me trouxe, pelo apoio em todas as fases deste curso. Sem ele e suas palavras de força, realmente eu não teria conseguido! Igualmente agradeço à Tia Chica, como é chamada por outrem, mas que para mim se tornou uma mãe.

Aos meus filhos do grupo BBM, Bárbara e Bruno. *Quantos pé quebrou?*

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e todo o corpo docente e equipe administrativa, por abrir as portas a uma artista interessada em estudar psicologia e por oferecer a possibilidade de conhecimento a mim e a tantas outras pessoas.

À minha orientadora Gisele Toassa, pela amizade e pela compreensão nos momentos mais difíceis e conflituosos que o mestrado me trouxe. Obrigada por compartilhar comigo seu conhecimento, tão amplos como a potencialidade criativa do homem. Obrigada pelas horas intermináveis de discussão em grupo, pelas indicações de leitura e de caminhos possíveis para que essa pesquisa acontecesse.

À banca avaliadora que gentilmente aceitou o ofício de ler e avaliar essa dissertação: Prof. Cristóvão Giovani Burgareli, Profa. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira, Profa. Priscila Nascimento Marques, Profa. Maria do Rosário Silva Resende e Prof. Divino de Jesus da Silva Rodrigues.

Aos professores do curso que contribuíram para minha formação: Prof. Anderson de Brito Rodrigues, Prof. Filipe Boechat, Prof. Fernando Lacerda Jr., Profa. Gisele Toassa, Profa. Maria do Rosário Silva Resende.

A todos os professores com os quais cruzei em toda a vida, desde o jardim de infância até o mestrado. Um agradecimento especial à Tia Nat que foi quem me ajudou a dar os primeiros passos como atriz e pesquisadora, o d’leite e os ossos de ser mulher, artista, professora e pesquisadora. Gratidão!

A todos os meus colegas do curso de mestrado, em especial Priscilla Menescal e Valéria Barros Costa. Juntas compartilhamos momentos de alegria, descontração, dor e desespero. Sem contar o ca’FÉ.

Aos meus colegas do curso de Artes Cênicas com os quais fiz planos acadêmicos e que testemunharam o trabalho árduo que foi chegar até aqui.

A todos os meus amigos e familiares, em especial à minha tia Tânia e ao meu amigo Cris (*in memorian*).

*Hoje quero sentir-me, quando deitar-me nas pedras
Como um lagarto que dorme, na incoerência das eras
Sentar-me-ei entre feras e sentirei no seu hálito
A solução das esperas e um sofrimento esqualido
Adormecendo as uvas, reconstruindo em favas
Aconteceram as chuvas, redespertaram em lavas
Compareceram em chamas, estrangularam as falas
Carbonizaram miúdos, perpetuaram-se em galas*

*Filhos de Freud, filhos de Marx
Filhos de Brecht, filhos de Bach
Filhos do câncer, filhos de Getúlio
Filhos do carbono, filhos de Lampião*

(Filhos do Câncer, Fagner e Zé Ramalho)

Resumo

O presente trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida no período de 2017 a 2019 durante o curso de Mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A dissertação intitulada *In cena: teoria e prática teatral à luz de Vigotski* buscou sistematizar contribuições da teoria do psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) como fundamento e possibilidade de elaboração crítica para a prática e teoria teatral. O objetivo foi fazer uma leitura dialética e crítica de parte da obra vigotskiana sobre arte e psicologia, e estabelecer um diálogo entre os campos da Psicologia, da Educação e do Teatro como áreas importantes de conhecimento, além de apresentar possibilidades de se compreender processos psíquicos a partir de uma discussão acerca da arte teatral. Ademais, procurou-se refletir sobre o exercício do artista teatral como uma forma particular do comportamento humano e reconhecer a arte cênica como forma de linguagem, reflexão, conhecimento e trabalho, identificando possíveis contribuições da psicologia histórico-cultural para tal. Trata-se, de uma pesquisa teórica e conceitual, que tem base em materiais já publicados para elaboração de uma reflexão crítica própria em diálogo com a experiência prática da autora como atriz e professora de teatro.

Palavras-chave: Vigotski, psicologia histórico-cultural, educação, teatro.

Abstract

The present work results from a research developed from 2017 to 2019, as a requisite for obtaining the Master's degree in Psychology. The dissertation entitled *In scene: theory and theatrical practice in the light of Vygotsky* systematizes theoretical contributions of the Russian psychologist Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) as a possibility of critical elaboration for theatrical practice and theory. The aim was to make a dialectical and critical reading of Vygotskian works on art and psychology and to establish a dialogue between the fields of Psychology, Education and Theater as important areas of knowledge, besides presenting possibilities to understand psychological processes from an discussion about theatrical art. In addition, we sought to reflect on the exercise of theatrical artist as a particular form of human behavior and to recognize scenic art as a form of language, reflection, knowledge and work, identifying possible contributions of historical-cultural psychology for such. It is a theoretical and conceptual research, that is based on already published materials to elaborate a critical reflection of its own in dialogue with the practical experience of the author as an actress and theater teacher.

Keywords: Vygotsky, historical-cultural psychology, education, theater.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1.....	23
CON(TEXTOS)	
1.1 – Vigotski: vida e obra na Rússia revolucionária.....	23
1.2 – A estética simbolista e a vanguarda russa.....	27
Capítulo 2.....	39
PRATICANDO CONCEITOS E CONCEITUANDO PRÁTICAS	
2.1 – A Psicologia da Arte e a busca por uma arte dialética	39
2.2 – Arte e formação: Imaginação e Criação na Infância e A Educação Estética.....	57
2.3 – Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator	75
2.4 - O teatro como trabalho e o ator como trabalhador.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	117

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	33
Imagem 2	33
Imagem 3	34
Imagem 4	35
Imagem 5	36
Imagem 6	37
Imagem 7	37
Imagem 8	45
Imagem 9	46
Imagem 10	48
Imagem 11	90
Imagem 12	92
Imagem 13	92
Imagem 14	93

Introdução

Este trabalho é fruto de um desejo de estudar a relação de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) com a arte teatral para além das famosas contribuições do autor ao desenvolvimento e à formação infantil. Sou licenciada em Artes Cênicas pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac/UFG) e o meu primeiro contato com Vigotski foi justamente nesse curso de licenciatura nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II. Durante os quatro anos de graduação, fui bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), participei de grupos e projetos de pesquisa, vinculados à Faculdade de Educação e contemplando não só a Educação, mas também o Teatro e a Psicologia como áreas de conhecimento e as contribuições de Vigotski a tais áreas¹. Essa experiência como bolsista da iniciação científica foi fundamental para que desde a metade do curso de graduação eu optasse por (tentar) seguir com a vida acadêmica e me ingressasse no mestrado. Fazer mestrado em Psicologia não foi algo previamente bem planejado, mas foi um processo que se encaminhou “naturalmente”, por ter (con)vivido um tempo na Faculdade de Educação, instituição que abriga os cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da UFG.

Sou artista graduada em um curso de artes e, por vezes, senti-me um peixe fora d'água neste curso de mestrado, no meio de psicólogos atuantes em diversas vertentes e dos professores doutores na área. O receio permeou essa minha migração das artes cênicas para a psicologia desde o processo de seleção, quando me deparei com tantas pessoas mais velhas, falando sobre suas experiências na área que tentavam também ingressar no curso e eu, uma artista em processo, vinda do interior de Goiás tentando me inserir numa área que não era a minha. Consegui entrar no programa e no início das aulas essa sensação de estar fora do lugar se intensificou. Tive que “rebolar” para entender linguagens técnicas da psicologia como ciência sobre as quais nunca havia ouvido falar, novas perspectivas filosóficas, dentre outras coisas. Todavia, percebi que do mesmo modo em que eu entrava leiga no mundo da psicologia, os meus professores e colegas eram também leigos no mundo das artes cênicas e, então, vi que podíamos nos complementar mutuamente, que não era ruim eu estar naquele lugar que

¹ De 2014 a 2016, como bolsista PIBIC, desenvolvi o plano de trabalho intitulado *A linguagem teatral no processo educativo das crianças em situação de acolhimento na cidade de Goiânia* sob orientação da professora Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira. Esse plano de trabalho foi parte do subprojeto “*Órfãos de Infância?! Educação e Arte na formação das crianças em situação de acolhimento na cidade de Goiânia sob a perspectiva sócio histórico cultural dentro do projeto guarda-chuva Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*” coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa e vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Às professoras Natássia e Ivone e ao Nepiec, aproveito aqui para deixar um agradecimento especial por terem contribuído para com minha formação acadêmica e humana.

inicialmente não era meu; era bom compartilhar conhecimentos diferentes, perspectivas diferentes; e essa migração apontava e aponta várias pontes entre a arte e a psicologia. Segui em frente e cá estou.

Ao tomar conhecimento do texto de Vigotski *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (1999c/1932), enxerguei a possibilidade de fazer um projeto de pesquisa em Teatro, que é a minha área de formação, vinculado à Psicologia como uma área de interesse. Também vi a possibilidade de fazer um trabalho original acerca de Vigotski e sua relação com a arte e, especificamente, o teatro, explorando conceitos vinculados à teoria e à prática teatral que tenho acumulado até então. Ademais, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski me chamou/chama a atenção pelo fato de contemplar as condições históricas e culturais e as relações humanas que acontecem e se dão no contexto dessas condições. Acredito que o teatro, bem como o trabalho de atores e atrizes e de todos os profissionais os quais se envolvem nessa linguagem artística podem e devem ser estudados nesta perspectiva por serem, eles próprios, formados e constituídos por meio dos fenômenos sócio-histórico-culturais.

Inicialmente, essa pesquisa se concentraria no trabalho do ator, dando possíveis contribuições teóricas para a natureza da prática desse profissional. No entanto, após a banca de qualificação e conversas com a orientadora, vi que, nesse caso, a teoria sem a prática não faria sentido. Portanto, o presente trabalho mesmo que não tenha sido inicialmente pensado em uma pesquisa empírica, guarda um tanto de memórias e experiências da minha prática como atriz e professora de teatro, dialogicamente entrecortando e potencializando todo o trabalho teórico feito abrangendo outros aspectos da linguagem teatral que não só o exercício do ator. Acessar as memórias, os registros escritos e fotográficos da minha experiência foi algo enriquecedor e não foi apenas um ato recordativo e reprodutivo transpor algumas (pois foram tantas) dessas experiências e vivências aqui, mas foi um exercício de reelaboração e de reflexão sobre cada uma delas, sobre como eu era naqueles momentos da minha trajetória e de como me vejo agora, de como me transformei de lá pra cá e de como o mundo a minha volta se transformou. Por isso, esse trabalho é recheado de afeto.

A arte é uma importante e complexa atividade humana. Tanto, que Vigotski admitiu ser ela uma forma de ideologia, “forma essa que, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção” (Vigotski, 1999b, p.9). Assim sendo, o processo artístico, com todos os mecanismos que o tornam possível – desde a criação até a recepção da obra de arte – influi na consciência e na prática humanas subjetiva e objetivamente. Daí a relevância de se estudar arte, relevância esta que percebida em vários textos sobre o assunto, como, por exemplo, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*

(1916/1999a), *Psicologia da arte* (1925/1999b), *A educação estética* (1926/2010), *A imaginação e a arte na infância* (1930/2014), *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (1932/1999c).

Como “uma das funções vitais da sociedade” (Vigotski, 1999b, p. 9), existente desde os primórdios da humanidade, e que se desenvolveu de diferentes modos, em diferentes espaços ao longo da história, a arte, como toda e qualquer produção humana, carrega consigo vestígios do artista, de seu tempo, seu contexto material e ideológico. A arte é linguagem, é trabalho, é conhecimento e, portanto, elemento mediador entre o homem e seu meio. É a própria história do homem expressada, reelaborada e materializada de maneira singular. Para Vigotski (1999b) “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (p. 315).

O ator (agente do ato de representar), e o conteúdo que representa em peças teatrais (Ferreira, 2001) não é imune aos processos histórico-culturais. Como o sujeito-ator é formado no seu seio cultural e como essas relações sociais e culturais influem no exercício de sua profissão? Como ele transpõe essas relações no sujeito-personagem? O que ele pode, ou não, provocar no sujeito-espectador? Qual é a importância de estudar, discutir e fazer teatro no mundo atual, invadido pelas produções do cinema e da televisão? Essa é uma discussão pertinente a se fazer, ao refletirmos, em um âmbito maior, sobre a arte como cultura e o artista como produtor de cultura, mas que, ao mesmo tempo, é por ela produzido.

Em *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (1999c), Vigotski discute a obra *O Paradoxo do Comediante* (1979), de Denis Diderot (1713-1784), e o método de Konstantin Stanislávski (1863-1938); ambos tensionam o exercício do ator em relação à técnica e à emoção, o que Vigotski chama de “problema do ator”. Todavia, a crítica do autor à obra dos pensadores teatrais refere-se não à defesa de uma ou de outra, da técnica ou da emoção, mas de uma superação da racionalidade da técnica e do empirismo das sensações, que permita ao ator uma percepção de si como sujeito histórico e social, que faz parte do todo de um contexto coletivo, que, por sua vez, integra sua singularidade.

A dicotomia do artista teatral, segundo Vigotski, está entre duas perspectivas de interpretação, que, obviamente, acompanhavam os paradigmas científicos daquele período: a perspectiva pragmática e a fenomenológica. O autor critica estes dois pontos de vista e afirma ainda que “a psicologia do ator é uma categoria histórica e de classe” (Vigotski, 1999c, p. 13). Assim como a psicologia, a arte, neste sentido, enfrentava e ainda enfrenta, tal crise. De um lado, a concepção de que a arte é efêmera; que tem sua realidade pautada na experiência do “aqui e agora” do fenômeno artístico. De outro, a perspectiva totalmente pragmática e mecânica

da arte como mero produto de uma atividade prática imbuída de determinadas técnicas que permitem o seu “funcionamento”. Diante desta “crise”, o ator se serviria de uma destas abordagens para a interpretação de um papel. Vigotski, portanto, defende ser este um problema que deve ser resolvido no âmbito dos processos históricos e culturais e que vai além de uma análise exclusiva do trabalho do ator.

As relações de influência do meio social no acontecimento teatral são perceptíveis se formularmos a questão como um problema da psicologia concreta. E para Vigotski (2000) uma psicologia concreta é uma psicologia histórica-dialética e cultural. Histórica pois “o desenvolvimento psicológico é um processo histórico” (Pino, 2000, p. 33), cultural pois “o psiquismo é de natureza cultural” (*idem*) e dialética, pois, guarda consigo relações dinâmicas, passíveis de mudanças e contradições. “Portanto, a psicologia concreta viria a ser a superação dialética de sua elaboração abstrata” (Delari Jr., 2013, p. 56). Se intentarmos responder a charada a partir de uma perspectiva histórico-cultural, estamos falando então, indubitavelmente, das relações humanas de produção material da vida, sabendo que a subjetividade do processo artístico só é possível diante de prévia objetividade. Para que o “fenômeno” teatral aconteça, de fato, é necessário além de pessoas, que são o(s) ator(es) e o(s) espectador(es), uma gama de elementos como, por exemplo, cenário, figurino, equipamentos de luz e de som, um local apropriado... Todas essas coisas dependem de uma estrutura material-concreta e de relações sociais de produção e criação. O teatro é parte da nossa história social e “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (Marx & Engels, 1998, p. 10).

Não obstante, essas contradições a respeito do trabalho de ator não são as únicas que compõem o cenário do pensar e do fazer teatro. O teatro é um campo infinito de possibilidades técnicas, metodológicas, estéticas, profissionais e simbólicas e também educacionais e formativas, pois é uma arte interdisciplinar por excelência (Oliveira, 2013). Por isso, em diálogo com a teoria vigotskiana e imbuída de uma experiência prática (curta, levando em conta que comecei a carreira artística ao ingressar na faculdade em 2012, mas rica) tento explorar alguns dos tantos elementos que constituem a linguagem teatral.

As contribuições de Vigotski para o campo do teatro são bastante conhecidas, principalmente no tocante ao tema da educação – do desenvolvimento e da formação infantil. Aproximações entre os trabalhos vigotskianos e a arte geraram, geram e podem gerar inúmeras contribuições. Sabemos que o início do século XX, época em que Vigotski iniciou seus estudos e produções, foi também um período marcado por intensas transformações sociais e políticas na Rússia, seu país de origem. O cenário artístico não ficou de fora dessas transformações.

Entender este contexto específico nos dá possibilidade de compreender a importância que o autor em questão dá à arte em seus trabalhos, e, mais que isso, o seu profundo engajamento prático no campo teatral como crítico, estudioso e membro de instituições ligadas a este campo.

A arte teatral é um fenômeno social, é um dos vários modos do homem de se manifestar, comunicar, expressar, objetivar, sublimar na/para a sociedade. Por sua vez, a sociedade é complexa e guarda consigo uma universalidade formada por particularidades. Marx, por exemplo, dedicou-se a estudar a sociedade burguesa capitalista que, a seu ver, é uma forma particular de sociedade que nem sempre existiu e, pelas leis históricas, nem sempre existirá. Nesse sentido, as ciências humanas contemporâneas, só podem, no presente momento histórico, levantar problemas dentro do contexto particular da sociedade burguesa, pois nela estão inseridos seus objetos de investigação; e também suas hipóteses e conclusões devem levar em conta tal contexto. O pensamento de Marx transcende o plano ideal a que, por vezes, julgamos ser supostamente o lugar da teoria e da filosofia: além de propor um método de estudo da sociedade burguesa capitalista, Marx propõe a construção de uma nova sociedade (socialista) que a supere. Do mesmo modo, Vigotski se dedicou, praticamente em toda a sua obra, a propor caminhos para a construção de uma nova ciência psicológica que superasse também as deficiências do idealismo e do positivismo e que, a partir de tal superação, essa ciência tivesse condições de entender o novo homem, fruto da nova sociedade. Não obstante, também ressaltou, além do fato de um novo homem numa nova sociedade demandar uma nova ciência da psicologia, que esse mesmo fato também demandaria uma nova arte. Neste sentido, tanto Marx quanto Vigotski reconhecem o lugar da arte na vida do homem em sociedade.

Marx localiza a arte como uma forma peculiar de conhecimento:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento mágico-religioso [...]). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e afetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (Netto, 2011, p. 20-21, *grifos do autor*).

No entanto, como José Paulo Netto bem salienta, apenas o conhecimento teórico poderá nos possibilitar a reprodução ideal e a compreensão da essência – da estrutura e da dinâmica – do objeto de pesquisa. Isto quer dizer que pela arte podemos conhecer e reelaborar a realidade, mas não podemos captar a dinâmica que ela mesma tem e representa dentro desta mesma realidade. Há que se ter um complemento teórico para compreender a gênese e o papel da arte

da/na/para a sociedade e as relações sociais que a permeiam. Nesse sentido, a crítica de Vigotski à arte pela arte vale não só para os aspectos pedagógicos e de fruição, mas também para a compreensão da própria arte em sua particularidade dentro de um todo universal da sociedade humana, e também na particularidade da sociedade burguesa capitalista. Para Marx, só é possível a construção de uma teoria consistente a partir da captação da “dinâmica” do objeto em seu movimento real dentro dos processos históricos. Dessa maneira, a possibilidade de uma teoria da arte consistente está condicionada também a isso.

Netto (2011) relembra a crítica de Marx à Hegel e ao idealismo, corrente filosófica que defendia que as ideias vêm antes dos objetos concretos, que estes são meras representações daquelas. Marx, materialista, afirmava o contrário: o plano ideal “não é mais que o material transposto pra a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (Marx *apud* Netto, 2011, p. 21). Deste modo, também o objeto de pesquisa independe da ideia do pesquisador: ele tem existência real e objetiva. O pesquisador deve ir além da perspectiva fenomênica e empirista da percepção imediata para apreender a estrutura e o movimento real, objetivo e dinâmico do seu objeto de pesquisa na história. Isso não significa que os aspectos fenomenológicos e empíricos não sejam relevantes mas, pelo contrário, são necessários para um primeiro momento. No entanto, esses aspectos devem ser superados, pois, somente “alcançando a essência do objeto [...] por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que pesquisou” (*ibidem*, p. 22).

O objeto por si só, porque é real, já possui a sua própria estrutura, cabe ao sujeito que pesquisa captá-la e transpô-la à suas ideias. O teatro e o ofício de ator/atriz são reais, materiais, e é, assim como tantos instrumentos e técnicas, uma herança da humanidade para ela própria, que vai passando de geração em geração, de tempos em tempos, de sociedades em sociedades. Assim como nos apropriamos de instrumentos e técnicas milenares criados por nossos antepassados e temos a possibilidade de modernizá-los segundo a demanda do nosso tempo histórico, apropriamo-nos também dos bens culturais e artísticos, das formas e técnicas de se fazer arte e as reelaboramos de acordo com as necessidades do nosso contexto. Estudar o teatro, o ator e as potencialidades criadoras do ser humano por meios artísticos é, pois, estudar a relação do homem com a sociedade, como cada sujeito artista em sua particularidade compreende, reelabora, representa e internaliza e externaliza concomitantemente pela materialidade da obra de arte – no caso do teatro, da peça/espetáculo/performance teatral – sua reprodução ideal da essência do seu objeto que é a própria realidade. Não obstante, há nessa relação homem-natureza, artista-sociedade uma aproximação e até uma troca de papéis, eu diria, entre sujeito e

objeto, uma vez que o homem ao mesmo tempo que é sujeito é objeto de si mesmo, assim como a natureza, objeto do homem e que faz dele também o seu objeto.

Da mesma forma, objeto de pesquisa de Marx – a sociedade burguesa – é real e objetivo e tem a sua dinâmica estabelecida num sistema complexo de relações entre sujeito e objeto, que “não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (Netto, 2011, p. 23), o que, segundo Netto, excluiria qualquer possibilidade de neutralidade na pesquisa. No entanto, essa não neutralidade não retira o caráter objetivo do conhecimento teórico, já que a teoria, por sua vez, possui uma instância de verificação de sua verdade, que é a prática social e histórica. Assim também, não há possibilidades de se fazer um teatro imparcial, pois sempre há, nessas relações (in)diferenciadas entre sujeito e objeto, ator e sociedade, premissas político-ideológicas que dizem de como o artista capta a dinâmica do (seu) mundo social, de como ele se posiciona em relação a ele e mais, de como ele se serve de sua arte para se posicionar.

Apreender a dinâmica do objeto demanda um papel ativo do sujeito que pesquisa. Este pode se servir de diversos instrumentos e técnicas² para “apoderar-se da matéria” e tirar conclusões acerca do objeto. Deve-se lembrar de que toda conclusão é provisória, pois, assim como o objeto, também ela está inserida num contexto oscilante. Para Marx, as conclusões (descrições do movimento real do objeto), mesmo que provisórias, só devem ser tomadas depois de um trabalho completo de investigação. Também o artista que, como ressalta Vigotski em *Psicologia da arte*, recolhe da vida o material para sua arte, exerce esse papel ativo diante da sociedade, para que dela possa se apropriar, reelabora-la e dar a ela novas formas por meio da arte e depois devolvê-la à sua origem, para o lugar de onde a recolheu.

Basicamente, a partir do seu método, Marx tenta explicar a sociedade burguesa (que é uma forma específica de sociedade na história) a partir das relações de (re)produção da vida social. Deste modo, as condições materiais para a vida social, constituem-se em um todo que determinam as partes, as quais são as relações sociais de produção, distribuição, troca/circulação e consumo; sendo as de produção o motor das outras relações, inclusive das que dão origem à produção artística. Isto confere uma unidade à história da humanidade, sem excluir as particularidades de cada período, ou seja, que mesmo mantendo uma unidade e aspectos em comum, as relações de produção possuem certas determinações específicas de acordo com a época e o contexto em que se dão. No entanto, as relações de produção da sociedade atual podem dizer muito sobre as relações de produção de sociedades mais antigas,

² Instrumentos e técnicas iguais ou similares podem servir para diferentes metodologias. Outra coisa importante: deve-se diferenciar o método da pesquisa do método de exposição da pesquisa.

mesmo se preservarmos suas respectivas identidades. Do mesmo modo, as produções artísticas contemporâneas podem nos ajudar a entender como os modos de se fazer arte vêm se transformando desde as sociedades mais remotas. Isto, porém, não exclui a necessidade de se conhecer a gênese histórica de tais processos. Nesse sentido, são as essas relações de (re)produção da vida social que formam a base da estrutura econômica da sociedade sobre a qual se levanta uma superestrutura, formada por sistemas jurídicos, políticos, religiosos, filosóficos, artísticos, etc. (Xavier & Carrieri, 2014). E, uma vez a arte sendo parte e acontecendo na vida social, ela também faz parte dessas relações de produções e também contribui para a construção da superestrutura, ou seja, não se pode compreender a produção artística e cultural fora das relações de produção. Tal premissa deixa clara a dimensão materialista da arte que, embora seja um produto da elevada abstração humana (Xavier & Carrieri, 2014), é, mais que isso, um produto da realidade abstraída e concretizada. Nesse sentido,

É justamente o caráter abstrato-subjetivo da produção artística que uma concepção materialista da estética permite superar, uma vez que, a partir do elo inexorável entre base e superestrutura, atribui à elaboração artística o necessário reflexo da realidade e de suas contradições. A partir desse pressuposto, a produção artística transmutaria de seu caráter mantenedor das contradições geradas pelo capital para uma via de reflexão e superação dos problemas e conflitos oriundos da relação entre capital e trabalho (Xavier & Carrieri, 2014, p. 592).

Assim, acreditamos que a arte teatral, além de abstrair a realidade, pode vir oferecer, tanto aos profissionais que a envolvem quanto aos espectadores, a oportunidade e a possibilidade de superá-la e, *quicá*, de transformá-la. Afinal de contas,

Assim como o trabalho, a ciência e todas as atividades sociais, a arte é um produto do desenvolvimento social constituinte da superestrutura, sendo não apenas reflexo da realidade (portanto, dos modos de produção), mas também da tomada de consciência a respeito das contradições da vida social (Xavier & Carrieri, 2014, p. 593).

É nessa tomada de consciência das contradições da vida social que Marx propõe estudar a sociedade burguesa a partir de algumas categorias que, segundo ele, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (Marx *apud* Netto, 2011, p. 46). Tais categorias são ontológicas, reflexivas, históricas e transitórias. São elas, entre outras: trabalho, dinheiro, capital, alienação. Todas elas estão presentes de alguma forma nos meandros da produção da arte teatral e do trabalho do ator. Todavia, três categorias constituem o núcleo da concepção teórico-

metodológica marxiana: totalidade³, contradição e mediação. As totalidades são dinâmicas e mutáveis, o que as fazem ser contraditórias. São mediadas por sistemas internos e externos. O filósofo usa essas categorias para explicar a realidade e, como já vimos, não é possível compreender a arte do ator sem compreender também a realidade, essas categorias nos são fundamentais para compreendermos o nosso objeto de pesquisa. No entanto, assim como Vigotski, de Marx ficaremos com o método (Vigotski, 1991). Não é o nosso objetivo neste trabalho explanar acerca de cada uma dessas categorias, mas elas aparecem de forma dialética ao longo de todo o texto.

Desta maneira, o método se constitui como um elemento mediador na relação do sujeito pesquisador com o objeto, numa posição e/ou perspectiva pelas quais o sujeito pode olhar para o objeto e extrair dele suas múltiplas determinações históricas e sociais, contidas dentro de uma totalidade que deve ser considerada pelo método.

Acreditamos que o teatro é uma produção humana cheia de elementos que se realizam no plano social. Pelo teatro compartilhamos histórias, emoções, língua(gens), signos num processo de subjetivação e objetivação que envolvem aspectos daquilo que é singular e particular de cada sujeito que participa do fenômeno teatral e daquilo que é universal e comum a todos num plano social. Entendemos que a história singular dos sujeitos, suas emoções, seus afetos constituem uma história coletiva, comum a todos e também que a história comum a todos compõe a história singular dos sujeitos. Compreendemos que por meio do teatro podemos aprender, conhecer, trabalhar, interagir e partilhar daquilo que é restrito ao ser humano: a sua humanidade. O presente trabalho se propõe a investigar tais questões de maneira analítica e crítica, considerando a importância da historicidade e da totalidade contextual e dialogando com exemplos práticos.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é sistematizar contribuições da teoria vigotskiana como fundamento para a prática teatral. Ademais, esperamos, com este trabalho, fazer uma leitura dialética e crítica de parte da obra vigotskiana estabelecendo um diálogo entre os campos da Psicologia e do Teatro como áreas importantes de conhecimento; apresentar possibilidades de se compreender processos psíquicos a partir de uma discussão estética acerca da arte teatral; refletir sobre o exercício do artista teatral como uma forma particular do

³ “A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas” (Lukács *apud* Netto, 2011, p. 58).

comportamento humano; reconhecer a arte cênica como forma de linguagem, reflexão, conhecimento e trabalho, identificando possíveis contribuições da psicologia histórico-cultural para tal. Trata-se essencialmente de uma pesquisa bibliográfica, teórica e conceitual, que tem sua base em materiais já publicados para elaboração de uma reflexão própria em diálogo com uma experiência prática. Para tanto, há uma revisão crítica de literatura, a partir do acesso a materiais bibliográficos sobre o tema em questão em forma de livros, artigos e periódicos, dissertações e teses, impressos e/ou disponíveis nas principais plataformas e repositórios digitais, com os trabalhos que, seguindo alguns critérios previamente determinados, contribuem de forma mais pertinente à pesquisa. Ademais, cursar e completar as disciplinas (obrigatórias e eletivas) oferecidas pelo curso, bem como a participação em grupos e seminários de pesquisa, dirigidos e/ou sugeridos pela orientadora, também tem compuseram parte importante da metodologia do trabalho. A redação da dissertação ocorreu de forma simultânea às leituras, fichamentos, coleta e análise de dados, havendo correções, quando necessário, durante este processo.

Para fundamentar mais este trabalho, demos especial atenção aos principais textos de Vigotski que discutem acerca da estética, da arte e do teatro, além das leituras recomendadas pela orientadora. Houve ainda uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC) e uma pesquisa por artigos na plataforma SciELO.

Aqui também se faz fundamental elucidar que partimos do método materialista-histórico-dialético – do qual Marx e Engels foram os precursores – para realizarmos todo o processo metodológico-prático deste trabalho, uma vez sendo este também o método utilizado por Vigotski, que é o nosso principal referencial teórico.

Diante do exposto, organizamos estruturalmente o trabalho contendo um primeiro capítulo intitulado *Con(textos)* que tenta resgatar os processos históricos, sociais, políticos, ideológicos e artísticos que precederam e que foram contemporâneos à vida e à obra de Vigotski, para que possamos melhor entender as suas formulações teóricas. Damos especial atenção à estética simbolista que influenciou bastante o início da carreira do autor e sua “crítica de leitor” da tragédia de Shakespeare, *Hamlet: o príncipe da Dinamarca*. O segundo capítulo, *Praticando conceitos e conceituando práticas*, acompanha de forma analítica e dialogada as elaborações de Vigotski acerca da arte em suas principais obras sobre o tema, *Psicologia da arte* (1925/1999b), *A educação estética* (1926/2010) e *Imaginação e criatividade na infância* (1930/2014) e *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (1932/1999c) os quais nos deram um potente referencial teórico que subsidia toda a pesquisa e, em diálogo com experiências práticas, dissertamos acerca das unidades entre forma e conteúdo e teoria e prática.

Ademais, abordo e defendo a arte como trabalho e o ator como trabalhador a partir dos pressupostos marxistas acerca do conceito de trabalho. Por causa das experiências e vivências pessoais narradas, muitos trechos do trabalho estão escritos na primeira pessoa do singular.

Busquei fazer um trabalho conciso com o método e com a linha de pesquisa do programa e, ao mesmo tempo, contemplar as inter e transdisciplinaridades que o teatro demanda. Procuro compreender, à luz de Vivi (como carinhosamente apelidei Vigotski) e de sua psicologia histórico-cultural o(s) palco(s) que abrigam os vários atos do pensar e do fazer teatral, cercado pelas cortinas tecidas pelas relações sociais.

Capítulo 1 **CON(TEXTOS)**

1.1 – Vigotski: vida e obra na Rússia revolucionária

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, cidade próxima a Minsk, capital da Bielorrússia⁴, numa família judaica e relativamente bem de vida⁵ e morreu em 1934, aos trinta e sete anos, vítima de tuberculose. Desde já datamos aqui a data de sua morte para que tenhamos em vista o período em que viveu e possamos interligá-lo a acontecimentos históricos que permearam o tempo de vida do autor. Afinal, ele viveu a transição entre dois séculos bastante movimentados na história humana, período no qual se desencadearam processos que se refletem na vida presente. Os trinta e sete anos de vida de Vigotski foram marcados por uma gama de episódios e condições sociais, políticas, econômicas, científicas e artísticas diversas – não só no seu país de origem, mas em todo o mundo –, as quais teremos (e temos) de ter noção para compreender não só o conteúdo desta dissertação, como também o(s) conteúdo(s) da(s) nossa(s) vida(s) em sociedade(s). No entanto, não nos cabe aqui biografar a vida e a obra do autor detalhadamente, nem tampouco fazer uma historiografia minuciosa daquele tempo, pois não é este o objetivo do trabalho, mas traçar um breve panorama contextual ao leitor, a fim de promover uma inserção plena deste na nossa explanação.

O fim do século XIX e a primeira metade do século XX foram marcados pela Segunda Revolução Industrial que, por sua vez, abriu as portas para a expansão do imperialismo colonialista e do sistema capitalista à luz do liberalismo econômico e suas conseqüentes crises; sendo ainda permeados pelo racismo científico e antisemitismo, pela consolidação da Psicologia como ciência, por evoluções tecnológicas e por vários conflitos sociais, tudo isso num intervalo relativamente curto de tempo. Esse conjunto de processos desembocariam mais tarde na Primeira Guerra Mundial (1914-1919) que ocorreu no decorrer da formação universitária de Vigotski. Sua monografia de conclusão de curso *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* foi escrita em 1916, dois anos após a eclosão da guerra e um ano antes da Revolução Russa.

Vigotski viveu nesses ares, no Império Russo czarista; mais tarde na União Soviética (URSS) leninista e depois na URSS stalinista. A Rússia abrigou guerras e revoluções civis

⁴ À época, Bielorrússia fazia parte do grande império russo.

⁵ van der Veer e Valsiner (2001).

internas ao mesmo tempo em que participava da Primeira Guerra Mundial. Entender esse contexto, com tantas informações, não é nada fácil, porém fundamental para seguirmos com nossa discussão, dado o fato de que tudo isso deu novos rumos às questões sociais, políticas, econômicas, científicas e artísticas e influenciou a vida e a obra do autor em questão.

Diante dos novos meios de produção espalhados pela Europa a partir da Revolução Industrial inglesa, no século XVIII, houve naturalmente a expansão do sistema fabril e como consequência o aumento da produção de mercadorias, da circulação e do comércio das mesmas. O capitalismo se consolidava e, para fomentá-lo, surge uma nova forma de imperialismo em meio a desenfreada busca por matéria-prima e pelo monopólio econômico por meio da acumulação de capital. Através deste fluxo de matéria-prima e comércio, cresceu também a globalização. Com isso, “o número dos proletários crescia também em número impressionante nas economias que se industrializavam, impulsionado pelo apetite aparentemente ilimitado por força de trabalho nesse período de expansão econômica [...]” (Hobsbawm, 1988, p. 166) e a medida em que este número crescia, lançava-se “uma escura sombra sobre a ordem estabelecida na sociedade e na política” (*ibidem*, p.169). A Rússia, no entanto, apesar do seu vasto território como império era “uma sociedade *atrasada*, sem dúvida, considerada no contexto da Europa. Melhor dizer: que se *atrasou*” (Reis Filho, 2003, p. 21) e estava “na melhor das hipóteses, na periferia do centro do desenvolvimento econômico capitalista e da sociedade burguesa (Hobsbawm, 1988, p. 35). A vasta maioria dos habitantes do grande império eram camponeses pobres, que trabalhavam nas terras sem possuí-las. A Rússia era um país agrário com elementos do feudalismo medieval⁶, o que entrava em discrepância com os novos meios de produção vigentes na Europa e com a efervescência do sistema capitalista moderno. Contudo, o processo de modernização na Rússia se alavancou nas últimas décadas do século XIX. Apesar disto, a insatisfação com a situação da nação era crescente: no campo ou na cidade as condições precárias de trabalho e baixa qualidade de vida assolavam os trabalhadores rurais e urbanos. Ademais, “progresso e atraso em doses tão desproporcionais constituíam uma perigosa mistura de arrogância e de ressentimento” (Reis Filho, 2003, p. 33) e ainda, “segundo as circunstâncias, a combinação poderia gerar explosões imprevisíveis” (*idem*).

Tudo isto culminou na Revolução de 1905 e, mais tarde na Revolução de 1917, inflamada pela Primeira Guerra Mundial⁷. Após a revolução, Vladimir Lênin (1870-1924)

⁶ “As instituições políticas da autocracia imperial regiam uma sociedade fundamentalmente agrária. Cerca de 85% da população vivia no campo, em fins do século XIX” (Reis Filho, 2003, p. 19).

⁷ A Rússia, já muito afetada pelos conflitos internos, se retirou da Primeira Guerra Mundial em 1917.

assumiu o poder se servindo do lema “Todo poder aos soviets!”⁸, que ganhou força com a hesitação do Governo Provisório pós-revolução em promover as mudanças demandadas pela população.

Como se sabe, a Revolução Russa “foi universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo” (Hobsbawm, 1995, p. 72) e trouxe à tona as questões do novo homem e da nova sociedade à luz da teoria marxista, embora ainda não estivesse “claro que a Revolução Russa produziria um regime comunista – o primeiro da história – e se tornaria o acontecimento central da política mundial do século XX, como a Revolução Francesa fora o acontecimento central da política do século XIX” (Hobsbawm, 1988, p. 415). E ainda:

Todos tinham como igualmente certo que uma revolução da Rússia não podia e não seria socialista. As condições para uma tal transformação simplesmente não estavam presentes num país camponês que era um sinônimo de pobreza, ignorância e atraso, e onde o proletariado industrial, o predestinado coveiro do capitalismo de Marx, era apenas uma minúscula minoria, embora estrategicamente localizada. Os próprios revolucionários marxistas russos partilhavam dessa opinião. Por si mesma, a derrubada do czarismo e do sistema de latifundiários iria produzir, e só se poderia esperar que produzisse, uma “revolução burguesa” (Hobsbawm, 1995, p. 64).

Contudo, “se a Rússia não estava pronta para a revolução socialista proletária dos marxistas, tampouco estava para a ‘revolução burguesa’ liberal” (Hobsbawm, 1995, p. 64). Definida a revolução bolchevique e socialista⁹, todas as áreas de pensamento e conhecimento se comprometeram a construir esse novo homem e essa nova sociedade. Vigotski teve esse mesmo comprometimento em sua obra interdisciplinar nos campos da psicologia, da educação e das artes. Por isso a importância de se entender os meandros que levaram a sociedade russa a investir nesse pensamento, pois assim poderemos compreender também o complexo pensamento vigotskiano que, a bem da verdade, foi muito além da premissa política de revolução, mirando também uma revolução científica. Ademais, de acordo com Prestes &

⁸ “Os soviets são, portanto, uma figura originária de ‘democracia operária’, apresentando-se, imediatamente, como expressão da emancipação econômica e da libertação política dos trabalhadores em luta. São portadores de uma democracia ‘de base’ capaz de se generalizar por toda a estrutura industrial da Rússia. Ao longo do processo revolucionário russo, a figura e a tarefa do soviete se transformam. Antes de tudo, ele se generaliza como instrumento democrático de base e se espalha da fábrica para os soviets dos soldados, dos camponeses e dos artistas etc. Em segundo lugar, ele se expressa como contrapoder político, indicando ao mesmo tempo uma via constitucional específica: a do federalismo das instâncias de base, da organização de uma democracia fundada em conselhos de trabalhadores, bem organizados e espalhados na produção” (Negri, 2017, p. 52).

⁹ Os soviets “*bolchevizavam-se* não no sentido de que houvesse uma adesão formal ao partido bolchevique, mas no sentido de que aderiam à proposta bolchevique de que todo o poder deveria ser assumido pelos soviets” (Reis Filho, 2003, p. 63, *grifos do autor*).

Tunes (2017, p. 290), “ele não estava alheio ao processo político revolucionário da Rússia e acompanhava atentamente o desenvolvimento dos acontecimentos políticos” e “percebia os reflexos deles em seu país, Bielorrússia”. Mais que simplesmente acompanhar e perceber os reflexos, ele estava incluído neste contexto e atuando nele ativamente. Voltemos à vida de nosso autor.

Vigotski viveu sua infância e juventude com sua família em Gomel¹⁰, cidade do sudeste da Bielorrússia, e foi afetado pelas políticas antisemitas¹¹. Por ser de uma família abastada, o autor e seus sete irmãos tiveram acesso a uma boa formação com professores particulares. Quando adolescente, gostava de assuntos abstratos, discussões filosóficas e literárias e ainda frequentava os teatros locais. Graduou-se em Direito, na Universidade de Moscou e, paralelamente em História e Filosofia pela Universidade do Povo de Shanjavsky. Vigotski concluiu seus estudos nas universidades em 1917, ano em que ocorreu a Revolução Russa, e retornou para Gomel, onde permaneceu até 1924¹², ano em que se mudou para Moscou definitivamente. O intervalo da vida de Vigotski que vai de 1917 a 1924 é conhecido como “período de Gomel”.

A produção desse período não tem recebido a devida consideração por parte dos pesquisadores, com algumas exceções [...]. Uma das prováveis razões para essa negligência é o fato de que as primeiras produções teóricas de Vigotski têm seu foco na crítica literária, na psicologia da arte, na educação estética, temas diversos daqueles que o fizeram tão notório e até mesmo obrigatório como referência, como é o caso dos estudos sobre a linguagem e o desenvolvimento humano (Wedekin, 2015, p. 32).

“Durante os anos na universidade, Vigotski¹³ manteve seu interesse anterior por literatura e arte” (van der Veer & Valsiner, 2001, p. 20), tanto é, que escreveu uma crítica à

¹⁰ Sobre a relação de Vigotski com a cidade de Gomel, ver Jerebtsov (2014).

¹¹ “O czarismo não desencorajou, até às vezes encorajou, o anti-semitismo de massa, que desfrutava de enorme apoio popular [...] embora esse apoio fosse menor na Grande Rússia que na Ucrânia e nas regiões bálticas, onde estava concentrado o grosso da população judaica. Os judeus, cada vez mais maltratados e discriminados, eram cada vez mais atraídos pelos movimentos revolucionários” (Hobsbawm, 1988, p. 409-410). “Ao concluir o ginásio com distinção em 1913, Lev Semionovitch ingressou na Universidade de Moscou. Conquistou *[outros afirmam que foi sorteado]* o assim chamado “bilhete premiado” - uma espécie de passaporte para a vida. Na Rússia pré-revolucionária, existiam cotas pelas quais as universidades admitiam no máximo três ou quatro por cento de egressos de famílias judaicas” (Jerebtsov, 2014, p. 10, *grifos nossos*). Mais sobre a relação de Vigotski com o judaísmo, ver Prestes & Tunes (2017).

¹² Em 1924, Lênin, líder da Revolução Russa de 1917 e então governante da União Soviética, morreu vítima de um derrame cerebral e Joseph Stálin (1878-1953) assumiu o poder.

¹³ Apesar de na edição do livro de van der Veer & Valsiner (2001) encontrarmos a grafia “Vygotsky”, optamos por adotar a grafia “Vigotski”, nesta e em todas as citações diretas e/ou indiretas, estabelecendo um padrão gráfico a fim de evitar transtornos na leitura do texto.

tragédia shakespeariana¹⁴ Hamlet, sua preferida durante toda a vida (Jerebtsov, 2014). Ainda no período de Gomel, “ocupou muitas e várias posições na vida cultural de Gomel e tornou-se um de seus líderes culturais mais destacados” (van der Veer & Valsiner, 2001, p. 21). Deu palestras sobre estética e história da arte e organizou eventos de discussões literárias, co-fundou editoras e revistas sobre esses assuntos e participou ativamente na construção de peças teatrais (*ibidem*, p. 23). Ainda segundo os autores:

Vigotski chefiou a seção de teatro do departamento de Educação Popular (*Narodnoe Obrazovanie*) de Gomel, [...] teve participação ativa na seleção do repertório, na escolha dos cenários e na direção. [...] Ele nunca perdeu seu interesse pelo teatro, encontrava-se regularmente com cenógrafos e diretores [...]. Podemos dizer que todo o período da vida de Vigotski durante o qual ele foi entrando gradualmente na psicologia (isto é, os anos de 1922 a 1925) foi acompanhado de seu contínuo interesse por questões de arte e literatura, de onde os problemas de psicologia foram emergindo pouco a pouco. Os primeiros esboços de Vigotski na área da psicologia estiveram fundados em seus interesses pela literatura (van der Veer & Valsiner (2001, p. 23 e 30, *grifos dos autores*).

Todo o exposto leva-nos a perceber como a arte teatral fez parte não só da vida como da obra de Vigotski e como o contato com a arte e o estudo dela foi aos poucos inserindo-o nos estudos psicológicos e filológicos, os quais são bastante conhecidos. Pode-se perceber melhor a transição para o pensamento psicológico em *A psicologia da arte* (1999b). A relação do autor e sua obra com a arte será discutida melhor no próximo capítulo. No entanto, antes se faz necessário que relembremos as manifestações artísticas do tempo de Vigotski, para podermos ter uma ideia de seu caminho também como um teórico da arte.

1.2 – A estética simbolista e a vanguarda russa

O fervor pré e pós-revolucionário acabou levando à ebulição novas formas e concepções de arte. A história da arte nos prova sobre como os movimentos e escolas artísticas emergiram e emergem em contraposição aos movimentos então vigentes. Na segunda metade do século XIX, o realismo – movimento que defendia a perfeita descrição e/ou representação da realidade sem idealizações e buscava “reproduzir o que é de interesse do homem na vida real” (Tchernishevski *apud* Wedekin & Zanella, 2013, p. 691) – surge em resposta ao romantismo, em voga na primeira metade do mesmo século, que idealizava o homem e seu mundo subjetivo. Logo após, houveram os movimentos impressionistas – com destaque a artistas franceses como

¹⁴ William Shakespeare (1564-1616) foi um dramaturgo inglês, conhecido por escrever as tragédias de *Hamlet*, *Romeu e Julieta*, *Macbeth*, dentre outras. Foi o grande dramaturgo do teatro elisabetano (teatro produzido durante o período de reinado da rainha Elisabeth I na Inglaterra).

Claude Monet (1840-1926) e Pierre-Auguste Renoir (1841-1919) –, seguido pelo simbolismo, que sugeriam a volta de pressupostos idealistas e subjetivistas românticos junto à alegoria de novos símbolos e elementos místicos, espirituais e metafísicos¹⁵. Essa tensão entre o real e o irreal, entre a arte como imitação da vida e a arte como objeto fantástico é “o debate que acompanha toda a prática teatral do século XX coloca em oposição, em diversos planos e sob denominações que variam ao sabor das épocas, a tentação da representação figurativa do real (naturalismo) e a do irrealismo (simbolismo)” (Roubine, 1998, p. 23). No entanto,

É evidente que houve um conflito de doutrina entre o naturalismo e o simbolismo. Mas trata-se de um conflito que deve ser situado sincrônica e não diacronicamente, como foi o caso, por exemplo, daquele levantado pela dramaturgia romântica contra a estética clássica. O naturalismo estava longe de ser uma tradição gasta e poeirenta quando a aspiração simbolista começou a se afirmar (Roubine, 1998, p. 26).

O movimento simbolista se originou na França e depois se espalhou pela Europa. Se estendeu no campo das artes visuais, das artes plásticas, das artes cênicas, da música e da literatura e marcou a transição dos séculos XIX e XX, antecedendo os movimentos pré-modernistas. O simbolismo teve uma vida breve devido ao desenvolvimento do modernismo. “Essa tendência estética impactou profundamente a arte russa, tendo-se afirmado pouco antes da Revolução de 1905 e declinado nos anos seguintes, sob o ataque das críticas formalistas e futuristas” (Toassa, 2014, p. 17). Transmitem o pensamento contrário ao realismo: ao invés de transformar a arte em vida, fazendo das linguagens artísticas instrumentos de representação fiel da realidade, o simbolismo procurava fazer da vida, em todos os seus aspectos, uma arte. Tal aforismo dava liberdade e autonomia aos artistas e às artes, que deixavam de lado a função de retratar o social (Marques, 2015), dando novas nuances à relação entre arte e vida e provocando uma discussão para além da perspectiva artística, abrangendo também concepções filosóficas em contraponto aos movimentos artísticos anteriores, como nos esclarece Hobsbawm:

[...] havia a dualidade entre “natureza” e “imaginação”, ou arte como a comunicação de descrições e de idéias, emoções e valores. A dificuldade não reside na escolha entre tais opções, pois poucos, mesmo entre os “realistas” ou “naturalistas” ultrapositivistas, se consideravam câmeras fotográficas humanas imparciais. A dificuldade reside na crise dos valores do século XIX – diagnosticada pela poderosa visão de Nietzsche – e, por conseguinte da linguagem convencional representativa ou simbólica, para a tradução de idéias e valores em artes criativas (Hobsbawm, 1988, p. 323).

¹⁵ “As tendências realistas e simbolistas protagonizaram os grandes embates teóricos do período, especialmente através da imprensa. É preciso sublinhar que os debates entre as duas vertentes transpassavam o domínio apenas da estética, mas ocorriam também no âmbito ideológico, entre filosofias de vida rivais [...]. Mesmo entre os expoentes de cada um dos movimentos – e muitas vezes no interior da obra de um mesmo artista – a controvérsia e o conflito estavam frequentemente presentes” (Wedekin & Zanella, 2013, p. 690).

Esta “crise de valores” está ligada à como a cultura ocidental capitalista nos submete a tais valores humanos que, no frigar dos ovos, se tornam desumanizadores. A arte, como produção humana, também está submetida a esses valores em crise. Desse modo, no teatro, tanto a corrente naturalista/realista quanto a simbolista e, respectivamente, as dimensões do real e do irreal que parecem ser totalmente antagônicas, são do mesmo modo produtos das reflexões, aspirações e criações humanas dentro das possibilidades de uma sociedade capitalista, na qual a “conquista científica, conquista colonial, conquista estética... O fantasma original do ilusionismo naturalista não é outra coisa senão essa utopia demiúrgica que se propõe a provar que dominamos o mundo, reproduzindo-o” (Roubine, 1998, p. 25). Por outro lado, “com os progressos tecnológicos, o palco tornava-se um instrumento carregado de uma infinidade de recursos potenciais, dos quais o naturalismo explorava apenas uma pequena parte, aquela que permite reproduzir o mundo real” (*ibidem*, p. 27) e “restavam a verdade do sonho, a materialização do irreal, a representação da subjetividade” (*idem*) possibilitadas pelo simbolismo e potencializadas pelos novos recursos tecnológicos, como por exemplo a iluminação elétrica, advindos do capitalismo. Nisto consiste a crise: o capitalismo nos trouxe coisas boas como a evolução científica e tecnológica, novas possibilidades de conhecimento, a globalização e com ela o intercâmbio de informações, de novas produções culturais, artísticas e tecnológicas, de novas relações sociais em escala mundial...

No entanto, ao passo que esse sistema nos traz isso a cada instante, traz-nos também uma corrida desenfreada e egoísta para que tudo isso seja conquistado. A conquista não é mais uma conquista do ser humano para a humanidade, para a melhora da produção da vida social coletiva, mas passa a ser uma conquista de um determinado grupo, de uma determinada empresa; passa a ser uma patente com valor comercial que só contribui para com a sociedade se ela a comprar. É uma conquista não compartilhada, mas posta à venda e, portanto, desumanizada, pois o valor do trabalho humano é reduzido a um valor de mercadoria nem sempre acessível a todos.

No desenrolar do século XX, na Rússia revolucionária, nem o realismo nem o simbolismo conseguiam mais, nem representativamente, nem simbolicamente atender as demandas daquele contexto. Apesar disso, conforme Toassa (2009, p. 71), o simbolismo “criou uma experimentação teatral e artística intensiva, dirigida a uma mudança radical da arte teatral e sua semiótica, com um diálogo intenso entre religião, filosofia, literatura, música, arquitetura, pintura e escultura”. Não sobreviveu por muito tempo nos processos de revolução que se desenrolavam naquele contexto, mas “foi a escola que impulsionou o movimento modernista

na Rússia”, foi a agulha que abriu passagem para as novas linhas estéticas. Tempos de crise sempre geram rupturas e abrem espaço para novos paradigmas científicos, artísticos, culturais, políticos.

Em *O significado histórico da crise na psicologia* (1991), Vigotski retoma este embate filosófico em aspectos também epistemológicos e ontológicos, critica o dualismo extremo positivismo-subjetivismo e propõe caminhos para a construção de uma psicologia geral. Essa crítica também aparece em *A construção do pensamento e da linguagem* (2009) onde o autor afirma que

A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade (Vigotski, 2009a, p. 22).

Essa luta também foi travada na história do teatro entre as estéticas realista e simbolista. Se pudermos fazer uma analogia, a estética realista pode ser comparada à tendência positivista na ciência psicológica enquanto a estética simbolista pode ser comparada à tendência idealista. Apesar de o bielorrusso defender uma psicologia concreta, materialista, ele critica os métodos positivistas que não levam em conta a totalidade social do sujeito. Por outro lado, embora guardasse princípios simbolistas no início da carreira, o psicólogo bielorrusso já demonstrava a força de seu pensamento dialético em seus escritos¹⁶. Ele reconhece o lugar da fantasia na arte, assim como reconhece também o lugar da realidade, sabendo que a arte não é, nem poderia ser a cópia perfeita da realidade, mas é nela fundada e a ela deve ser voltada. Ao simbolismo, porém, Roubine (1998) atribui um certo niilismo. Essa atribuição se fundamenta no fato de que, à medida que os simbolistas procuram modernizar a concepção e o fazer artístico, cada qual nas suas respectivas linguagens artísticas de competência (artes cênicas, artes visuais, literatura...), e estabelecer contrapontos com a estética realista que o antecede, partem para um extremismo idealista infundado, sem as conexões com a realidade, tão caras a Vigotski, como veremos a seguir. Mesmo deixando de lado essa tendência simbolista na segunda fase de sua obra, tal influência deixou uma rica herança para sua obra, como, por exemplo, as suas discussões no campo da semiótica.

¹⁶ “Considerando-se os aspectos divergentes e opostos das concepções de Vigotski em relação às de Tolstói, autor que é um dos ícones do realismo, pode-se afirmar que o modo como Vigotski concebe as relações entre arte e vida se diferencia significativamente da estética realista, aproximando-se já do materialismo histórico-dialético” (Wedekin & Zanella, 2013, p. 694).

Ainda assim, o simbolismo influenciou a primeira fase das obras de Vigotski. “Vários autores simbolistas são mencionados por Vigotski: Maeterlinck, Anenski, Tiúttchev, além do idealista místico Soloviov. Ivánov e Biéli” (Toassa, 2014, p. 17). A influência é ainda mais forte em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999a). Vigotski assistiu à montagem teatral do Teatro de Arte de Moscou da tragédia shakespeariana, concebida por Gordon Craig (1872-1966) e pelo famoso encenador russo Konstantin Stanislávski (1863-1938), e marcada pelo antinaturalismo (Barros & Camargo, 2011), característica do simbolismo. Foi uma montagem de concepção simbolista, apesar de Stanislávski ser conhecido pelos trabalhos com o teatro naturalista e pelo realismo psicológico na interpretação dos atores¹⁷ e do Teatro de Arte de Moscou ter sido fundado sobre os pilares do realismo. Stanislávski¹⁸ tentou, como encenador e preparador dos atores e como realista, tornar visível o invisível, mesmo perante a inação das personagens da tragédia diante dos conflitos majoritariamente internos e subjetivos (Barros & Camargo, 2011). O diretor conta em *Minha vida na arte* (1989) que:

O trabalho do ator e os problemas da montagem de *Hamlet* foram [...]: expressar a força e profundidade das vivências da alma na forma mais simples da encarnação cênica. É certo que dessa vez não abolimos do jogo cênico todos os gestos, mas permaneceu uma grande descrição externa. [...]. Coube elaborar da forma mais minuciosa e profunda possível a essência espiritual da peça e de cada um dos papéis. Neste sentido, em *Hamlet* surgiram dificuldades consideráveis. Para começar, tornamos a nos deparar com paixões sobre-humanas, que devíamos encarnar em forma moderada e sumamente simples (Stanislávski, 1989, p. 466).

Vássina (2011, p. 329) nos recorda que “a histórica montagem do *Hamlet* no palco do Teatro de Arte de Moscou tornou-se um importante marco na vitória do conceito do teatro de diretor”, deixando em segundo plano o texto dramático. Isso porque o texto de Shakespeare não era um texto propriamente simbolista. O movimento simbolista no campo teatral também enaltecia o texto pelo fato de ele mesmo ser a porta de entrada daquilo que pregava o movimento:

¹⁷ Sobre o realismo psicológico no teatro de Stanislávski ver *A preparação do ator* (1994) e *A construção do personagem* (2001).

¹⁸ “O problema que durante toda a vida desconcertou Mikhail Tchékhov era que Stanislávski ‘possuía uma imaginação de enorme força, mas em nenhuma hipótese queria afastar-se da verdade da vida’. Não dava preferência nem à verdade nem à imaginação, ‘tanto sua imaginação quanto a sua fidelidade à verdade da vida sempre foram um critério para ele’. [...] na sua concepção, a imaginação criadora e a fidelidade à verdade não se contrapunham uma à outra. A natureza e a verdade da vida sempre nutriam sua imaginação, ao passo que os mais engenhosos dispositivos, os exageros mais ousados e suas *mises en scène* visavam a expressar a realidade da maneira mais autêntica” (Zinguerman, 2011, p. 13, *grifos do autor*).

O *textocentrismo* é um dos pilares teóricos da encenação simbolista. É compreensível que assim seja, uma vez que se trata desde o início de um movimento de poetas [...] cuja ambição consistia em restabelecer os direitos do imaginário que a estética naturalista sufocava. Nessas condições, o veículo do sonho era, antes de mais nada e essencialmente, a escrita (Roubine, 1998, p. 49, *grifos do autor*).

A história do teatro sempre se confundiu com a história da literatura. A bem da verdade, os grandes textos dramáticos como *Hamlet*, por exemplo, sempre foram uma obra em si e nunca precisaram, de fato, de uma materialização cênica. Segundo Roubine (1998, p.50), até o início do século XX o apoio de um bom texto era imprescindível. Desde a mera representação do texto, fiel ao autor até as relações mais autônomas em relação à matriz literária (Oliveira, 2013a), com mudanças e adaptações, o texto foi mudando de função e de lugar de acordo com as novas formas de se pensar e fazer teatro e, com ele, também foram se configurando de diferentes modos as funções do dramaturgo, do encenador, do diretor e do ator¹⁹.

Apesar do segundo plano do texto dramático, o próprio Vigotski denomina seu trabalho sobre *Hamlet* como uma crítica de leitor, nele explorando os elementos do texto dramático e não a montagem teatral de Craig e Stanislávski. Todavia, conclui que Vigotski foi um leitor-espectador de *Hamlet* – a bem da verdade, o espectador de uma peça teatral também realiza uma “leitura” dela, uma vez sendo a arte uma forma particular de *linguagem* e o teatro uma dessas formas. Ao acreditar que a obra de arte se separa de seu autor depois de ser criada e, ainda, que esta não pode existir sem o seu leitor (Vigotski, 1999a), Vigotski cria o seu próprio *Hamlet*, analisando aspectos do dramático e do trágico²⁰ e “deu uma análise original e única de *Hamlet*, diferente de todos os outros numerosos estudos dedicados à análise dessa tragédia clássica” (Vigotskaia & Lifanova, p. 33), principiando sua teoria da reação estética, que será desenvolvida de modo mais profundo em *A psicologia da arte* (1999b).

Entre o “ser ou não ser” (Shakespeare, 2009, p. 67), nos meandros das nossas questões, apresentaremos a seguir algumas imagens da montagem de *Hamlet* de Craig e Stanislávski, imagens semelhantes, senão idênticas, àquelas que encantaram Vigotski como leitor-espectador.

¹⁹ Ver Roubine (1998) e Oliveira (2013a).

²⁰ “Como tal, o trágico decorre dos próprios alicerces da existência humana, sedimenta o fundamento da nossa vida, medra das raízes dos nossos dias. É trágico o próprio fato da existência do homem [...]” (Vigotski, 1990a, p. 3).



Imagem 1:
Nikolai Massalitinov como Rei Claudius e Olga Knipper como Gertrude.



Imagem 2:
B. M. Alfonin como Lucianus.

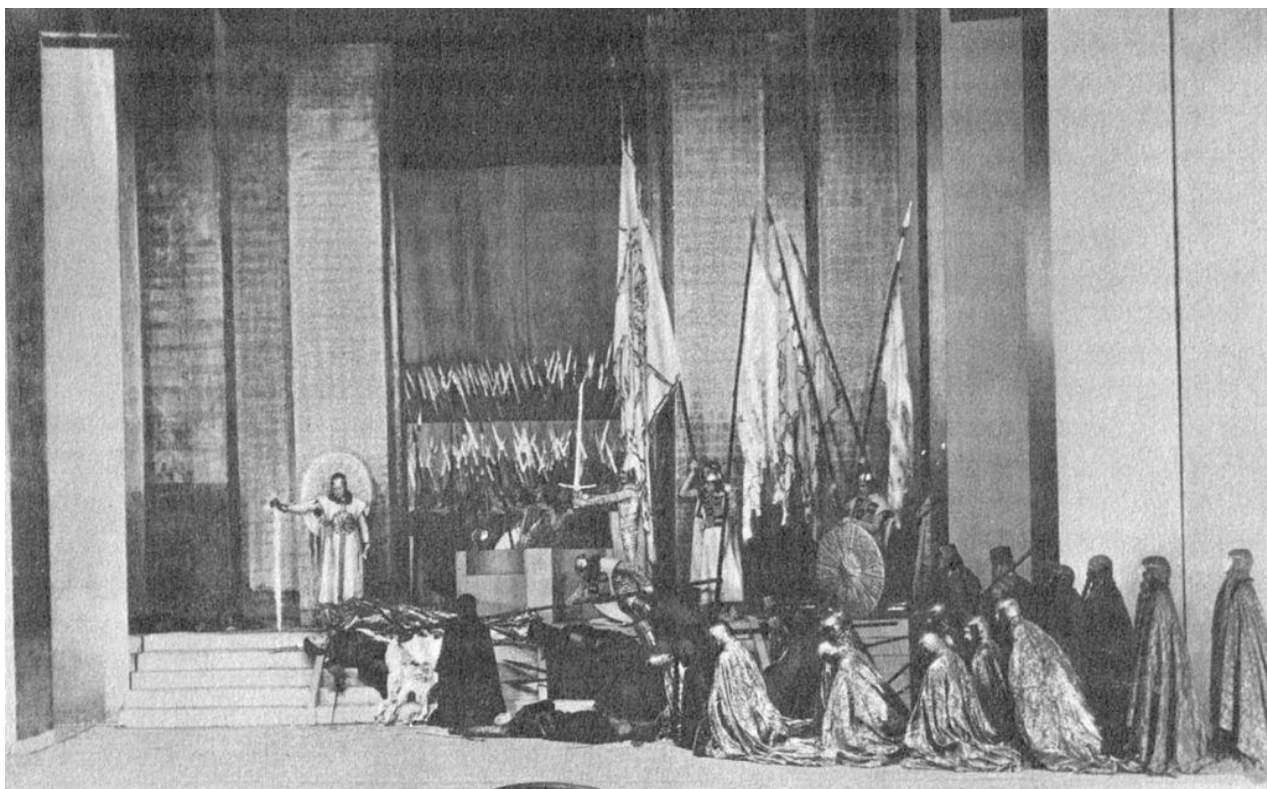


Imagem 3:
Foto da cena final (Cena II do Ato V).

As manifestações revolucionárias na Rússia chamaram à contradança novos experimentos no campo da arte e o nascimento de novos movimentos divergentes do simbolismo em alguma medida e que, em seu conjunto, foram denominados de *vanguarda russa*. A vanguarda em todo o mundo “tentou várias direções, mas, de maneira geral, optou pela [...] supremacia da cor e da forma sobre o conteúdo” (Hobsbawm, 1988, p. 327, *grifos nossos*). Vigotski viria, mais tarde, a criticar tal supremacia e propor uma unidade na relação conteúdo-forma em *A psicologia da arte* (1999a)²¹. As vanguardas do início do século XX marcaram uma ruptura com a cultura erudita em toda a Europa, promovendo uma popularização e uma massificação das artes em geral (*idem*, 1988). Entram em voga os chamados *ismos*: fauvismo, expressionismo, cubismo, futurismo, surrealismo, dadaísmo e os originariamente russos construtivismo, suprematismo e cubofuturismo.

O construtivismo prevaleceu na Rússia revolucionária, espalhando maciçamente não mais a ideia realista de representar a vida, tampouco a ideia simbolista de fazer da vida uma arte, mas a ideia de construir a vida, “daí a origem do nome *construtivismo*, que enfatiza a dimensão material da arte, a construção em oposição à composição” (Figueiredo, 2017, p. 94,

²¹ Ver capítulo 2.

grifos da autora). Desta maneira, “o construtivismo russo buscava superar a cisão entre arte e vida através da revolução da concepção de arte” (*ibidem*, p. 92), bem como a “composição como princípio estético puro [...] para afirmar a verdade materialista da construção, articulada à organização de elementos materiais e reais” (*ibidem*, p. 94) da arte. Era uma nova forma de realismo que invadia as artes visuais, as artes cênicas, as artes plásticas, a poesia, a arquitetura, a fotografia (precursora da arte cinematográfica) e, sobretudo, as novas artes gráficas alavancadas pelo avanço tecnológico e pela reprodução e/de propaganda em massa.

O construtivismo russo não só ilustrava, como incitava o projeto revolucionário de construir uma nova sociedade, governada pelos soviets, sob a égide do socialismo. Os principais artistas construtivistas russos foram Alexander Rodchenko (1881-1956), Kazimir Malevich (1878-1935), Vladimir Tatlin (1885-1953), El Lissitzky (1890-1941), entre outros.

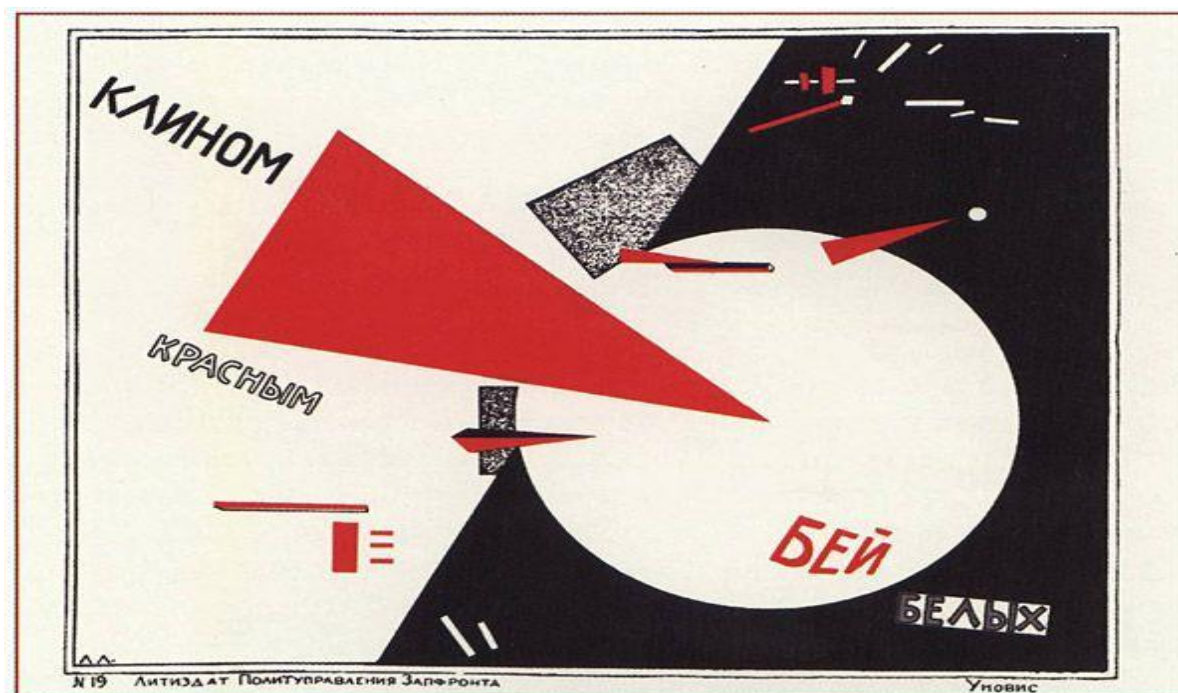


Imagem 4:

Composição gráfica de El Lissitzky com os dizeres “клином красных бей белых” / Tradução para o português: “Bata os brancos com a cunha vermelha” (1919).

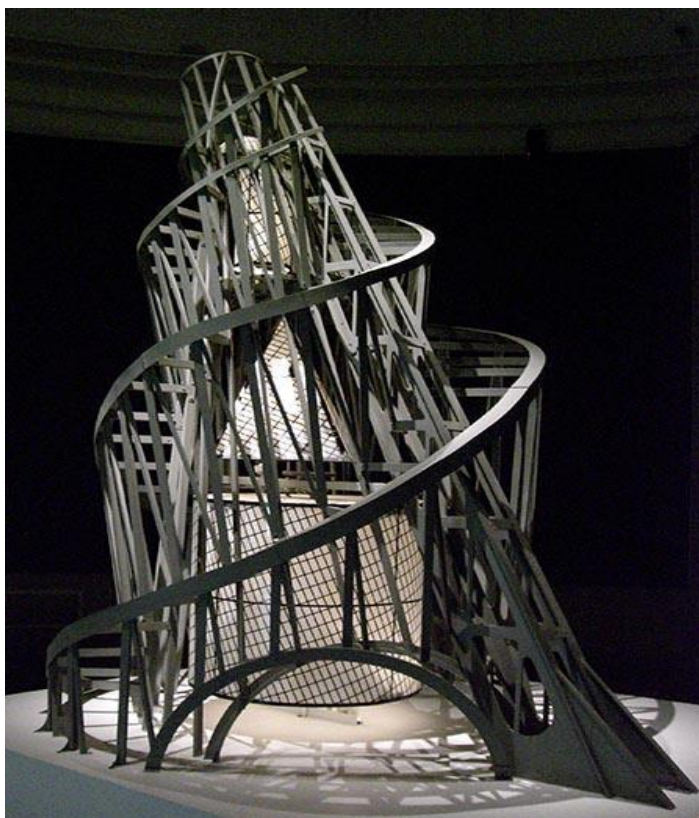


Imagem 5:

Maquete do Monumento à III Internacional Comunista, de Tatlin (1919).

No campo das artes cênicas, Cavaliere (2017, p. 108) ressalta que “todo um período do teatro russo de vanguarda viveu sob o signo do construtivismo”. A autora, estudiosa do teatro de vanguarda russo, ainda afirma que Vsévolod Meyerhold (1874-1940) foi quem mais explorou as possibilidades construtivistas na arte teatral. Suas experimentações artísticas o fizeram sair do Teatro de Arte de Moscou e das parcerias com Stanislávski em busca de novas concepções e realizações na arte da cena, contrárias às de Stanislávski²².

Meyerhold, inspirado pelo construtivismo e pelo cubofuturismo, foi uma das personalidades mais emblemáticas do teatro da revolução russa e influenciou vários artistas da cena contemporâneos e posteriores. Quando dizemos “teatro da revolução” enfatizamos que o teatro russo de vanguarda serviu não só para disseminar os sentimentos políticos revolucionários – apesar de nem todos os diretores terem tido tal compromisso (Cavaliere 2017) – mas também para guinar uma revolução no próprio teatro enquanto linguagem artística.

Os antigos telões pintados, o decorativismo excessivo e supérfluo são substituídos no palco por armações abstratas, andaimes, escadas giratórias, encaixes, enfim, por todo um aparato cênico que alude ao triunfo da máquina com suas

²² Sobre a relação contraditória entre Stanislávski e Meyerhold, ver Guinsburg (1989).

engrenagens e dispositivos mecânicos, símbolo de um tempo veloz e extravagante (Cavaliere, 2017, p. 114).

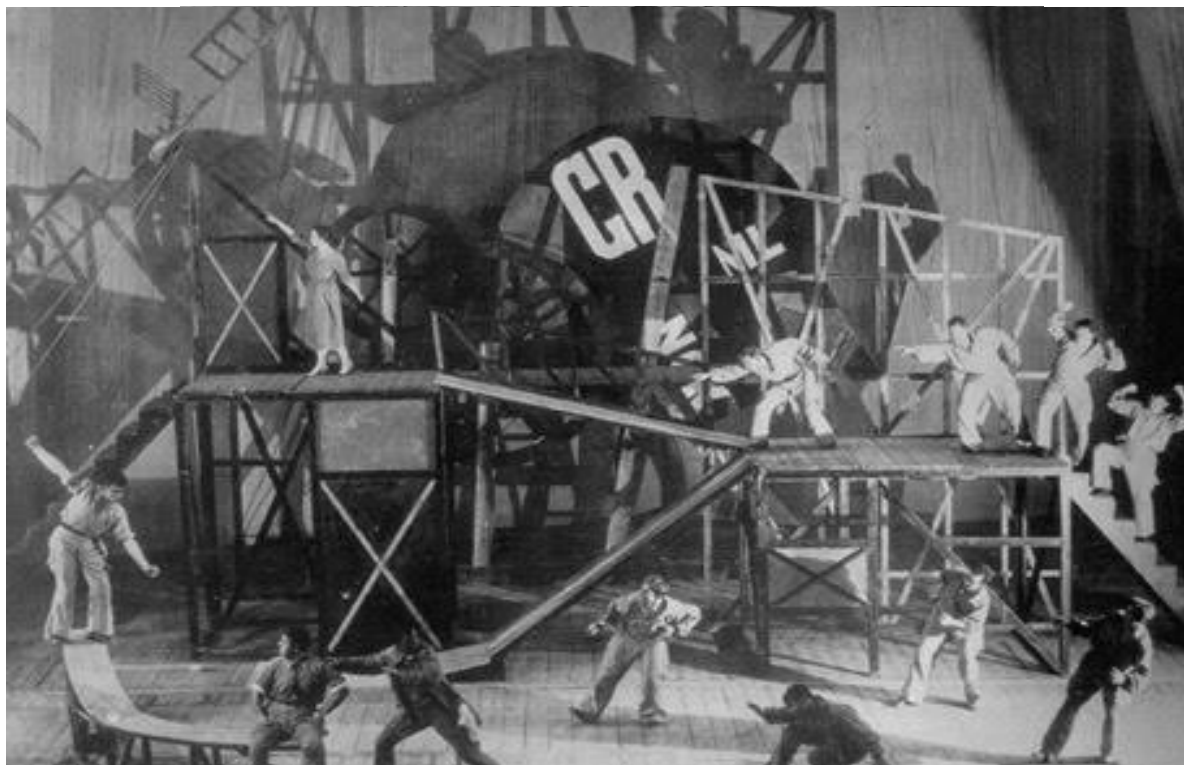


Imagem 6:

O Corno Magnífico de Fernand Crommelynck, direção de Meyerhold, Moscou 1922.

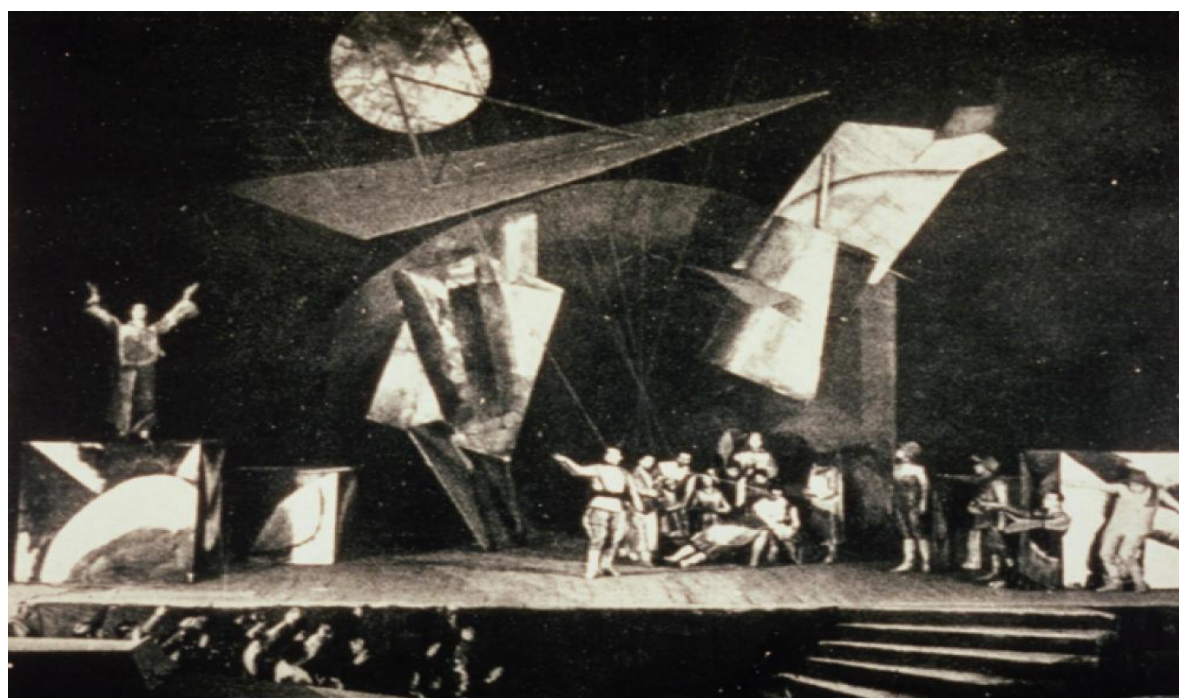


Imagem 7:

The Dawn (1920), direção de Meyerhold.

Tais mudanças no cenário e demais elementos que compõe a arte cênica provocam também uma mudança no ator:

Servindo-se desse novo espaço, Meyerhold investigou também um novo sistema para a interpretação do ator. Os tablados e andaimes da cena construtivista serviam de base para a exploração do virtuosismo cinético de um novo ator. Em vez de “emoções verdadeiras”, a teoria da “biomecânica” oferecia um conjunto de saltos, flexões, simulações, golpes, enfim, toda uma linguagem corporal que pretendia substituir o ator da intuição, do *pereživánie* (experiência interior) stanislavskiano, por um ator-ginasta, um ator-acrobata que, com seus dotes físicos, simbolizaria, em última análise, o homem ideal da época (Cavaliere, 2017, p. 114, *grifos da autora*).

O método biomecânico era fundamentado por Meyerhold na natureza racional e natural dos movimentos (Conrado, 1969)²³. Nisso consistia o método: na mecânica e na forma do movimento do corpo humano. Ademais, “a biomecânica permite ao ator dirigir seu jogo, coordená-lo com o espectador e com os seus colegas, compreender as possibilidades oferecidas pelos jogos de cena com os movimentos expressivos” (*ibidem*, p. 159).

Vale lembrar que Meyerhold contou com a parceria do poeta e dramaturgo Vladimir Maiakóvski (1893-1930) e dirigiu vários de seus textos como, por exemplo, *Mistério-bufo* (1921), *O Percevejo* (1929) e *Os Banhos* (1930). Maiakóvski também se rendeu ao ideário revolucionário tanto na poesia, quanto no teatro. Contudo, o regime stanislavskiano, viria a censurar as artes de vanguarda na década de 1930, instituindo o realismo socialista como o estilo artístico oficial da União Soviética. Maiakóvski se suicidou em 1930 e Meyerhold foi preso e fuzilado em 1940 pelo governo soviético.

Não desdobraremos aqui acerca da riqueza de todos os aspectos da vanguarda russa. Nos contempla agora dizer que a estética simbolista e vanguardista fez parte do cenário de Vigotski, e deram contribuições a sua vida e sua obra. Assim como essas novas estéticas se opunham às velhas, os diálogos de Vigotski com a arte e com as ciências criticam, sempre dialeticamente, as concepções anteriores. A busca por uma nova estética, por um novo artista, uma nova arte e uma nova sociedade das vanguardas incitaram e caminharam junto com a busca de Vigotski por uma nova ciência, um novo homem e uma nova sociedade.

²³ “Meyerhold exigia a racionalização de cada movimento dos atôres. Queria que os seus gestos e a posição do corpo assumissem um desenho preciso. Se a forma é justa, dizia, o conteúdo, as entonações e as emoções também serão, pois que determinados pela posição do corpo, na condição de que o ator possua reflexos facilmente excitáveis, isto é, que aos estímulos que lhe são propostos do exterior saiba responder pela sensação, o movimento e a palavra” (Conrado, 1969, p. 157-158).

Capítulo 2

PRATICANDO CONCEITOS E CONCEITUANDO PRÁTICAS

2.1 – A Psicologia da Arte e a busca por uma arte dialética

“A arte está para a vida como o vinho para a uva”
(Vigotski, 1999b, p. 307).

A epígrafe nos introduz da maneira mais simples e poética possível o pensamento de Vigotski acerca da arte e contempla a busca por uma arte dialética inserida em uma de suas mais complexas obras²⁴: *Psicologia da Arte*, de 1925. Nela, o autor analisa, de modo bastante crítico, abrangente e expondo as contradições das formas de pensar e fazer arte efervescentes nos movimentos de vanguarda junto à revolução. Façamos aqui a nossa análise da análise, fundamental para alcançar o objetivo deste trabalho. Para tanto, dialogaremos com outros autores a fim de explorar a natureza social, dialética e psicológica da arte, também abordada por Vigotski na referida obra.

A arte é parte indissociável do ser humano como ser social; é uma atividade exclusivamente humana, que se desenvolveu e vem se desenvolvendo no seio deste gênero (humano). É impossível pensarmos na história do homem sem considerarmos sua produção artística como vestígio de sua existência, como elemento legítimo da formação do gênero humano na natureza.

Para se preservar como espécie, o homem foi construindo, ao longo do tempo, diversas habilidades, as quais possibilitaram também a sua hegemonia diante das demais espécies de animais. A primeira dessas habilidades foi a capacidade de produzir instrumentos que facilitariam sua sobrevivência. “Assim, o homem, um ser que facilmente seria vencido pelos elementos da natureza, produziu um sem-número de artefatos que lhe possibilitaram dominar e transformar o meio natural” (Proença, 2007, p. 6). Tais artefatos compõem o nosso cotidiano cumprindo as mais variadas funções, servindo às mais diversas finalidades. Não obstante, Proença (*ibidem*, p. 7) nos elucida que o homem não só criou objetos e instrumentos que o servissem utilitariamente, mas também para expressar “seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão sobre o momento histórico em que vive”. Estes últimos são os objetos artísticos, os quais nos referimos como obras de arte. A mesma autora defende ainda a

²⁴ Toassa (2011, p. 54) afirma que esta obra “é possivelmente o livro mais complexo de Vigotski, pela abundante presença da cultura artística russa”.

ideia de que a arte e suas obras não devem ser encarados como fatos “extraordinários” na cultura humana, mas, pelo contrário, como parte integrante dela.

Neste sentido, não saberíamos hoje quem fomos e somos sem os achados arqueológicos de diversos artefatos, não só armas e utensílios, como também artigos artísticos, os quais nos trazem à tona a vida cotidiana e detalhes da cultura de diversas civilizações passadas ao redor do mundo. Todo o exposto parte também do pressuposto marxista de que “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (Marx & Engels, 1998, p.10); e “toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história” (*idem*).

A partir de tais conjecturas, supomos que a arte seja uma fonte fundamental para a (re)laboração de uma historiografia humana, por ser ela uma manifestação concreta desta existência humana concreta. E, segundo Marx e Engels (1998, p.11), “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem” (*grifos dos autores*).

Outra habilidade desenvolvida foi a linguagem, a capacidade dos homens de se expressarem e se comunicarem entre si, o que colocaria a espécie humana num pedestal ainda mais alto em relação a outros animais. Mais que uma habilidade desenvolvida, a linguagem é também “produção humana acontecida na história” (Kramer, 1999, p. 247). A linguagem, portanto, como ação e produção humana, modifica a natureza, assim como qualquer outra construção (prática e imediata) humana. Entendemos aqui a arte como sendo também uma forma específica de comunicação e expressão e, portanto, de linguagem – que possui elementos precedentes à fala e escrita na história da humanidade.

Nesse sentido, a possibilidade de criação pela arte fica aqui claramente localizada como parte integrada da ontologia humana, inerente à sua natureza, tendo em vista que as transformações do homem sobre a natureza passam a fazer parte de sua própria natureza²⁵, já que “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (Marx e Engels, 1998, p. 101). A ideia de que o homem possui uma “essência social”, ou mesmo uma “natureza social” também é compartilhada pelo psicólogo russo Lev S. Vigotski e tal questão é clara (também) em *Psicologia da Arte* (1999b).

²⁵ A sociedade, sua história e sua cultura surgem como os fundamentos ontológicos da vida humana, superando os esquemas de comportamento reflexo, criando formas especificamente humanas de determinismo, com uma regulação da conduta que não poderia ser reduzida ao comportamento animal” (Toassa, 2006, p. 67).

Vigotski defendeu em sua obra a inserção do meio sócio-cultural nas (suas) análises psicológicas. Para ele, “a dimensão cultural e simbólica para a constituição do psiquismo humano foi uma constante” (Marques, 2018, p. 3). A arte, mais que qualquer outra atividade humana, se serve de forma elaborada dessa dimensão cultural e simbólica. Em outras palavras, a arte é parte constituinte e constituidora da própria cultura e das produções simbólicas do homem.

O processo de humanização se dá a partir do convívio humano e da introdução ao mundo dos símbolos por meio da aprendizagem da linguagem. As diversas formas de linguagem partem da necessidade de expressão e de comunicação do ser humano, tensionando e relacionando razão e emoção, mas se estruturando como linguagem na medida em que instituem a relação do homem e sua produção (erótica, afetiva, simbólica, cognitiva, psicológica) com a racionalização do conhecimento envolvido no processo de criação dessa linguagem. Por meio da língua, o homem convencionou/convenciona significados que dialogam com os signos e os símbolos. A arte como termo genérico contempla múltiplas linguagens que se formaram antes da língua e, no entanto, dadas suas especificidades, foram assentadas por meio da língua e que, entretanto, vão além da convenção língua(gem) (Oliveira, 2013b, p. 130-131).

Neste sentido, a arte indiscutivelmente faz parte desse processo de humanização e de inserção de símbolos na cultura que se configuram e se estruturam, como diz Oliveira, como um sistema de linguagem que vai além das convenções da própria linguagem. Isto nos introduz a um outro conceito muito importante na obra de Vigotski: o signo.

O estudo do sistema de signos passa também pelo crivo da linguagem falada e, muitas vezes, é a ele reduzido. No entanto, a semiótica, inaugurada como ciência por Charles Sanders Peirce (1839-1914), se aplica a todas as formas de linguagens socialmente desenvolvidas e a linguagem teatral é uma delas. Para Peirce (2005), o signo é o elemento que se constitui em algo para alguém e é tudo o que representa algo a alguém. O signo é uma unidade dialética entre o significante e o significado. O significante é o aspecto material do signo na sua dimensão externa; já o significado, o conceito abstrato na sua dimensão interna. Por exemplo, na palavra “sapato”, a imagem da grafia escrita e o som da palavra são significantes e o seu conceito abstrato (objeto de vestuário ou acessório usado para cobrir e proteger os pés) é o seu significado. Vigotski (2009a, p. 7) critica as concepções que tomam como aspectos isolados o significante e o significado, como se não existisse entre eles uma relação dialética. Segundo o psicólogo russo, essa concepção acarreta “os resultados mais melancólicos”, pois,

Separado da idéia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. Por isso, nesse som desprovido de sentido passaram a ecoar apenas as suas propriedades físicas e psicológicas, ou seja, aquilo que não

lhe é específico e é comum a todos os demais sons existentes na natureza [...]. De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material (Vigotski, 2009a, p. 7).

Neste sentido, Vigotski propõe um novo método para o estudo dos signos que é o mesmo método proposto por ele para a construção de uma psicologia geral, que é uma “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa” (Vigotski, 2009a, p. 8) e ressalta que, por ele, a unidade é subentendida como “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (idem). Dessa forma, a palavra e o seu significado seriam uma unidade entre o pensamento e a linguagem, o elo de ligação entre a representação e interpretação interna dos conceitos (pelo pensamento) e a representação e transmissão externa dos conceitos (pela linguagem).

Para Vigotski (2009a, p. 11), a linguagem tem duas funções: a comunicativa e a intelectual. A primeira função é clara se tomarmos a linguagem como “um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”; já a função intelectual se dá pelo fato de que é pela linguagem que se faz possível a elaboração e representação de conceitos no plano intelectual. Assim, a função comunicativa guarda uma dimensão externa, da relação do eu com o outro e do outro comigo, enquanto a função intelectual guarda uma dimensão interna, de como os signos apresentados a mim pelo outro ou pela natureza social são representados em minha mente. De qualquer forma, o significante e o significado trabalham como unidades dessas funções e possibilitam a articulação de signos tanto na comunicação com outrem quanto no pensamento. Portanto, a linguagem, que é signo, exerce papel mediador.

A linguagem artística é uma das formas elevadas de comunicação que o homem desenvolveu e que o faz diferir dos animais, uma vez que “a comunicação não mediatizada pela linguagem por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas” (Vigotski, 2009a, p. 11). Dessa forma, a linguagem humana se configura como uma forma superior de linguagem que demanda uma forma superior de atividade psicológica para que por meio dela se possa captar ou transmitir mensagens, ou seja, há que ocorrer um processo de generalização:

Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o

afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (Vigotski, 2009a, p. 12).

Nessa perspectiva, a linguagem teatral é uma dessas formas superiores de comunicação psicológica e apesar de a percepção e o afeto serem elementos indispensáveis que compõem o fenômeno artístico teatral, sem os quais tal fenômeno não se consuma, a linguagem teatral é, sobretudo, desde a seleção do conteúdo e da forma, o trabalho do ator, do diretor, do dramaturgo até a recepção estética do espectador, uma atividade intelectual de generalização complexa de estruturação de signos na unidade do significante (texto, imagens, sons, etc.) e do significado (elaboração de conceitos em todos os aspectos). Por isso, não se pode reduzir o teatro, nem as outras linguagens artísticas a um campo meramente fenomenológico embora ele permeie as vivências artísticas.

Um exemplo que bem ilustra o acima exposto: em 2012 ingressei no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Na época, no currículo do curso (isso mudou recentemente), em todos os semestres tínhamos a disciplina de Oficina do Espetáculo na qual o(a) professor(a) – que geralmente fazia papel também de dramaturgo(a) e diretor(a) – nos conduzia a um processo de montagem de um espetáculo que seria apresentado ao final do ano letivo. Sendo assim, no primeiro ano, tivemos Oficina do Espetáculo I (no primeiro semestre) e II (no segundo semestre) com a professora Natássia Garcia, que deram origem ao espetáculo *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* e ao Coletivo Integrado de Artes Terreiro da Infância.

O espetáculo foi incitado pela obra do poeta Manoel de Barros e baseado nas memórias de infância dos dez alunos/atores da turma/elenco original. Todas as cenas se serviram de signos e seria impossível dizer o contrário, já que acabamos de dizer que a arte é o próprio signo e não acontece sem a operação destes. Mas a descrição de uma transição entre duas cenas será suficiente para compreendermos. Uma das minhas memórias de infância como atriz e participante do grupo foi uma “paixonite” (que na verdade acabou sendo uma das maiores histórias de amor da minha vida) que tive na adolescência. Na cidade interiorana de Professor Jamil (Estado de Goiás), onde morava e moro, acontece, há mais de cem anos, a Folia de Santo Antônio que é patrimônio cultural do município e cuja tradição herdei dos meus avós e do meu pai. A festa em louvor ao “santo casamenteiro” acontece todos os anos na terceira semana do mês de julho – apesar de se comemorar o dia do santo em junho – de segunda-feira a sábado.

Em cada dia da semana, o pouso²⁶ é em uma casa diferente, onde os donos recebem os foliões²⁷ e a comunidade com arcos e fitas coloridas, um altar montado para receber a bandeira de Santo Antônio e dezenas de panelas fartas de comida.

Após cumpridos os rituais (cantoria, reza, refeição e agradecimento da refeição), na maioria das vezes os donos da casa contratam músicos para animar grandiosos “pagodes” que duram até o amanhecer do outro dia. Certa vez, em um desses pagodes, dancei um forró com um garoto e por ele me apaixonei. Essa contradança rendeu quatro anos de namoro. Para materializar essa memória em cena, todas as meninas usaram uma saia de chita que, no Brasil, se tornou símbolo das festas juninas realizadas (pelo menos em sua origem) em louvor a São João, São Pedro e Santo Antônio – como herança do catolicismo – e símbolo das vestimentas das moças chamadas “caipiras” que vivem nas cidades do interior. Essas associações atribuídas ao vestido ou à saia de chita fazem parte da cultura popular brasileira.

A grande sacada da professora/diretora foi aproveitar o mesmo elemento, a saia de chita, para a cena anterior, mas com um significado diferente. A cena anterior contava a memória de outra atriz do grupo, Takaiúna Correia, descendente de indígenas²⁸, sobre a sua relação com as águas dos rios quando era criança. Nesta cena nós, meninas vestidas de saia de chita, sentamos no chão em espaços pré-definidos em uma posição comum que nos permitia estender a saia, que era longa, ao redor do nosso corpo. Junto a essa ação, colocamos um acessório na cabeça, que era um diadema adornado com um mini aguapé de plástico. Fazendo sons e ruídos que imitavam o correr e a queda das águas e com a ajuda de uma iluminação esverdeada (as cores verde e azul são em si outro signo, pois geralmente as associamos à água), nós éramos ali os aguapés que se deitam sobre as águas dos rios da terra do pau-brasil pertencente aos antecedentes familiares da Takaiúna, enquanto ela contava, num solilóquio²⁹, suas “aqua-memórias”. O aguapé, também foi um elemento aproveitado da cena antecedente que era a materialização da memória de outra atriz do grupo que na infância vivia numa casinha de pau-a-pique em uma cidade ribeirinha no Estado do Pará, onde o acesso a outros locais era exclusivamente via rio.

²⁶ Lugar onde se recebe os foliões e onde acontecem os rituais (cantoria, rezas, refeição).

²⁷ Pessoas que acompanham a romaria de pouso em pouso a pé, de cavalo ou carro e tem funções determinadas dentro do grupo (mestre, empregado, resposta, festeiro...).

²⁸ Como ela me contou, o nome *Takaiúna* é de origem indígena e significa “pedra escura”.

²⁹ Segundo Patrice Pavis (2008) em seu *Dicionário de Teatro*, solilóquio é o “discurso que uma pessoa ou uma personagem mantém consigo mesma” e desvenda aquilo que seria “um simples monólogo interior” (p. 366).

É interessante analisar como os significantes (a faceta material, a imagem, o som) são reaproveitados nas transições de cena e como os significados vão mudando. Isso ilustra os estudos semióticos de Vigotski que reconhece o signo como uma unidade associativa dialética entre duas unidades independentes (o significante e o significado) mas que se completam em si. O significante é vazio sem significado e vice-versa. E embora o significante permaneça o mesmo, o significado, isto é, o conceito, pode mudar. Como no caso das saias.



Imagem 8:

Eu, Yasmin Ribeiro, em monólogo representando minha “memória do forró”, vestindo uma saia de chita no espetáculo *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* em 2013 no Teatro Goiânia Ouro em Goiânia-GO. Foto: Tramos Buenos.



Imagem 9:

A atriz Takaiúna Correia experimentando possibilidades na preparação de sua personagem da “cena da água” para o espetáculo *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* (2012, Goiânia-GO). Foto: Jéssica Wuiner.

É importante observar que a saia que a atriz usa na segunda foto não é de chita, mas de cetim verde sob uma organza da mesma cor em tom mais claro. Esse registro fotográfico foi feito durante um exercício de preparação e experimentação cênica, quando ainda não tínhamos as saias de chitas prontas. A diretora e o grupo de atores concordaram que este deveria ser o figurino da atriz, pois se destacaria na cena que, afinal de contas, era a cena da sua memória. Ela era a protagonista da cena e nós atuávamos como num coro. Nota-se na foto algumas flores distribuídas por cima da saia, as mesmas que usamos no diadema. A iluminação esverdeada foi feita com o mesmo instrumento que usamos nas apresentações, dando a impressão – graças ao sistema de signos – de que a atriz está debaixo d’água.

Na primeira foto é possível perceber um conjunto de vários signos dispostos no palco. Além da saia de chita, da qual acabamos de falar, temos rente à rotunda³⁰ outra saia dependurada, que foi usada por outra atriz na primeira cena do espetáculo. Essa saia tinha mais ou menos uns dois metros de comprimento. A atriz vestia a saia usando uma perna de pau e

³⁰ Rotunda é o pano de fundo que cobre a parte de trás do palco, uma espécie de cortina que possui atrás um corredor de passagem de um lado a outro do palco. A rotunda pode servir também para que os atores façam transições de cenas e trocas de figurino e elementos de cena.

alguns centímetros da barra ainda arrastavam no chão. No fim da cena a atriz tirava a saia e outros dois atores dependuravam a saia rente à rotunda de modo que ela ficasse semelhante a um cone planificado, lembrando a lona de um circo. O circo era o local onde a próxima cena se passava.

Ao centro, podemos ver um mural com um desenho feito com tinta *spray* pela atriz que morava no Pará. O desenho era feito ao vivo em cena; isso quer dizer que em toda apresentação precisávamos de material novo (o tecido que forrava o mural, formando uma espécie de “tela de pintura” e as tintas *spray*). O fato de o desenho ser feito ao vivo é um ótimo exemplo do aspecto efêmero da arte teatral, onde as cenas, as ações, os textos são reproduzidos a cada apresentação de um espetáculo, mas a vivência de cada uma dessas situações sociais de “reprodução” é única. O desenho representa a casinha onde a atriz morava, assim como a maquete no canto inferior esquerdo feita de argila. Esses elementos foram aproveitados na minha cena da festa de folia, as quais não representavam mais a casa da atriz da cena anterior, mas a casa onde acontecia o pouso de folia. À esquerda, no canto, podemos ver um cortinado azul desapropriado de sua função de proteção contra insetos e ganhando outro sentido em outra cena que chamamos de cena do chuveiro.

A cena do chuveiro conta a memória de infância de outra atriz que morava na casa da avó com a irmã. A avó sempre colocava as duas para tomar banho juntas e sempre esse “banho fraterno” acabava em briga. Nessa cena, o significante material visual, o cortinado, guardava o significado de chuveiro, como veremos na fotografia a seguir.

Toda obra de arte é carregada de signos. Uma peça teatral então, eu diria, é uma convergência de linguagens postas em prática por excelência, pois dispõe de muito mais recursos. Por exemplo, os significantes da música são o som instrumental e vocal; os signos de um quadro de pintura são as cores, as formas, relevos e texturas. No teatro temos uma gama de signos, uma fusão de todas as artes: sons, imagens, formas, cores, luzes, palavra, objetos, gestos e expressões corp(ora)is dos atores e ainda, como nos elucida Oliveira (2013, p. 23), “o teatro é uma arte interdisciplinar por excelência devido ao seu envolvimento com aspectos da plasticidade, visualidade e espacialidade; temporalidade; textualidade; musicalidade” e, por isso, “é um campo de conhecimento que não é estrito a ele mesmo”. Por tudo isso, e por ser o teatro essa explosão de signos do início ao fim de uma peça teatral, é difícil a tarefa de selecionar apenas alguns exemplos, pois poderíamos dar exemplos de signos de um mesmo espetáculo da primeira à derradeira cena.



Imagem 10:

A atriz Ana Gracielle Cabral na “cena do chuveiro” no espetáculo *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* (2013). Foto: Tramos Buenos.

A atividade artística entra na discussão psicológica exatamente por fazer parte da natureza social humana, por permear o conjunto de relações intra e interpessoais, por se inserir no sistema geral do comportamento humano (Vigotski, 1999b). Por meio da arte manifestamos, expressamos, representamos, compartilhamos signos, sentimentos e emoções. Mais do que isso, a arte nos dá a possibilidade de transformá-los. Ademais, em se tratando de Vigotski, “o elo encontrado entre seu interesse por arte e psicologia está na investigação do campo das emoções humanas” (Marques, 2018, p. 3). Todavia, não podemos tomar os sentimentos e as emoções como elementos isolados do conjunto de relações sociais, da nossa individualidade com o meio coletivo. Só é possível construir uma ciência psicológica se considerarmos o homem em suas

múltiplas facetas; uma delas é a artística. Não obstante, “a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos” (Vigotski, 1999b, p. 303).

Frayze-Pereira (1994) faz uma análise acerca da arte em três interpretações basilares: como *fazer*, como *expressão* e como *conhecer*. Este autor tenta identificar em qual destas três classificações podemos encontrar a essência da arte que a diferencia de outras atividades humanas. (*ibidem* p. 16-17, *grifos do autor*) afirma que “se considerarmos a primeira definição, *arte é expressão*, teremos que admitir, no entanto, que todas as operações humanas são mais ou menos expressivas, isto é, que toda obra humana contém a espiritualidade e a personalidade de quem a realizou e a ela se dedicou”. Do mesmo modo, poderíamos refletir sobre a arte como conhecimento, como “reveladora da verdadeira realidade”, já que outros campos teórico-práticos também o são. Assim, nenhuma destas duas concepções de arte a diferenciariam de outras atividades. Na opinião deste autor, o que distinguiria a arte de outras atividades humanas seria o *fazer*, mas um “fazer específico” na sua *forma* de fazer.

Vigotski também identifica e ressalta a singularidade da forma no fazer artístico, na tensão forma-conteúdo. No entanto, na *Psicologia da arte* (1999b), Vigotski critica a concepção formalista de que a *forma* seria tudo na obra artística, isto é, a arte como *procedimento*; entendendo a estrutura da obra de arte como uma unidade contraditória entre forma e conteúdo e não tomando estes dois elementos isoladamente. Em Vigotski (1999b), o conteúdo equivale ao material, o que seria toda a realidade imediata apreendida pelo artista, que o submeteria à uma forma específica³¹. Já Costa (2012) associa o material à forma, ou seja, para essa autora, o conteúdo é submetido à um certo material estrutural que dá origem à forma. Traduzindo para o pensamento vigotskiano, esse material estrutural seria um sistema de signos, um conjunto de meios culturais envolvendo instrumentos e signos manipuláveis por meio de uma determinada técnica. Em ambas abordagens, é certo que não existiria, portanto, arte sem forma e sem conteúdo, ou melhor, sem a unidade forma-conteúdo, já que não teríamos uma obra de arte só a partir da forma ou só a partir do conteúdo, embora, afirme Vigotski (1999b, p. 42), que “a arte começa onde começa a forma”. Isto porque

A arte se torna social, ou se socializa, nessa comunicação *formada*, que lhe permite produzir seus efeitos. Nem o artista nem o público tem consciência disso, pois acreditam que o conteúdo age por si, sem se dar conta de que ele só produz algum efeito quando está formado (Costa, 2012, p. 12).

³¹ Ver em Barroso, S. M. S. & Superti, T. (2014).

Fica claro aqui que a arte é um fenômeno social que só acontece mediante uma interação homem-sociedade-homem e pode, inclusive, subverter os padrões sociais já estabelecidos nessa relação. O seu conteúdo é, sem dúvidas, social, uma vez que é recolhido da realidade social, mas ela só se plenifica como social na medida em que se torna compartilhada socialmente por meio da forma que assume. Somente através da forma uma obra se torna inteligível e sensível para o público e poderá cumprir a sua função social (que será discutida mais adiante). Para tanto, a forma precisa se ajustar ao conteúdo e, nesse sentido, a história tem papel determinante, pois:

Em momentos de crise na sociedade (que podem durar séculos), o enunciado do conteúdo tende a entrar em contradição com o enunciado da forma, pois o conteúdo (novo) põe a forma (antiga) em questão, na medida em que ele se torna um dado problemático no interior de um quadro que não é (Costa, 2012, p. 13-14).

A criação e a transição de determinadas formas para outras acontece devido às próprias transições e crises históricas. Um exemplo já está no primeiro capítulo, onde vimos como o clima de revolução na União Soviética levou ao desenvolvimento de novas formas artísticas que constituíram a vanguarda russa. No entanto, Costa (2012) ainda chama a atenção para a estabilidade de determinadas formas dentro de uma estrutura social estável. A hegemonia burguesa estabeleceu-se desde a Revolução Francesa em 1789 e, embora tenha passado por algumas crises e tentativas revolucionárias, como no caso da União Soviética, continua sendo classe dominante.

Apesar das agitações revolucionárias políticas, artísticas e ideológicas, na primeira metade do século XX na Europa, a estrutura da sociedade burguesa ainda continua estável em termos da hegemonia do capital industrial (inclusive da indústria cultural) e do patriarcado e, por isso, determinadas formas artísticas burguesas também têm ainda hoje uma estabilidade, como por exemplo, o drama.

Segundo Oliveira (2013, p. 159), “o conceito de indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *A Dialética do Esclarecimento* publicado em 1947 e escrito por Max Horkheimer e por Theodor Adorno” e “foi elaborado no contexto da reestruturação do sistema capitalista em uma época onde essas questões abrangiam a produção e a força de trabalho também em relação à televisão, ao rádio, ao cinema” (*idem*). Em poucas palavras (pois o conceito é muito mais complexo), a indústria cultural, como abordada pelos dois autores frankfurtianos, é a capitalização e industrialização dos modos de produção dos bens culturais e artísticos. Ainda de acordo com Oliveira (2013, p. 19), “na contemporaneidade, por exemplo, a indústria cultural se utiliza do drama como meio de identificação com o sistema”.

O drama é tido ainda hoje no consciente coletivo como a forma ideal pois retrata o funcionamento perfeito da sociedade burguesa (Costa, 2012). Isso ocorre porque vivemos em uma sociedade burguesa e estamos sujeitos à sua estrutura, somos, na maioria das vezes, por ela manipulados. Dessa forma, o drama não é apenas forma, mas também ideologia (Costa, 2012). São várias as atribuições e sentidos que podemos dar ao drama para além de gênero e forma teatral. O próprio Vigotski deu a ele vários “lugares” como revela o estudo de Delari Jr. (2011). Voltaremos a essa discussão mais adiante.

Embora identifique a arte como fazer específico, Vigotski também não deixa de lado a concepção da arte como expressão e como conhecimento, dentro da unidade entre forma e conteúdo. Sobre a primeira concepção, todavia, considera-a, mais que um instrumento de expressão de ideias e sentimentos, um meio cultural suscitador e transformador dos mesmos. Sobre a segunda, a arte seria uma via de busca e conquista do conhecimento que supera outros processos de busca do próprio, justamente pela especificidade da forma, como acabamos de ver.

A ideia de que a arte simplesmente expressa a realidade humana, não contempla com plenitude a essência da arte em seu todo. Para o psicólogo russo, “é evidente que o efeito da arte é bem mais complexo e diverso e, seja qual for a definição que dela fizemos, nunca veremos que ela implica algo que difere da simples transmissão de sentimento” (Vigotski, 1999b, p. 308). Para o autor, mais que uma mera expressão ou transmissão de realidades, há, na obra de arte, uma (re)elaboração da(s) realidade(s), uma possibilidade de a transcender (não num sentido metafísico)³². A arte tem, pois, o seu mote na vida real (*conteúdo/material*) mas acaba por superá-la por meio da forma da obra; ela “recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (*ibidem*, p.307-308).

Tal (re)elaboração da realidade na própria estrutura da obra culmina na (re)elaboração da realidade por parte de quem aprecia a obra³³. E é nesse processo de (re)elaboração que ocorre a *catarse*. No entanto, a concepção de *catarse* de Vigotski difere da famosa concepção de

³² “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimento e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (Vigotski, 1999b, p. 310).

³³ “para sua percepção (*da arte*), é necessário observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas, e [...] dessa contraditória percepção surge o efeito...da arte [...]” (Vigotski, 1999b, p. 328, *grifos nossos*).

Aristóteles, para quem a catarse é o efeito provocado pela tragédia³⁴ que suscita terror e piedade no espectador, provocando um processo de purgação que, por fim acabaria por purificá-lo de tais emoções. Para o filósofo grego, as emoções (terror e piedade) suscitadas pela obra trágica no espectador, seriam extintas ao final do processo catártico; o espectador seria liberado delas. Para o psicólogo russo, no entanto, a obra de arte pode suscitar emoções variadas³⁵ e a catarse consistiria não na “purificação” ou na “liberação” delas, mas na sua *superação*, na solução dos conflitos que elas podem causar.

Apesar de tal divergência, Vigotski compartilha da premissa aristotélica de que a catarse é essencialmente uma descarga emocional, energética. Neste sentido, a arte teria uma função biológica: a busca do equilíbrio entre o organismo e o meio, pela passagem de um estado de 'maior' para um de 'menor' energia. “E eis que a arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos do nosso comportamento” (Vigotski, 1999b, p. 312). Ademais, os sentimentos suscitados, postos em conflito e superados pelo processo de catarse provocado pela arte são inicialmente individuais, mas se generalizam por meio da obra de arte, tornam-se sociais (*ibidem*, p. 308). Assim, a arte consistiria, segundo o autor russo, numa espécie de técnica social do sentimento (*idem*).

É importante ressaltar, entretanto, que a catarse não acontece por si só:

Por si só, *nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte*. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia: *para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento*, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte de realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 1999b, p. 314, *grifos nossos*).

Tal ato criativo, porém, não é um ato qualquer que se possa comparar a outros atos de criação. Isto porque os sentimentos suscitados pela arte não são sentimentos comuns e o processo que deles decorrem é um processo específico desencadeado pela obra artística, pois “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento

³⁴ Aristóteles viveu na Grécia Antiga e, quando falamos aqui sobre tragédia, estamos falando da tragédia grega, gênero teatral, referente a este período histórico. Aristóteles (2005, p. 24) define a tragédia como “a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções”.

³⁵ “[...] podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc., etc. [...]” (Vigotski, 1999b, p.37).

comum” (Vigotski, 1999b, p. 307). Neste sentido, apesar de reconhecer a função da arte de suscitar e transformar emoções e sentimentos, Vigotski critica veementemente a concepção de Leon Tolstói, para quem a arte é um contágio de emoções e sentimentos. Para Vigotski (1999b, p.304), “esse ponto de vista reduz a arte à mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte”, excluindo assim a particularidade e especificidade da atividade artística.

Assim, podemos concluir que a arte não é um simples instrumento de expressão, transmissão ou contágio de sentimentos individuais, mas uma forma singular de potencialização e possibilidade de superação de sentimentos num plano social. É por isso que Vigotski a denomina como técnica social do sentimento.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais intensas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade. *A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade.* De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (Vigotski, 1999b, p. 315, *grifos nossos*).

Nesta citação é claro o pensamento dialético de Vigotski acerca da arte e sua perspectiva materialista-histórica, influenciada por Plekhanov³⁶ (Toassa, 2011). Este último, critica a arte pela arte entendendo que tal tendência “surge e se afirma quando existe divórcio irremediável entre as pessoas que se dedicam à arte e o meio social que as rodeia” (Plekhanov, 1964, p. 35). No entanto, não consideramos que pode haver um “divórcio” entre o sujeito e meio onde ele vive, mas a qualidade do meio nas contingências que ele oferece para tal pensamento e na

³⁶ “[...] a visão materialista histórica de Plekhanov, cujo cerne era o entendimento do psiquismo como matéria-prima tanto para a arte como para outras formas de ideologia. A arte, especificamente, atingia o campo do sentimento social, e esclarecer sua ação sobre os sentimentos seria a tarefa primária da psicologia” (Toassa, 2011, p. 55).

relação alienada que o sujeito pode vir a ter com seu meio. Neste sentido, a arte possui uma função clara, a qual para Plekhanov (1964, p. 3) é “contribuir para o desenvolvimento da consciência humana, para a melhoria do regime social”. Vigotski também refuta a teoria da arte pela arte ao acreditar que “a arte é um produto social, dirigido a provocar um determinado efeito em seu público-alvo [...]” (Toassa, 2011, p. 56). Uma arte dialética, tal qual os dois autores russos elaboram, se faz, sobretudo, no/com/para o plano social para depois se desenrolar no plano individual e voltar ao social, contemplando, assim, a tríade singular-particular-universal, base do pensamento dialético histórico-cultural.

A arte enquanto fenômeno possui uma singularidade, isto porque “quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepetível [...] do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 364). A universalidade se refere ao todo que determina o fenômeno singular. A singularidade, no entanto, se dá no plano geral (universal) e caminha para ele, à medida que “todo fenômeno singular contém em si determinações universais” (*idem*). É necessário compreender ainda que “[...] a relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares” (*ibidem*, p. 365). Portanto, singularidade e universalidade são conceitos opostos e ao mesmo tempo indissociáveis, formando uma unidade mediada pela particularidade que, por sua vez, é quem permite a concretização da universalidade na singularidade e vice-versa (*idem*). Completamos este pensamento com as palavras de Lukács:

[...] surge sempre e pôr tôda a relativização dialética do universal e do particular; em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação ele se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vive-versa (Lukács, 1978, p. 92).

[...] os opostos (o singular é o oposto do universal) são idênticos: o singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todo singular é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (partícula ou aspecto, ou essência) do singular. Todo universal abarca, apenas de um modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte, incompletamente, do universal, etc. Todo singular está ligado, por meio de milhares de transições, aos singulares de um outro gênero (objetos, fenômenos, processos), etc (Lukács, 1978, p. 109).

Desta maneira, compreendemos que a reação estética é a mediação entre a obra de arte e o apreciador. E, ainda, que o fenômeno artístico – que só acontece nas relações entre o artista e sua obra, o apreciador e a reação estética e ainda nas relações entre o artista, a obra e o

apreciador com seu meio social universal – é em si um fenômeno *singular* (determinada pelo universal) que se desencadeia de modo *particular* em cada apreciador pela reação estética (catarse) e volta para o plano *universal* à medida que as emoções e os sentimentos suscitados e transformados pela catarse são compartilhados socialmente³⁷.

Lembramos aqui que para Vigotski “[...] são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (Rego, 2014, p. 122). Em seu estudo acerca da psicologia da arte de Vigotski, Barroco & Superti (2014, p. 28) relembram que, para o bielorrusso, a emoção artística é uma emoção inteligente que se articula com outras atividades psíquicas, como, por exemplo, a imaginação. Esta articulação com outras funções psíquicas constituem o mote para a discussão da *arte como conhecimento*; e, para entendê-la como tal, é conveniente perguntarmos: seria possível conhecer a realidade por meio da arte?

Devemos ressaltar que, quando falamos em qualquer teoria do conhecimento, estamos falando de epistemologia. O conhecer a realidade se faz no campo epistemológico. Seria óbvio pensarmos em uma epistemologia científica e um tanto quanto difícil é esta reflexão no campo artístico. Vigotski sabia das brechas e dos riscos de tal discussão e, à luz de suas elaborações, tentaremos elucidar algumas questões.

Vigotski (1999b, p. 34) considera a arte como “um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta [...], só que o faz por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente”. Apesar dessa diferença, a arte pode sim ser pensada cientificamente. Prova e exemplo disso, são os cursos superiores e as produções acadêmico-científicas em várias linguagens artísticas. Todavia, o modo de vivenciar o mundo por meio da arte de dá pela reconfiguração semiótica dada por determinados elementos³⁸ específicos dela e pelos quais reconhecemos a singularidade de todo o seu processo em comparação com outros, como o da ciência. O papel da emoção, por exemplo, é determinante em tal processo e, como exposto, a emoção artística é inteligente e o seu fundamento “passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo” (*ibidem*, p. 34). Isto se dá, também, no campo da palavra³⁹. Poderíamos fazer milhões de

³⁷ “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere” (Rego, 2014, p. 121).

³⁸ No caso do teatro, o cenário, o figurino, a iluminação, entre outros.

³⁹ Ver Pensamento e Palavra. In: L. S. Vigotski (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 395-486). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

relações entre arte e palavra nos aspectos discursivos e de elaborações conceituais, nas complementações entre tais linguagens. No entanto, nos deteremos em fazer uma breve análise dos escritos de Vigotski em *Psicologia da arte*.

Vigotski (1999b) distingue três elementos básicos na palavra: a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado. O autor também identifica tais elementos na obra de arte. Neste sentido, podemos pensar em como a linguagem artística, materializada na obra de arte, se constitui interna e externamente e como ela é composta por uma gama de significados – tanto em fase de elaboração e criação, na obra pronta e concreta e na fruição com o leitor, o ouvinte, o apreciador e/ou o espectador.

Em *Sobre o significado histórico da crise na psicologia*⁴⁰ (1991, p. 284), Vigotski salienta que toda palavra já é em si um conceito, que a denominação do objeto já é o conceito que se aplica a ele. Para o autor, a palavra é o germe da ciência; é nela – na palavra – que a ciência começa e nela já estão contidos todos os fundamentos e as possibilidades cognitivas do objeto (*ibidem*, p. 281). Assim, a linguagem e o método científico estão intimamente ligados um ao outro e ambos constituem campos de ação e controle (Danziger, 1997). Transpondo esta reflexão da ciência para a arte – como sendo também um campo de ação e controle e de conhecimento –, podemos compreender claramente a importância da palavra para a obra de arte, a palavra faz parte do processo artístico. Mas a palavra é apenas um dos signos dos quais a arte se serve; ela ainda tem para explorar um campo infinito de aspectos sonoros, melódicos, visuais, cênicos... que se transformam tanto em aspectos técnicos e tecnológicos quanto na forma de se pensar e conceber tais elementos dentro das linguagens artísticas ao longo dos diferentes tempos e contextos.

Nesse sentido, assim como podemos estabelecer paradigmas científicos durante a evolução da ciência e o “progresso” da humanidade, podemos também estabelecer paradigmas artísticos. Assim como podemos identificar cortes e/ou rupturas epistemológicas, metodológicas e tecnológicas na ciência, podemos identificar também no campo da arte⁴¹. Tais paradigmas marcam a transição de um modo a outro de fazer ciência e de um modo a outro de fazer arte. E o modo de fazer, a maneira como estes dois dispositivos sociais – arte e ciência – são realizados, influi diretamente no modo de viver. Isto porque tanto uma como a outra constituem campos de ação, controle e conhecimento.

⁴⁰ *El significado histórico de La crisis de la psicología* (1991).

⁴¹ Ver Kuhn (2005).

Vigotski (1999b, p. 318) diz que a arte “não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim mas uma reação à obra de arte e um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes. A arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes”. Deste modo, “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (*ibidem*, p. 320). Tudo isto quer dizer que a arte é capaz, diante de tudo o que foi aqui discutido, de atuar, reorganizar, transformar o nosso comportamento e, ao contrário do que se pensa, de maneira objetiva, já que “tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (*idem*). Aqui jaz a natureza psicológica da arte.

2.2 – Arte e formação: Imaginação e Criação na Infância e A Educação Estética

A educação estética (1926/2010) - um capítulo do livro *Psicologia pedagógica* - e *Imaginação e criatividade na infância* (1930/2014) preservam os princípios da reação estética e os conceitos de vivência estética e emoção estética⁴² abordados em *Psicologia da Arte* (1925/1999b). Trata-se de textos pedagógicos destinados à professores e, por isso, bastante didáticos (Wedekin & Zanella, 2016). Há que se considerar o momento histórico russo, pós-revolução, período no qual se buscava construir uma nova sociedade, havendo reformas políticas, artísticas e também no campo da educação (*idem*).

Em *A educação estética*, Vigotski aborda questões epistemológicas e metodológicas acerca da educação estética e apresenta as contradições das duas posições extremas vigentes em relação ao ensino da arte: a que negava o sentido educativo das vivências estéticas e a que as enaltecia, vendo nelas “quase um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação” (Vigotski, 2010a, p. 323). Ademais, Vigotski critica o ensino da arte exclusivamente à serviço da pedagogia pela imposição de três objetivos “alheios” à estética:

Onde alguns enxergam o sentido sério e profundo da emoção estética, trata-se quase sempre não da educação estética como um objetivo em si mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos,

⁴² Não é nosso objetivo aprofundar nos conceitos de vivência e emoção em Vigotski, pois envolvem questões epistemológicas e semânticas complexas. Nos contempla dizer, de modo superficial, que vivência (*pereživânie*) “designa experiências participativas vitais, imediatas, ante-predicativas, perpassadas de emocionalidade, do leitor frente à obra ou do sujeito no mundo [...]” (Toassa, 2009, p. 274-275) e que a emoção é um processo do “organismo que reage aos estímulos do ambiente, sendo o movimento das idéias e dos sentimentos [...] uma parte deste processo de reação” (*ibidem*, p. 282).

deve servir de via e recurso para educar o *conhecimento*, o *sentimento* ou a *vontade moral* (Vigotski, 2010a, p. 324, *grifos nossos*).

Contrário à teoria da arte pela arte e ao ensino da estética a serviço da pedagogia, Vigotski defende a ideia de que a arte possui uma finalidade que não se encerra nela mesma, tampouco serve a funções alheias como o conhecimento, o sentimento e a moral. Apesar de a arte ter o poder de abordar questões morais, de suscitar os mais variados sentimentos e de trazer à luz o conhecimento da realidade, o psicólogo nos aponta o caminho da incerteza (Wedekin & Zanella, 2016) pois, em relação à moral “nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer” (Vigotski, 2010a, p. 325), em relação ao sentimento “noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria” (*ibidem*, p. 331) e, em relação ao conhecimento “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (*ibidem*, p. 329).

Para Vigotski, o objetivo da educação estética se sustenta num tripé: educar e formar a criança, ensiná-la profissionalmente habilidades e técnicas no campo da estética, desenvolver juízo estético⁴³. Para o autor, estes três aspectos da reação estética contribuem nos dois pontos extremos e dialéticos do fenômeno artístico: *criar* e *receptar*. Neste sentido, tanto a criação quanto a recepção da obra de arte seriam uma questão inerente à educação estética. Ora, se não há uma formação estética, como é possível desenvolver as técnicas e instrumentos necessários na composição de uma obra artística? E a recepção? Vejamos.

Para muitos, ser artista é questão de talento ou vocação, pré-disposicionais. No entanto, Vigotski acredita que o talento para criar não é uma condição, mas uma competência e uma necessidade essencialmente humana. O meio social pode ou não vir a potencializar tal competência. O papel da educação estética, nesse sentido, é justamente oferecer possibilidades para o potencial criador do ser humano, no que diz respeito à este campo de conhecimento, uma vez que “quando as disciplinas sociais já gozam do espaço merecido, essa substituição dos valores estéticos pelos valores sociais é igualmente prejudicial tanto a uma quanto à outra ciência” (Vigotski, 2010a, p. 329):

[...] a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, em todos os casos normais deve partir da existência de um alto talento da natureza humana

⁴³ Vigotski defende a necessidade de se ensinar a técnica para que se possa penetrar na obra de arte mas ressalta que o ensino estéril da técnica é vã, assim como o ensino estéril da percepção estética. “Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (Vigotski, 2010, p. 351).

e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação (Vigotski, 2010a, p. 362-363).

O autor ainda defende que “a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo” (Vigotski, 2010a, p. 332), pois, como já vimos, na arte se aplicam os mais complexos sistemas simbólicos, o que confirma o papel mediador da educação e do docente na criação e recepção estética.

Outro assunto abordado neste texto é a questão da passividade e atividade⁴⁴ na recepção estética. O sujeito passivo na reação estética, segundo Vigotski, é aquele que se entrega à impressão sensível e imediata da obra de arte e não tem nenhuma posição pessoal acerca do objeto estético (Vigotski, 2010a). Em contrapartida, o sujeito ativo na reação estética reage de forma mais complexa, completando o ciclo triplo de *estimulação, elaboração e resposta*. Todavia, a transição para a condição de atividade passa pelo momento de passividade:

É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico. [...]. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética (Vigotski, 2010a, p. 332-333).

Após este impulso primário, a reação evolui para uma atividade mais complexa do psiquismo, a qual não seria possível sem o momento da percepção da forma da obra de arte. Esta “é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo” (Vigotski, 2010a, p. 333) que “estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética” (*idem*). Isto é, as formas artísticas são um estímulo externo ao organismo, estruturadas de maneira específica, o que as difere, obviamente, de outros tipos de estímulos externos abundantes e cotidianos e que, conseqüentemente, produzem um tipo diferente e específico de reação do organismo: a reação estética. Tal reação complexa só se

⁴⁴ “Na ‘Psicologia Pedagógica’, Vigotski aborda, essencialmente, a educação a partir de uma consciência ativa no ambiente, mas ainda no quadro teórico da ciência dos reflexos (cujo organismo é, essencialmente, abordado como objeto passivo). O toque especial de ‘atividade’, provavelmente, fundamenta-se em Marx, e no alinhamento vigotskiano com Trotsky. A ‘Psicologia Pedagógica’ e a ‘Psicologia da Arte’ são os textos mais explicitamente trotskistas de Vigotski” (Toassa, 2013, p.69).

completa quando, a partir do estímulo externo da obra de arte “o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações” (*idem*), ou seja, há um processo de (re)criação, (re)construção e (re)elaboração da estrutura e da forma que lhe foi apresentada que exige um trabalho psicológico e intelectual de memorização, associação e empatia. Esse processo é chamado por Vigotski de “síntese criadora secundária”, a qual “requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística” (*ibidem*, p. 334). O psicólogo reforça dizendo que “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” (*idem*).

Por todo o exposto, a atividade estética também guarda um sentido biológico que vem da necessidade natural do homem de criar e do reflexo aos estímulos naturais. Para explicar tal sentido biológico, Vigotski usa o conceito de sublimação. Para entendê-lo, voltamos à premissa da reação aos estímulos externos e à necessidade humana de criar. Tanto a atividade de criação quanto a de reação são respostas a esses estímulos. No entanto, recebemos mais estímulos do que podemos reagir a eles⁴⁵. Isto quer dizer que muitas excitações ficam irrealizadas e “se esse excedente não encontra a devida vazão ele costuma entrar em conflito com o psiquismo do homem, e com base nesse comportamento não realizado surgem formas anormais de comportamento sob o aspecto de psicoses e neuroses” (Vigotski, 2010a, p. 338). Desta maneira, os comportamentos anormais seriam uma saída para essas irrealizações e, a outra saída seria a sublimação que, em tese, é a superação do irrealizado, fazendo em “formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas” (*ibidem*, p. 339). Neste sentido, a arte é quem realiza, por meio da catarse, as excitações não realizadas, se tornando assim um instrumento de sublimação. “Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma” (*ibidem*, p. 338).

No entanto, o autor esclarece a linha tênue entre fantasia e realidade: em arte tudo pode ser fantástico e tudo pode ser real. Vigotski elucida que as emoções provocadas por uma obra fantástica são emoções reais – lei da realidade emocional da fantasia. Os sentimentos provocados pela fantasia possuem dupla expressão: física-externa e psicológica-interna. Suas

⁴⁵ Em “Imaginação e criatividade na infância” (2014), Vigotski também afirma isso ao teorizar sobre os “tormentos da criação”: “Criar é difícil, e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para tal, por isso surge o sentimento de tortura e sofrimento; o pensamento não vai de encontro a palavra, como dizia Dostoiévski” (Vigotski, 2014, p.45).

expressões são reais, são verdadeiras. Por ser real, por fazer parte da nossa existência é que o psicólogo bielorrusso deu em suas obras tanta importância à arte e concluiu que a tarefa principal da educação estética é introduzi-la na própria vida, incorporando a criança à experiência estética acumulada coletiva, histórica e socialmente.

Em *Imaginação e criatividade na infância*, Vigotski preserva muitas das ideias e conceitos abordados no texto sobre a educação estética. Assim como neste último, o potencial criador humano também aparece no primeiro como elemento básico da discussão. Para melhor entendermos esta obra, faz-se necessário percorrer o mesmo caminho que o autor, definindo, antes de tudo, os conceitos de imaginação e criatividade (ou trabalho criativo). Para ele, a atividade criativa é toda atividade humana capaz de criar algo novo, “seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano” (Vigotski, 2014, p. 3). Já a imaginação, ao contrário do que pensa o senso comum, não é algo irreal, mas o fundamento de tudo aquilo que é real; é uma “cognição sensível, uma capacidade para a reprodução de impressões sensoriais” (*ibidem*, p. XII). Estes são conceitos indissociáveis que tem origem social e estão presentes “em qualquer dos âmbitos da vida dos indivíduos: nos mundos da cultura, artes, técnica e ciência” (*ibidem*, p. IX), exercendo função mediadora entre a realidade interna e externa do homem. Desta forma, “tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas” (*ibidem*, p. 4).

Vigotski classifica toda ação humana em dois tipos: reprodutora e criadora. A primeira se serve da memória plástica como recurso e consiste na reprodução de comportamentos anteriormente criados e elaborados. O autor define o conceito de plasticidade no oitavo capítulo da *Psicologia Pedagógica* chamado *Reforço e reprodução das reações*:

A plasticidade constitui uma das propriedades básicas e primárias de qualquer matéria. Toda matéria é mais ou menos plástica, ou seja, possui a propriedade de modificar-se, de mudar a constituição e a disposição das células e conservar os vestígios das mudanças sobre o efeito de influências (Vigotski, 2010b, p. 181).

O conceito de plasticidade contempla uma das premissas básicas do materialismo-histórico-dialético que é a afirmação de que a natureza e o homem são mutáveis e estão em constante transformação. Se a plasticidade é propriedade básica de toda e qualquer matéria, e o homem e tudo o mais que existe na natureza são matéria, logo, obviamente, a plasticidade é também propriedade básica que nos constitui como seres humanos, parte da natureza. Lembrando que Vigotski, defensor de uma psicologia concreta, considera também a dimensão psicológica como matéria pois são por ela determinados. Nesse sentido, afirma:

Nossa matéria nervosa é, ao que tudo indica, o que há de mais plástico de tudo o que conhecemos na natureza. Logo, como nenhuma outra matéria pode ter desenvolvido a capacidade para mudanças, para acumulação e predisposição dos vestígios dessas mudanças, que constituem a base da memória (Vigotski, 2010b, p. 181-182).

Voltando aos dois tipos de atividade, reprodutora e criadora, a atividade reprodutora tem função adaptativa a partir da conservação das experiências passadas e repetição das mesmas, o que facilita a adaptação ao meio externo uma vez que não é necessário criar comportamentos adaptativos, mas apenas reproduzir. Entretanto,

[...] se a atividade cerebral se reduzisse apenas à conservação das experiências passadas, o homem seria uma criatura capaz de se adaptar, com preponderância, somente às condições constantes habituais do meio exterior. Quaisquer transformações novas e inesperadas no meio ambiente que não tivessem sido vivenciadas anteriormente pelo homem como uma experiência, por sua vez, não seriam capazes de desencadear uma resposta adaptativa (Vigotski, 2014, p. 3).

Por isso, além da atividade reprodutora, o ser humano possui outro tipo de atividade: a atividade criadora, que é “toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (Vigotski, 2014, p. 3). Esta atividade combina e cria novos objetos a partir de elementos da realidade e são essas novas criações (junto a determinações naturais) que permitem a constante transformação do mundo e da sociedade. Se a atividade criadora cria e põe no mundo real novos objetos, a imaginação é o que a precede. Não há, portanto, criação sem imaginação. Com efeito, nem mesmo a reprodução se dá sem a imaginação, pois, como o próprio Vigotski salienta, a reprodução é “apenas o momento mais tardio nesse processo” (Vigotski, 2010b, p. 200). Antes, há todo um processo intelectual envolvendo memória e imaginação. Vigotski (2010b) recorda que, na psicologia tradicional – na velha psicologia – a reprodução é classificada em dois tipos: a imaginação reprodutiva e a construtiva. Embora na psicologia tradicional o primeiro tipo “abrange todos os casos em que as reações reproduzem o que efetivamente ocorre com o organismo” (*idem*) e o segundo “reproduz certa forma de experiência não vivenciada em realidade (*idem*), o psicólogo russo faz ressalvas:

[...] não existe nenhuma reprodução exata da experiência passada, não há lembranças absolutamente precisas, a reprodução sempre significa certa elaboração do percebido e, conseqüentemente, certa deformação da realidade. Inversamente, as imagens da fantasia, por mais complexas que sejam, sempre encerram elementos e até mesmo um vínculo tomados de empréstimo à realidade e, dessa maneira, não se verifica uma diferença essencial entre fantasia e memorização (Vigotski, 2010b, p. 200).

Tais ressalvas não retiram o fato de que a imaginação faz parte do processo de reprodução. A imaginação se dá tanto na esfera individual quanto na coletiva e tanto nas atividades comuns e cotidianas quanto nas atividades superiores como a ciência e a arte. Assim como a consciência⁴⁶, a imaginação se desenvolve no indivíduo de acordo com cada etapa do seu desenvolvimento de modo contínuo, gradual e estrutural. O desenvolvimento da imaginação está intrinsecamente ligado à experiência do indivíduo com a realidade, isso porque a própria imaginação se funda na realidade e o ciclo da atividade criadora se completa na realidade. Vejamos.

Vigotski dedica um capítulo deste livro para explicar as etapas do mecanismo da imaginação criativa. A primeira etapa é a experiência, ou seja, as percepções sensoriais dos estímulos externos e internos. A segunda etapa é a dissociação do todo dos elementos percebidos, que permite um entendimento de cada um dos elementos isolados. A terceira etapa é a modificação destes elementos dissociados. A quarta etapa é a associação, isto é, a junção de todos os elementos dissociados e modificados. A quinta e última etapa é combinação de imagens isoladas que depois são encaixadas num quadro mais complexo. Vale lembrar que “o ciclo completo dessa atividade só estará completo quando a imaginação se converter ou se cristalizar em imagens exteriores” (Vigotski, 2014, p. 30). O autor expõe com clareza nessas etapas que a atividade imaginativa e criadora colhe do mundo real o seu material e que o produto final da imaginação volta para a realidade podendo servir de novos estímulos para outros indivíduos e possíveis novas criações, completando assim o ciclo do mecanismo da imaginação criadora.

Uma vez que a primeira etapa do mecanismo da imaginação criativa é a experiência, é óbvio que “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (Vigotski, 2014, p. 12). O papel da educação estética, neste sentido, é o de promover a riqueza desta experiência, potencializando a imaginação e a criatividade desde a infância:

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da

⁴⁶ “Vigotski, [...], teorizava a consciência como sistema estrutural com função semântica, em contínuo e gradual desenvolvimento: sistema único, composto pelas estruturas de conduta consciente, como memória, hábitos, percepção, pensamento e outras condutas, todas mediadas pela linguagem. A consciência é funcional, selecionando, de certo meio físico e social multideterminado, informações sensoriais necessárias às práticas grupais, que se generalizam em significações determinadas, razão pela qual a consciência: 1) não se constitui em “cópia carbono” da realidade particular; 2) para usar termo de Lukács [...], pode não se constituir em “consciência reta”, expressão da essência da realidade objetiva, mas, sim, relação (impregnada de afetividade) do indivíduo com seu meio social” (Toassa, 2012, p. 85-86).

realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vigotski, 2014, p. 12-13).

A partir dessa compreensão de Vigotski podemos dialogar com Oliveira (2013), que afirma:

[...]quanto mais limitadas as experiências estéticas e cultural, e a apropriação e a experimentação das diversas formas de expressão humana, maior a possibilidade do não conhecimento das potencialidades de criação. Desse modo, é dada como certa a reprodução de formas e de conteúdos presentes nos meios de comunicação de massa, que têm maior alcance na população (Oliveira, 2013. p. 23).

Nesta perspectiva, ficamos limitados ao acesso a determinados tipos de formas e conteúdos, o que restringe as nossas experiências e vivências e também a nossa visão de mundo. O que chamo de visão de mundo é a maneira pela qual nós percebemos a natureza e as relações sociais que desencadeiam novos processos, bem como a nossa maneira de lidar com essas relações; é a nossa capacidade de analisar o que acontece e pensar novas possibilidades de transform(ação) que não se resumem no pensar, mas no agir... A arte nos permite isso de uma maneira diferente e muito mais profunda do que as tantas ciências naturais ou humanas que se dedicam ao estudo filo e ontogenético do homem, afinal de contas,

Se a busca por uma compreensão objetiva da realidade humana, pelo estudo sistemático dos “processos psíquicos superiores”, restringir-se a fórmulas, esquemas e diagramas que abstraíam seu caráter integral, dinâmico, conflitivo, contraditório – em suma, histórico –, ela poderá conduzir não à uma objetividade como tal, mas a uma “ficção científica” [...] enquanto a arte, sob o signo paradigmático do teatro, há séculos vem indicando novos *modos de olhar* para nós mesmos tal como “somos”, “vimos a ser” e “podemos ser” [...] (Delari Jr., 2011, p. 184).

O teatro, sobretudo, guarda não só a premissa da reflexão mas também da ação, de reinventar novas formas de ser no mundo, de voltar para a realidade com novos ares e quiçá novas práticas depois do contato com seu produto fantástico. No entanto, sem uma educação estética todas essas possibilidades ficam à mercê de certas contingências sociais para existirem; ficam inacessíveis, inalcançáveis e desconhecidas de certa forma para um determinado público, que se habitua ao que as grandes mídias oferecem, chegando a estranhar algo que foge disso ao que essas mídias o (mal)acostumam, algo que são como linhas de fuga com relação a esse plano central.

Até então, vimos a relação da imaginação com a realidade e a relação da imaginação com a experiência individual e/ou coletiva. Vigotski aborda ainda a relação da imaginação com a emoção. Para Vigotski (2014, p. 20), “o sentimento e o pensamento movem a criatividade

humana”. Isso faz sentido quando o autor diz que os aspectos volitivos, ou seja, nossas necessidades, vontades, aspirações e motivações são a mola motora para a ação criadora junto ao surgimento espontâneo das imagens e de conhecimentos técnicos (Vigotski, 2014). Ademais, “em sua forma normal, a vontade se expressa em ação” (*ibidem*, p. 48). Esta relação da imaginação com a emoção acontece tão somente dentro da relação com a realidade. O bielorrusso aponta quatro formas de vínculo entre a imaginação (ou fantasia) e a realidade:

- 1) todo e qualquer ato imaginativo é composto de elementos da realidade e da experiência humana passada, isto quer dizer que não é possível que se crie algo do nada, mas que “a fantasia se constrói sempre a partir dos materiais captados do mundo real” (Vigotski, 2014, p. 11);
- 2) o vínculo entre fantasia e realidade pode se realizar entre o produto final da fantasia e elementos mais complexos da realidade. Um livro ou uma obra de arte são exemplos de produtos finais da fantasia de alguém e que se transformam em fenômenos reais à medida que são disponibilizados ao mundo real e que são associados à elementos reais. Vigotski exemplifica: “se ninguém tivesse visto nem descrito um deserto africano e a Revolução Francesa, formar uma ideia adequada de deserto ou de Revolução Francesa seria uma tarefa completamente impossível” (Vigotski, 2014, p. 14). Deste modo, podemos ter uma noção da realidade a partir do produto final da imaginação de outrem e isso “torna-se possível apenas graças à experiência alheia ou à socialização” (*ibidem*, p. 14). Vigotski considera esta forma superior a primeira.
- 3) a conjunção emocional que pode se manifestar de dois modos a partir da lei da dupla expressão dos sentimentos, isto é, “cada sentimento não tem apenas uma expressão corporal exterior, mas igualmente uma expressão interior, que se manifesta na escolha dos pensamentos, imagens e impressões” (Vigotski, 2014, p. 16). Essa afirmação confirma o intensa ligação das emoções e afetos com a imaginação, na qual Vigotski recorda Ribot (apud Vigotski, 2014, p. 18) ao dizer que “todas as formas de representação criativa contém em si elementos afetivos” e, mais, que “tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta” (*idem*)⁴⁷. Esta conjunção emocional também pode ser compartilhada coletiva e socialmente por meio da

⁴⁷ Vigotski ainda explica como a vinculação entre fantasia e realidade se dá na reação estética afirmando que “as emoções pelas quais somos contagiados, seja a partir da leitura das páginas de um livro ou de uma cena de peça de teatro, através das imagens artísticas vindas da fantasia, são verdadeiramente reais e as sentimos profundamente. Frequentemente, uma simples combinação de impressões externas, como, por exemplo, a impressão que a obra musical causa na pessoa que a ouve, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos” (Vigotski, 2014, p. 18-19) que podem ser estendidos, aprofundados e reelaborados de modo criativo (*idem*).

lei do sinal emocional comum, que é uma “combinação de imagens baseadas em sentimentos comuns ou mesmo um sinal emocional que aglutina elementos heterogêneos que se conectam” (ibidem, p. 16). Ex: o luto com o preto, o branco com a paz, a calma e o frio com o azul, a revolução e o quente com o vermelho (Vigotski, 2014).

4) a fantasia pode representar e construir algo novo, que não existe ainda na experiência real do homem e que não se parece com nenhum outro objeto real. Todavia, ao se materializar e ganhar forma, passa a fazer parte da realidade e servir de estímulo para novas imaginações criadoras.

Todas essas quatro formas de vínculo entre imaginação e realidade confirmam as teses apontadas em *Psicologia da arte* de que “a forma da arte recolhe da vida o seu material” e de que “a arte está para a vida assim como o vinho está para a uva” (Vigotski, 1999b) e em *A educação estética* de que o papel da educação estética é introduzir a estética na própria vida (Vigotski, 2010a). E, quando falamos de vida humana, falamos também e, sobretudo, de vida social que acontece na relação com o meio e com o(s) outro(s). A imaginação e a criação ocorrem sempre em diálogo com a vida e suas relações, uma vez que “a imaginação criativa em toda a sua forma tenta afirmar-se em atos exteriores, que existam não apenas para o próprio autor, mas também para os outros” (Vigotski, 2014, p. 48).

Em *Imaginação e criatividade na infância*, Vigotski não só disserta sobre os fundamentos da imaginação e da criação, mas explica como eles se dão na infância e na adolescência como fases fundamentais do desenvolvimento humano. O autor deixa claras as diferenças nas atividades de imaginação e criação entre crianças, adolescentes e adultos e, para exemplificar, dá ênfase nas criações literárias e artísticas. Não nos cabe aqui “destrinchar” cada uma delas, todavia, nos ateremos a fazer uma breve análise da representação teatral, também destacada pelo autor.

Vigotski dedica um capítulo deste livro - intitulado *A criatividade teatral na idade escolar* - à linguagem teatral e ressalta a importância que ela tem no processo de formação na infância. O psicólogo afirma sem margens para dúvidas que “a dramatização ou a representação teatral é o gênero mais frequente e comum da criação artística infantil” (Vigotski, 2014, p. 87) e justifica: “o drama se baseia nas ações e em fatos que são obras da própria criança e, desse modo, relaciona de modo imediato, eficaz e direto a criação artística com as experiências vividas pela criança” (*idem*). Deste modo, as elaborações teóricas de Vigotski acerca do vínculo entre fantasia e realidade são contempladas de forma clara e efetiva. Aqui, as relações sociais vem à tona por meio da apreensão e da percepção das mesmas da/na realidade, são representadas mentalmente em conceitos e imagens, reelaboradas e recombinações e, por fim,

postas em prática e materializadas pelas crianças através do jogo dramático, completando assim o ciclo da imaginação criadora sobre o qual falamos anteriormente. Podemos compreender o jogo dramático como uma “atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (Elkonin *apud* Nascimento, Araujo & Miguéis, 2009, p. 294). Neste caso, as relações sociais aparecem, de certa maneira, como ponto de partida e ponto de chegada, “à medida que as crianças mimetizam as impressões externas que apreendem do meio que as cerca” (Vigotski, 2014, p. 87). As crianças podem concretizar e completar seu ciclo imaginativo por meio de “imagens vivas e ações” (*idem*):

Na forma dramática de representação teatral está expresso, de modo claro, o ciclo completo da imaginação [...]. Aqui, as imagens criadas a partir de elementos da realidade concretizam-se e materializam novamente a realidade, ainda que de modo condicional; o anseio para a ação, representação e concretização, que está presente no próprio processo da imaginação encontra-se aqui realizado plenamente (Vigotski, 2014, p. 88).

Um exemplo prático posso dar dentro da minha experiência como arte-educadora. Em um dia de aula ensinei aos meus alunos (de 7 a 10 anos) um jogo de mímica chamado “Três Marinheiros” que eu aprendi com meus primos na infância, quando brincávamos juntos na casa da vovó Lourdes. Nesse jogo, montam-se dois times, metade do grupo de um lado e a outra metade de outro; delimitam-se os respectivos campos de cada time, os quais o time adversário não pode invadir. Os integrantes do time decidem um determinado assunto ou situação a ser mimizada e vão até o time adversário cantando:

Somos três marinheiros de uma perna só

E a outra rabió có có

Ao passo que o time anfitrião pergunta:

O que vocês vieram fazer nas nossas lindas terras de ouro?

E os visitantes respondem:

Vimos fazer isso.

A partir daí começa a mímica, que não pode conter fala, apenas gestos, ações e expressões corporais. O time anfitrião deve adivinhar o que está sendo representado e, quando acerta, os integrantes do time que estava fazendo a mímica devem correr em direção ao seu campo; do contrário, podem ser pegos e assim sendo devem migrar para o time adversário. O jogo tem fim quando um time pega todos os integrantes do time adversário, tornando-se a equipe ganhadora. Isso pode ser difícil de acontecer e demorar muito tempo, ou pode acontecer em poucos minutos. Quando sugiro esse jogo nas aulas, não imponho o objetivo de ganhar o

jogo, mas apenas de fazer as mímicas e tentar adivinhar. Normalmente dou um tempo de 20 a 30 minutos para as crianças jogarem ou, em outras situações, elas jogam até se cansarem.

É impressionante como elas optam quase sempre por representar papéis sociais e situações reais que elas vivenciam no cotidiano como, por exemplo, a escola e os papéis de professor e alunos, alguma situação rotineira familiar envolvendo os papéis de pais e filhos, relações comerciais como lojas ou restaurantes e os papéis de comerciante e cliente/freguês. Isso ilustra a tese de Vigotski de que a fantasia se vincula à realidade e que a atividade criadora e/ou a imaginação criativa está condicionada à experiência da/com a vida real, experiência que se dá por meio da mediação da família, dos professores, das mídias. Nesse sentido, o papel dos mediadores é fundamental, pois pode possibilitar tanto uma experiência para a liberdade e a autonomia de imaginar e criar novas perspectivas e ações diante do mundo quanto para reproduzir sem uma reelaboração crítica situações e relações opressoras que vivenciam ou presenciam na vida real.

Vigotski escreveu a crítica *Sobre o teatro infantil* publicada em 1923⁴⁸, na qual afirma que existe “o teatro para crianças e o teatro das crianças” (Vigotski apud Marques, 2015, p.278) e tensiona o que é o teatro infantil para o adulto e para a criança. E assinala: “para o adulto o teatro infantil é uma pilha de questões (pedagógicas, artísticas) e de dúvidas complicadas e não resolvidas” (*idem*); por outro lado, “para a criança, está tudo decidido e claro: para ela é um jogo elevado (ou seja, duplamente interessante), e não uma história recontada que ela compreende mesmo sem a representação” (*idem*). No ensino de teatro devemos pensar no teatro *das* crianças e não no teatro *para* elas. E isso só é possível à medida que o professor, como mediador, dê voz às crianças; melhor dizendo: faça com que suas vozes sejam ouvidas; e, sobretudo estabeleça com elas uma relação insubordinada, mas respeitosa e livre e, ainda, contribua, por meio da experiência com a linguagem teatral e, especialmente, da linguagem teatral *delas*, para com a formação de consciências autônomas e criativas.

Voltando ao jogo descrito anteriormente, ele é ótimo como atividade de interação como de aquecimento e também demanda um processo de generalização em várias etapas. Primeiro, é preciso selecionar algo a ser representado na mímica. Segundo, é preciso pensar coletivamente em como fazer isso por meio da corporalidade, sem a ajuda da linguagem falada, o que, às vezes, se torna um processo mais complexo, uma vez que a fala geralmente resume o gesto, pois vai diretamente ao conceito. Terceiro, é preciso executar a representação física de forma a tentar se fazer compreender para o outro. Quarto, o outro, ao ver a representação com o objetivo

⁴⁸ Ver Marques (2015, p. 278-279).

de tentar adivinhar o que é, e ter que falar isso publicamente, precisa interpretar internamente aquilo que está vendo, ou seja, dar um significado ao significante, como vimos anteriormente, o que envolve inúmeros processos simultâneos de associação, memória, imaginação... Quinto, é preciso nomear com palavras aquela mímica para que se possa comunicar a tentativa de acerto e nomear algo já é outro processo complexo. Podemos lembrar aqui dos conceitos vigotskianos de linguagem interior e linguagem exterior. O processo cronológico que ocorre no jogo “Três Marinheiros” é basicamente, o processo de transição da linguagem interior à linguagem exterior descrita por Vigotski (2009b) em *Pensamento e palavra*.

A linguagem interior é uma linguagem para si, e a exterior, uma linguagem para o outro. Algo ilustrativo seria dizer que a linguagem interior é semelhante ao solilóquio no teatro, quando o ator dá o texto como se estivesse falando consigo mesmo; mas, na vida real, representa o estar “pensando com meus botões”, sem vocalizar. A linguagem exterior realiza-se quando estou falando com outra pessoa, comunicando, transmitindo a ela algo. Na primeira, há um esforço de que “eu” entenda e dê sentido àquilo que vi, ouvi, senti, vivenciei; na segunda, há o esforço de me fazer entender para o outro. Vigotski (2009b) explicita a natureza evolutiva e as características dessa linguagem para si, decorrentes de um processo que envolve abstração, diferenciação, pensamento e imaginação; todos, processos mediados pela palavra. A linguagem interna é muda em vocalização, mas ativa em abstrações simbólicas. A interna e a externa são, pois, de tipos diferentes, e cada qual possui características próprias; todavia, completando-se e realizando-se uma na outra, formam juntas uma unidade dinâmica.

De acordo com Vigotski (2009b), enquanto a linguagem exterior se concentra nos aspectos fonéticos, sintáticos e fásicos, a linguagem interior reduz esses aspectos ao mínimo, sendo orientada pela semântica. Quanto a esse aspecto, na linguagem interior predominam os sentidos, e, na falada, as significações. Isso porque o sentido guarda um aspecto particular, individual, intrapsicológico e até pessoal e o significado, pelo contrário, tem um quê de universalidade, pode ser compartilhado coletivamente e é interpsicológico.

Durante o jogo dos “Três Marinheiros”, muitas vezes, as crianças entram em contradição pois o time adversário fala com palavras diferentes, embora com o mesmo sentido, aquilo que foi originalmente pensado e acordado pelo grupo que fez a mímica. Por exemplo, uma vez durante o jogo, um time fazia a mímica e o outro tentava acertar. As crianças foram falando várias coisas aleatoriamente na tentativa de acertar o que era a representação, até que uma delas gritou:

– *Lavando o carro!*

Imediatamente as crianças que estavam fazendo a mímica começaram a correr em direção ao seu campo para não serem pegos. Até que uma delas voltou para trás e disse:

– *Vocês erraram!*

Outra criança do mesmo time a rebateu:

– *Não, eles acertaram!*

– *Não, eles erraram porque a gente combinou “lava-jato” e não “lavando carro”.*

Embora as duas expressões, nesse caso, tenham o mesmo sentido – a despeito de fazerem uso de diferentes significações – em outros podem cumprir funções de sentido diferentes. Como o desenvolvimento das operações com signos, das linguagens para si e para o outro, da atribuição de sentido e significado é um processo gradual que depende da experiência acumulada no contexto sócio-histórico-cultural, a criança ainda não discerne que uma mesma palavra ou expressão pode ter significados diferentes ou que duas palavras ou expressões diferentes possam ter o mesmo significado. Com efeito, entre as linguagens interior e exterior pode haver uma lacuna entre o que se diz e o que se quer dizer; entre o que se diz e o que se quer omitir: entre o *texto* e o *subtexto*. Vigotski ilustra bem esta questão ao recorrer à linguagem teatral e a Stanislávski, afirmando que “é provável que, antes dos psicólogos, os cenógrafos tenham esbarrado no problema do pensamento que se esconde por trás da palavra” (Vigotski, 2009b, p. 476). O psicólogo diz isso ao lembrar dos esforços de ofício dos atores e cenógrafos pela busca da interpretação cênica ideal de acordo com os enunciados do texto dramático, lançando mão de recursos como a entonação da voz. Ele ressalta a importância da entonação para a compreensão dos discursos no campo do pensamento, sejam cênicos ou cotidianos. Não obstante, tanto para Vigotski quanto para Stanislávski, há uma intenção (ação volitiva) por trás de cada enunciado, de cada pensamento e de cada ação. Para entender, pois, o discurso do outro, se faz necessário entender antes o seu pensamento e este só é compreendido em primeira instância pela motivação que o gera.

Para tanto, Vigotski propõe um caminho para entendermos a dinâmica e o desenvolvimento do pensamento verbal: o motivo gera um pensamento, que passa por uma elaboração mediado pela linguagem interior, que ganha significados externos e que dá origem à palavra. Entretanto, na contramão dos estruturalismos, o autor aponta a psicologia histórica como único meio para entender este complexo processo corretamente, em suas relações dinâmicas e sua importância para compreender a consciência humana.

Por outro lado, o ensino de teatro pode auxiliar na compreensão e no desenvolvimento dos sentidos e significações. Por exemplo, organizei, para uma dupla de alunos de nove anos de idade, a seguinte tarefa: deveriam falar diferentes palavras ou expressões com diferentes

emoções. Um simples “ai” pode ser dito com dor, com raiva, com amor, com medo... e, em cada uma dessas emoções, a expressão ganha um sentido diferente, recurso que pode servir tanto à memorização de cenas tanto para o desenvolvimento do pensamento.

Sorteei entre os dois duas expressões (“Bom dia” e “Que maravilha”) e depois pedi a eles que escrevessem dois contos curtos, que abordassem maneiras e sentidos diferentes para suas respectivas expressões. Quando terminaram, fizemos a leitura coletiva dos pequenos textos e então propus que eles montassem pequenas cenas a partir do que escreveram. Para tanto, eles tiveram um tempo de dez a quinze minutos para elaborar as ações cênicas e apresentar para a professora.

A criança que foi sorteada com a expressão “Que maravilha” elaborou a seguinte situação: dois amigos vão à floresta caçar juntos uma onça feroz. Ficam o dia todo e não encontram o animal, até que anoitece. Como sabemos, o céu noturno em lugares isolados das zonas urbanas parece mais bonito aos olhos pelo fato de a ausência de luzes artificiais realçar o brilho da lua e das estrelas. Foi o que chamou atenção de um dos amigos caçadores que, ao olhar o céu da floresta, exclama com admiração:

– *Que maravilha!*

O outro responde:

– *Que maravilha? Que maravilha o quê se ficamos o dia todo e não achamos a onça?*

Durante o exercício cênico quando reproduziam essas expressões verbais, por conta deles próprios, ficavam repetindo várias vezes as expressões, como quem luta para dar sentido à alguma coisa. Eles queriam que a professora tivesse certeza que a mesma expressão estava sendo falada de maneira diferente e, pela forma de falar, eles queriam transmitir de maneira bastante segura o sentido atribuído à palavra, isto é, queriam deixar clara a sua intenção.

A intenção da fala está ligada a motivação que me faz dizer alguma coisa e a motivação está ligada as emoções. O que me motiva a dizer “Bom dia!” às pessoas? A alegria de um dia radiante, a necessidade de me comunicar, um pretexto para uma aproximação ou simplesmente a convenção social de cumprimentar? Como a emoção impressa na minha fala pode constituir num signo a mais além da própria palavra? Dependendo de como eu digo “bom dia”, posso dar sinais de como estou feliz, ou triste, ou doente, ou raivosa... perceber isso ludicamente num jogo teatral abre portas para a compreensão de como o ser humano pensa, sente, age e se relaciona por meio da(s) linguagem(ns) simbólica(s).

Do mesmo modo, as falas e ações no teatro não podem ser dadas de forma gratuita. Todos os signos no teatro têm, na maioria das vezes, a função clara de comunicação e, por isso, nesse caso, por detrás delas há uma intenção. Ao contrário da vida real, onde muitas vezes as

reais intenções passam despercebidas na correria da vida cotidiana, no teatro os signos são geralmente estruturados de forma a não passarem despercebidos pela plateia. Em Vigotski, a intenção está ligada ao aspecto volitivo e aos afetos. O próprio conteúdo e a forma estrutural das obras artísticas são produtos da volição e da afetividade do artista – que são determinados pelos estímulos externos do meio. Ora, ele tem de escolher, dentre tantos, o conteúdo que quer abordar em sua peça, em sua música, em seu quadro... e, dentre tantas formas, ele escolhe uma que vai (ou não) cumprir a sua real intenção com a obra. Esse processo de “garimpo”, de levantamento de conteúdos e formas, de escolha, decisão, seleção passa por uma dimensão afetiva do artista ou de um grupo de artistas (no caso das criações coletivas). O trabalho do artista tem um quê de dramaticidade, assim como tem a vida real.

Para além das contradições etimológicas e semânticas do termo *drama*, Delari Jr. (2011, 182) assinala que “quer como sinônimo genérico de ‘teatro’ ou ‘peça teatral’, quer na acepção de ‘modalidade peculiar da ação humana’ carregada de reflexividade e conflito interior, o ‘drama’ situa-se em uma ‘região de fronteira’, no limiar entre psicologia e arte. Delari Jr. (2011) ainda indica a abrangência semântica própria do termo também na obra de Vigotski, mas ressalta um aspecto fundamental: a dramaticidade da existência do homem como ser social a partir da afirmação de Vigotski (2000, p. 35) de que “a dinâmica da personalidade é o drama” - e “a personalidade é o conjunto de relações sociais” (*idem*).

Segundo Delari Jr., o drama mora numa região de conflito e é aí que mora o “x” da questão: nós, como seres sociais, estamos a todo momento resolvendo problemas em nossas ações desde as coisas mais corriqueiras como, por exemplo, o que preparar no almoço, qual roupa vestir, ir ou não a uma festa, etc. Do mesmo modo, um músico passa por esses problemas em ter de decidir qual é o melhor tom e ritmo para a música e sobre o que ela vai dizer; um pintor para escolher o que retratar em sua pintura e quais cores, relevos e texturas vai utilizar; um diretor teatral para discernir qual a melhor forma de conduzir seus atores, a disposição deles no palco, as transições das cenas; um ator para experimentar ações, gestos, movimentos, sons, falas, olhares. Não obstante, esse também é o conflito do professor com a sua didática e suas formas de conduzir e orientar um processo de ensino-aprendizagem e também do aluno que procura mentalmente, várias formas de abstrair e generalizar o conteúdo.

Segundo Delari Jr. (2011), um dos sentidos de “drama” na obra de Vigotski é o drama do desenvolvimento da personalidade que, para o bielorusso seria “todo o curso do desenvolvimento ontogenético” (p. 185) de um sujeito. Esse desenvolvimento nunca atinge um “topo”, mas está em constante evolução e transformação e é permeado pelo conjunto das relações sociais e culturais e, por isso, pode ser comparado a estrutura de um enredo de uma

peça teatral, onde cada ação desencadeia outra, cada situação dá origem a uma nova. A diferença é que todo enredo de uma obra fantástica que assume uma forma dramática, seja uma peça de teatro, um filme ou um livro literário, possui início, meio e fim, mesmo que esse fim sugira alguma continuidade. Já na vida, não se pode dizer que há um fim desencadeado pelo conjunto das nossas ações, mas pode haver um final provisório para cada situação que passamos – como o final da infância, o de um namoro ou casamento, o de um dia de trabalho, de uma luta judicial... Metaforicamente, são como batalhas na guerra: damos fim às batalhas, mas nunca chegamos ao final da guerra; morremos sem a culminância completa das nossas ações e conflitos, pois até o momento da morte, do fim do corpo e da consciência, ainda não vivemos o final do nosso drama real, dos nossos conflitos, das nossas dúvidas, dos nossos afetos...

O drama, além de gênero teatral, literário e cinematográfico, pode dizer a respeito dos nossos conflitos existenciais e sociais e das ações que tomamos para resolver esses conflitos, da “tomada de consciência” da necessidade da ação. No entanto, não é a tomada de consciência que garante a ação e vice-versa. De acordo com Delari Jr. (2011), o drama como criação artística precisa ser escrito (ou pelo menos pensado) antes de ser exibido ao público, enquanto o drama como sistema singular dos processos psíquicos não é pré-determinado, mas desenvolvido no desenrolar da vida, enquanto nela “atuamos”. Por isso Delari Jr. (2011) localiza o drama no limiar entre arte e psicologia.

Neste sentido, a educação estética e o ensino de teatro como um ramo dela potencializam a possibilidade dessa tomada de consciência frente aos conflitos e problemas da vida social, aos processos intra e interpessoais, e sugerem novas formas de lidar e de resolver tais conflitos à medida que são propostas pelo arte-educador e/ou professor de teatro situações e papéis a serem representados. É o que propõe, por exemplo, a teoria do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. O teórico de teatro, dramaturgo e diretor brasileiro Augusto Boal (1931-2009) trouxe à luz o teatro do oprimido inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1921-1997) e no teatro dialético de Bertolt Brecht (1898-1956). Concebia o teatro como uma arma⁴⁹ política da luta de classes; aliás, não dissociava o teatro da política e afirmava que “a discussão sobre as relações entre o teatro e a política é tão velha como o teatro... ou a política” (Boal, 1991, p. 17). Para Boal, assim como para Brecht, o espectador também deveria ser ator e o ator deveria ser espectador. Boal (1991) inaugura o conceito de *espectator*, aquele que observa e atua ao mesmo tempo. Para o autor, todos nós, atores ou não, somos *espectadores* da/na sociedade. Assim como Brecht, Boal (1991) critica a forma dramática burguesa, acusando-a de

⁴⁹ “O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la!” (Boal, 1991, p. 139).

ser uma estética idealista; e, ambos, propõem um teatro com fundamentos marxistas, dando mais ênfase aos conflitos e necessidades sociais, políticas e econômicas do que aos conflitos existenciais individuais. Não que esses últimos não venham a interferir na ação de algum modo, mas não exercem papel central.

Dizer que as nossas vontades e afetos determinam nossas ações por si só seria uma afirmação idealista, pois não são dados de pronto como se tivéssemos nascido com eles. Por isso, completando o nosso pensamento, dizemos que nossos desejos e emoções são despertados e influenciados por estímulos externos e são esses estímulos que determinam nossas vontades e afetos e, portanto, nossas ações. Nessa perspectiva, Boal (1991) nos esclarece que enquanto o teatro idealista desperta emoções por emoções, o marxista exige decisões sem abdicar do emocional. Nós podemos dizer que um teatro vigotskiano contempla a visão de Boal acerca do teatro marxista por meio da teoria da reação estética. Só podemos tomar decisões se reorganizarmos nossas emoções e é isso que o teatro e as outras linguagens artísticas fazem (ou devem fazer) em termos vigotskianos, reorganizar as emoções e consequentemente nossas decisões e ações a partir de um estímulo externo que é o contato com a obra de arte. Em outras palavras: reorganizam nosso pensamento e atividades.

A metodologia do teatro do oprimido consiste em propor situações-problema e buscar soluções a partir da ação. As situações propostas sempre têm um opressor e um oprimido e a plateia intervém para transformar a ação a favor do oprimido. A plateia deve discutir e oferecer soluções possíveis e os atores interpretam cada uma das sugestões podendo ser interferidos novamente pelos espectadores, que podem corrigir e propor ações e falas (Boal, 1991). As sugestões, discussões e a interpretação teatral dão-se simultaneamente e “todas as soluções propostas e opiniões expostas em forma teatral” (ibidem, p. 152).

Embora não tenha ligação direta com a metodologia de Augusto Boal e seu teatro do oprimido, vários outros jogos, brincadeiras e exercícios e experimentos teatrais, bem como situações corriqueiras que podem acontecer no ambiente educativo/formativo, propõem a possibilidade da liberdade e da autonomia para a resolução de um problema e/ou conflito. O episódio do “lava-jato” ou “lavando o carro” é um exemplo de conflito que apareceu em meio ao jogo dos Três Marinheiros e que exigiu das crianças uma solução. Depois de debater entre elas, acabaram percebendo que naquele caso as duas expressões tinham o mesmo sentido. Eu como professora podia simplesmente ter dito o que seria certo ou errado naquela situação, mas optei por deixá-los resolver o problema por eles mesmos. O papel do diretor ou do professor é fundamental e assume um caráter mediador para tal. A forma de eles conduzirem as atividades

pode contribuir para essa autonomia de tomar decisões ou pode ser instrumento de sujeição às relações sociais, políticas e econômicas.

A educação estética e Imaginação e criatividade na infância são dois textos fundamentais da obra vigotskiana, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e à formação humana e as contribuições que as atividades artísticas promovem para tal. Dos textos sobre arte, são os mais didáticos e parecem ser direcionados ao exercício docente. Deixam claro a importância da estética e da criatividade na educação como instrumento da construção da autonomia perante as relações sociais e como elementos que potencializam as habilidades criadoras do ser humano, oferecendo a possibilidade de transformar o nosso ser/estar e agir no mundo, pois:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente diversos. 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. [...] De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (Vigotski, 2010, p. 342-343).

No entanto, somente uma educação para a estética e para a criatividade pode formar a sociedade para vivenciar as obras de arte de modo a transcender a perspectiva burguesa das paixões individuais, da *orgia emocional*, como diria Brecht (*apud* Boal, 1991), que nos impede de ver a realidade além das nossas próprias emoções e do nosso próprio umbigo.

2.3 – Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator

Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator foi escrito originalmente em 1932 e publicado pela primeira vez em 1936 e mais tarde no sexto volume das *Obras Escolhidas* de Vigotski, em 1984⁵⁰. Neste texto há uma retomada, por assim dizer, das questões sobre arte e estética e, mais especificamente, ao teatro. Assim como em suas demais obras, Vigotski busca compreender a natureza do problema por meio de uma discussão profundamente dialética ressaltando aspectos epistemológicos e ontológicos. Do mesmo modo como em *O significado histórico da crise na psicologia* (1991), Vigotski assinala duas correntes extremas

⁵⁰ Ver em *Obras Escolhidas* de Vigotski: títulos na edição espanhola, de A. Delari Júnior (2005, revisto em 2008). Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4283976/mod_folder/content/0/Lista_completa_dos_titulos_das_obras_escolhidas_de_Vigotski.pdf?forcedownload=1 Acesso em 04/07/2018.

e antagônicas que dão respostas opostas à questão do problema da psicologia do ator e ainda analisa suas contradições, sugerindo uma nova abordagem ao problema a fim de apontar caminhos para a sua solução.

As duas correntes antagônicas identificadas por Vigotski são representadas pelas escolas de Stanislávski e Diderot. De acordo com Vigotski (1999c), para Stanislávski a emoção do ator em cena deve ser verdadeira e vivenciada de modo real e, para Diderot, o ator deve transmitir emoção desprovido, no entanto, de emoção pessoal (Vigotski, 1999c). Mas, para o psicólogo bielorrusso, a solução está numa nova abordagem do problema. Antes de tudo, tentaremos compreender os “sistemas cênicos”, por assim dizer, de Stanislávski e Diderot, dialogando com as elaborações de Vigotski.

Denis Diderot nasceu na França em 1713 e foi um importante filósofo e pensador iluminista (Silva, 2016). Se tornou *maître des arts* (mestre das artes) em 1732 pela Universidade de Paris (Diderot, 1979) e, provavelmente a isso se deve a importância da arte e da estética nas suas elaborações teóricas. *O paradoxo sobre o comediante* foi escrito originalmente em 1769, foi revisto várias vezes e só foi publicada originalmente em 1830 (*idem*), sendo uma “obra de permanente atualidade, enquanto teoria do ator, *mas que* ultrapassa porém o plano estético ao propor uma teoria geral da sensibilidade” (Diderot, 1979, p. 4, grifos *nossos*). O texto coloca diante do leitor o paradoxo do ator (sinônimo de comediante, neste caso): ele deve sentir ou imitar o sentimento da personagem? Deve vivenciar emocionalmente o seu papel em cena ou desenvolver técnicas de criação e reprodução deste papel?

O texto de Diderot é um protesto contra a sensibilidade do ator no palco, pois, para o autor ela parece ser

[...] esta disposição companheira da fraqueza dos órgãos, conseqüência da mobilidade do diafragma, da vivacidade da imaginação, da delicadeza dos nervos, que inclina alguém a compadecer-se, a fremir, a admirar, a temer, a perturbar-se, a chorar, a desmaiar, a socorrer, a fugir, a gritar, a perder a razão, a exagerar, a desprezar, a desdenhar, a não ter qualquer idéia precisa do verdadeiro, do bom e do belo, a ser injusto, a ser louco (Diderot, 1979, p. 389).

Tal negação da sensibilidade e da ênfase emocional vêm do pensamento iluminista - que precedeu e culminou na Revolução Francesa em 1789 - que enaltecia a razão e a ciência em contrapartida às questões religiosas e metafísicas. O discurso da obra de Diderot ganha ainda mais força no contexto histórico-artístico em que o texto é publicado, mais tarde em 1830, período que marca o enfraquecimento do Romantismo e o advento do Realismo⁵¹. O paradoxo

⁵¹ Ver capítulo 1.

sobre o comediante, enquanto uma teoria do ator, só encontra paralelo com a teoria elaborada por Stanislávski um século e meio depois⁵² e, por isso, é que são as duas teorias (opostas) mais citadas e comentadas por Vigotski em *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator*.

Para Diderot, a arte, o artista e, em específico, o ator deveria imitar a realidade/natureza. Por outro lado, “como formaria a natureza sem a arte um grande comediante, já que nada se passa exatamente no palco como na natureza, e que os poemas dramáticos são todos compostos segundo um certo sistema de princípios?” (Diderot, 1979, p.355). A esta contradição, o próprio Diderot responde:

Refleti um momento sobre o que se chama no teatro *ser verdadeiro*. Será mostrar as coisas como elas são na natureza? De forma nenhuma. O verdadeiro neste sentido seria apenas o comum. O que é pois o verdadeiro do palco? É a conformidade das ações, dos discursos, da figura, da voz, do movimento, do gesto, com um modelo ideal imaginado pelo poeta, e muitas vezes exagerado pelo comediante. Eis o maravilhoso. Esse modelo não influi somente no tom; modifica até o passo, até a postura. Daí vem que o comediante na rua ou na cena são dois personagens tão diferentes, que mal se consegue reconhecê-los (Diderot, 1979, 366, *grifos do autor*).

Neste sentido, para o ator, as expressões teatrais devem diferir das expressões reais e cotidianas embora tente se aproximar delas. Todavia, “transportai ao teatro vosso tom familiar, vossa expressão simples, vosso porte doméstico, vosso gesto natural e vereis quão pobre e fraco sereis. Em vão derramareis lágrimas, sereis ridículos, as pessoas rirão” (Diderot, 1979, p. 364), pois “o gladiador antigo, como um grande comediante, e um grande comediante, assim como o gladiador antigo, não morrem como se morre no leito” (*ibidem*, p. 367). Desta forma, a mensagem que nos chega por meios naturais e cotidianos, como, por exemplo a morte, deve chegar de maneira diferente por meio de uma cena teatral, porque a arte do teatro possui os seus próprios sistemas e princípios que são diferentes dos princípios da natureza. Quando falamos aqui de natureza, não estamos falando exclusivamente do sentido biológico do termo, mas também dos conjuntos, formas e contradições históricas e culturais que constituem uma natureza também social, como já falamos anteriormente. Esta representação da natureza, expressa de modo diferente na cena teatral do que são expressadas naturalmente, só é possível, segundo Diderot, pelo comediante não sensível, pelo “sangue-frio” que será capaz de apreender e conservar os momentos sublimes da natureza através de sua imaginação e genialidade (Diderot, 1979).

⁵² Delari Jr. em prefácio à edição de Diderot (1979).

Para o filósofo francês, um comediante sangue-frio seria aquele que não sente as emoções em cena, mas que consegue, por meio da imitação, expressar os sinais externos dos sentimentos⁵³. É por esse ator que Diderot prima. Na visão dele, o ator sensível, que tudo sente, não teria a capacidade de interpretar todos os papéis de sua vida com igual intensidade, uma vez que cada personagem guarda uma história diferente, tampouco conseguiria interpretar o mesmo personagem do mesmo modo em seguidas apresentações, já que a evocação do sentimento é efêmera e se daria de formas diferentes em cada apresentação:

[...] acho necessário que haja nesse homem um espectador frio e tranqüilo; exijo dele, por consequência, penetração e nenhuma sensibilidade, a arte de tudo imitar, ou, o que dá no mesmo, uma igual aptidão para toda espécie de caracteres e papéis. [...] Se o comediante fosse sensível, sei-lhe-ia permitido, de boa fé, desempenhar duas vezes seguidas um mesmo papel com o mesmo calor e o mesmo êxito? Muito ardente na primeira representação, estaria esgotado e frio como mármore na terceira. Ao passo que imitador atento e discípulo atento da natureza [...] Se ele é ele quando representa, como deixará de ser ele? Se ele quer cessar de ser ele, como perceberá o ponto justo em que deve colocar-se e deter-se? Se ele é ele quando representa, como deixará de ser ele? Se ele quer cessar de ser ele, como perceberá o ponto justo em que deve colocar-se e deter-se? (Diderot, 1979, p. 356-357).

O ponto chave desta contradição, para Diderot, estaria na racionalidade do ator em seu exercício. Manter distância e diferenciar o eu da personagem, e suas respectivas possibilidades e limites. Isso não seria possível para o ator sensível. Em seus estudos acerca do paradoxo do comediante em Diderot, Silva (2016) ilustra bem esta questão:

O talento do ator, portanto, não consistiria em sentir de fato, mas em expressar com exatidão os sinais externos do sentimento. A partir disso é possível afirmar que, para Diderot, a imitação da natureza pela arte não passaria pela experiência pessoal do ator, se tratando de um modelo externo idealizado a ser imitado.[...]. A grande arte do ator diderotiano consistiria, portanto, em considerar esses modelos ideais imaginários e manifestá-los adequadamente em sua atuação. Sendo assim, a verdade no teatro passa a constituir-se como uma adequação a essas idealidades [...] (Silva, 2016, p. 30-31).

Para Diderot, a cópia perfeita do modelo ideal só é possível pelo homem de gênio não sensível, ao frio comediante, ao passo que são os homens sensíveis que servem de modelo ideal aos imitadores da natureza:

Os homens acalorados, violentos, sensíveis, encontram-se em cena; dão o espetáculo, mas não o desfrutam. São eles que servem de modelo para **o homem de gênio fazer sua cópia**. Os grandes poetas, os grandes atores, e, talvez, em geral, todos os grandes imitadores da natureza, quaisquer que sejam, dotados de bela imaginação, de grande julgamento, de tato fino, de gosto muito seguro, são os menos sensíveis dos seres. São igualmente aptos a um número demasiado de

⁵³ Os sinais externos dos sentimentos também são teorizados por Vigotski em “Imaginação e criatividade na infância e na adolescência” (2010). Ver tópico anterior.

coisas; acham-se demasiado ocupados em olhar, em reconhecer e em imitar, para que sejam vivamente afetados no íntimo deles próprios (Diderot, 1979, p. 360, **grifos nossos**).

O autor ainda completa: “O grande comediante observa os fenômenos; o homem sensível serve-lhe de modelo, ele o medita, e encontra, por reflexão, o que cumpre adicionar ou subtrair para o melhor” (Diderot, 1979, p. 382). Deste modo, vemos que o modelo ideal fornecido pelo poeta e pelos homens sensíveis são passíveis de mudanças e aprimoramentos a partir da autonomia da imaginação do ator. Encontramos alguns pontos de convergência entre Diderot e Vigotski. Se voltarmos ao tópico anterior e analisando as proposições teóricas de Vigotski em *Imaginação e criatividade na infância* (2014), veremos que na quarta forma de vínculo entre a realidade e a fantasia observada pelo bielorusso, “a fantasia pode representar e construir algo novo, que não existe ainda na experiência real do homem e que não se parece com nenhum outro objeto real. Todavia, ao se materializar e ganhar forma, passa a fazer parte da realidade e servir de estímulo para novas imaginações criadoras”⁵⁴. Podemos comparar esta posição com as palavras do filósofo francês que dizem:

Mas tomemos uma arte em sua origem, a escultura, por exemplo. Ela copiou o primeiro modelo que se lhe apresentou. Viu em seguida que havia modelos menos imperfeitos, que preferiu. Corrigiu os defeitos grosseiros, até que, por uma longa seqüência de trabalhos, atingiu uma figura que não existia mais na natureza (Diderot, 1979, p. 386).

A obra diderotiana propõe a existência de um modelo real e um modelo ideal, que diferem respectivamente no mundo e na arte. No teatro, o modelo ideal, no entanto, oscila entre o modelo criado pelo poeta dramaturgo e o modelo construído pelo ator. Este último será composto mediante outro fator, que converge com a teoria vigotskiana: a experiência de vida. Para Diderot, o grande comediante é aquele capaz de observar bem os fenômenos da vida real para então poder imitá-los. Quanto mais experiência o comediante tiver com a vida real e com as técnicas teatrais, tanto melhor ele poderá exercer o seu ofício. Podemos verificar isso de modo claro nos seguintes trechos:

Aquele que é comediante marcado pela natureza prima em sua arte apenas quando a longa experiência é adquirida, quando o ímpeto das paixões decaiu, quando a cabeça está calma e quando a alma se domina. O vinho da melhor qualidade é áspero e mosto quando fermenta; é por uma longa estada no tonel que se torna generoso (*ibidem*, p. 370).

[...] é que abranger toda a extensão de um grande papel, dispor nele os claros e escuros, o doce e o fraco, mostrar-se igual nas passagens tranquilas e nas

⁵⁴ Repetindo as mesmas palavras que usamos outrora.

passagens agitadas, ser variado nos pormenores, uno e harmonioso no conjunto, e constituir um sistema firme de declamação que vá a ponto de salvar os repentes do poeta, é obra de uma cabeça fria, de um profundo discernimento, de um gosto refinado, de um estudo penoso, de uma longa experiência e de uma tenacidade de memória não muito comum (*ibidem*, p. 413).

Compete à natureza dar as qualidades da pessoa, a figura, a voz, o julgamento, a sutileza. Compete o estudo dos grandes modelos, ao conhecimento do coração humano, à prática do mundo, ao trabalho assíduo, à experiência e ao hábito do teatro aperfeiçoar o dom da natureza. O comediante imitador pode chegar ao ponto de representar tudo passavelmente; nada haverá a louvar, nem a repreender em seu desempenho (Diderot, 1979, p. 354).

Nota-se também a primazia da experiência profissional, que permitirá um trabalho de cópia e imitação ainda mais perfeito. Quanto mais ensaios e repetições, melhor. “Quanto mais o vinho fica no tonel, melhor”. No entanto, se para Vigotski, a experiência pode possibilitar e potencializar as bases para a atividade criativa, para Diderot (1979, p. 401-402) “aquele que deixa menos a imaginar ao grande comediante é o maior dos poetas”. Assim, a experiência e a imaginação criativa do ator de Diderot ficam um tanto limitada pela experiência e pelo modelo ideal do poeta, ou seja, seria mais uma atividade reprodutora que combinadora.

A outra vertente sobre o trabalho criativo do ator abordada por Vigotski (1999c) é a do teatrólogo russo Konstantin Stanislávski. Ele nasceu em Moscou, na Rússia, em 1863 e faleceu em 1938, quatro anos depois de Vigotski. Não precisamos falar aqui da importância dele para o teatro mundial desde 1898, com a fundação do Teatro de Arte de Moscou e suas peças históricas e com a revolução que o teatrólogo preconizou na arte teatral. O fato é que a teoria do ator de Diderot só encontra outra à sua altura a partir do trabalho do ator e diretor russo; em busca da “verdade cênica” e desconstruindo os modos de fazer e ver teatro até então, “o seu trabalho transferiu, do artifício convencional e da cópia mecânica para a vivência natural e a criação orgânica, o centro nevralgico da arte cênica” (Guinsburg, 2001, p. 3) e, por isso, “criou-se no mundo toda uma espécie de lenda: o ‘pai’ do realismo no teatro, do teatro psicológico⁵⁵ e da verdade cênica” (Cavalière & Vássina, 2011, p. 199). Para ele, “a imaginação criadora e a fidelidade à verdade não se contrapunham” (Zinguerman, 2011, p. 14). Para além disso: o teatro é “a verdade levada ao extremo”, “quanto mais verdadeiro tanto mais teatral” (*idem*). A partir da verdadeira emoção do ator e do modo de interpretar mais natural e mais próximo possível

⁵⁵ Assim denominado porque o dramaturgo dava especial atenção, no trabalho com seus atores, à vida psíquica (interna) da personagem, buscando expressá-la por meio da interpretação de maneira sutil e natural e não com gestos demasiado exagerados e clichês. “O realismo emocional de Stanislávski transcendia a mecânica simulação de mímicas faciais e estereótipos gestuais pelo ator, defendendo o efetivo despertar também da dimensão vivencial da emoção” (Toassa, 2011, p. 252).

do real é que Stanislávski elaborou um método sistematizado de trabalho do ator, sintetizados em três obras (após a Revolução de 1917)⁵⁶: *A preparação do ator* (1994), *A construção da personagem* (2001), *A criação de um papel* (2004).

Ao contrário de Diderot, para Stanislávski o ator deveria se deixar envolver afetivamente em seu papel; mais que representar um papel, deveria senti-lo, vivê-lo. Para ele:

Não é a pobre alma de um ator profissional, um ator cuja única capacidade é imitar um personagem criado pela imaginação do dramaturgo, mas, sim, a infinita em suas possibilidades, rica e profunda alma do ator-criador que o coloca na mesma altura dos heróis de Shakespeare, Ibsen e Tchekhov” (Zingerman, 2011, p. 16).

“Partir de si mesmo” era a regra para o trabalho do ator em Stanislávski. Primeiro se reconhecer, alcançar suas emoções, vivências, conflitos... só depois, reconhecer e alcançar as emoções, vivências e conflitos da personagem, de maneira plenamente empática, partindo de si, colocando-se no/num lugar da/de ação⁵⁷. Mas, no estudo de Zingerman (2011, p. 16), o *partir de si mesmo* de Stanislávski não significava parar em si mesmo: “o ator não deve limitar os direitos do personagem dramático, encobrindo-o consigo próprio. Ao mesmo tempo ele não tem condições de criar no palco uma cópia escrava do personagem produzido pela imaginação do dramaturgo” (Zingerman, 2011, p. 16). Tudo isso era, para Stanislávski, uma questão de técnica. As técnicas por ele elaboradas, chamadas de “Sistema Stanislávski” ou “Método Stanislávski” são, até hoje, muito estudadas e utilizadas. Contudo, há um reducionismo das proposições do teatrólogo como se fossem apenas um sistema fechado.

O primeiro livro da trilogia do “Sistema Stanislávski”, *A preparação do ator* (1994), é uma espécie de condução, um guia geral para o trabalho do ator e propõe, didaticamente, caminhos e exercícios simples (próximos à realidade cotidiana) de caráter preparatório para o ator, antes mesmo de se aprofundar num papel e/ou personagem específico - tarefa mais detalhada nos outros dois livros *A construção da personagem* (2001) e *A criação de um papel* (2004). O objetivo do método proposto por ele era o de possibilitar uma atuação realista, despertando as vivências afetivas dos atores, permitindo a eles *viver* e *sentir* no exercício das personagens e não meramente reproduzir, se afastando assim da atuação mecânica e da atuação exagerada que se serve de clichês, chamada por Stanislávski de *sobreatuação*:

⁵⁶ Costa (2011).

⁵⁷ “Uma coisa é mostrar o público seu personagem, mantendo em relação a ele uma certa distância, como se estivesse ao lado dele, outra coisa é imitar no palco a imagem de outra pessoa traçando-a previamente pela imaginação bem-treinada de ator, e uma terceira coisa é encarná-lo, partindo de si mesmo, colocando a si mesmo na posição do personagem em ação (a magia do ‘se fosse!’)” (Zingerman, 2011, p. 16).

Enquanto que a atuação mecânica utiliza estereótipos elaborados para substituir os sentimentos reais, a sobreatuação, o exagero, pega as primeiras convenções humanas de ordem geral que aparecem e delas se serve sem sequer defini-las ou prepará-las para o palco. [...] a sobreatuação amadorística se transforma no pior tipo de atuação mecânica (Stanislávski, 1994, p.56).

Ainda sobre atuação mecânica e a sobreatuação, afirma:

A falsa interpretação de paixões ou tipos, ou o simples uso de gestos convencionais, são erros frequentes em nossa profissão. Mas vocês devem manter-se afastados dessas irrealidades. Não devem copiar paixões ou tipos. Devem viver nas paixões e nos tipos. A sua interpretação dos mesmos deve brotar do fato de vocês viverem neles (*ibidem*, p. 68-69).

Para se afastar desses tipos de atuação e se aproximar de uma atuação realista, viva e verdadeira, Stanislávski elaborou e sistematizou o seu método. Tais elaborações para a preparação do ator se tornaram verdadeiros e complexos conceitos na arte teatral. Alguns deles são: imaginação (e o *se* mágico), concentração e atenção, fé e/ou verdade cênica, memória emotiva, forças motivas, ação física e psicofísica, superobjetivo⁵⁸. Estes termos talvez só soam familiares para quem estuda e faz teatro. Passearemos por alguns deles para tentar diminuir um pouco dessa barreira, todavia, não iremos aqui explorar cada um desses conceitos, mas apenas oferecer um panorama do sistema de atuação do célebre teatrólogo russo a fim de possibilitar melhor compreensão do leitor. Em resumo, o que Stanislávski propõe é que o ator vivencie as circunstâncias e sinta as emoções da sua personagem verdadeiramente tanto no aspecto físico quanto no psicológico. Para tal, há que se ter treinamento e disciplina para preparar o corpo e a mente. E isso poderia ser feito por meio do seu sistema. Tentaremos explicar de forma sucinta alguns aspectos e conceitos do Sistema Stanislávski, unicamente em *A preparação do ator* (1994), por se tratar de um guia geral e introdutório para o restante do método.

O primeiro dos conceitos explorados por Stanislávski é o de *ação*. Para ele, nenhuma ação, seja ela exterior (física) ou interior (psicológica), deve ser gratuita no palco. Indiscutivelmente, no seu sistema, “o que quer que aconteça no palco, deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito especificado e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público” (Stanislávski, 1994, p.63). Neste sentido, a ação acontece sempre em duas vias: exterior (física) e interior (psicológica). Não há inércia no teatro: “em cena é preciso agir, quer exterior, quer interiormente” (*ibidem*, p. 65). Toda e qualquer ação do ator, tem por objetivo dizer ou provocar alguma coisa no público e, em termos vigotskianos nos princípios da reação estética, “alguma coisa” é sinônimo de

⁵⁸ Ver Stanislávski (1994).

“alguma emoção”. No entanto, para Stanislávski, assim como as ações exteriores, as interiores também não deveriam ser gratuitas, elas seguem um enredo:

[...] em cena não pode haver, *em circunstância alguma, qualquer ação cujo objetivo imediato seja o de despertar um sentimento qualquer por ele mesmo*. Desprezar essa regra só pode resultar na mais repugnante artificialidade. *Quando escolherem algum tipo de ação, deixem em paz o sentimento e o conteúdo espiritual*. Nunca procurem ficar ciumentos, amar ou sofrer, apenas por ter ciúme, amar ou sofrer. *Todos esses sentimentos resultam de alguma coisa que se passou primeiro. Nesta coisa, que se passou antes, vocês devem pensar com toda força. Quanto ao resultado, virá por si só* (Stanislávski, 1994, p. 68, *grifos do autor*).

Desta maneira, toda ação e as emoções que dela podem decorrer são justificadas, são lógicas, coerentes e reais (Stanislávski, 1994). Para que venha à tona é necessário ter um motivo. Geralmente os motivos para as ações são externos e estão localizados no próprio enredo da peça e nas demais ações da cena. No entanto, os motivos interiores, para ação psicológica, nem sempre estão dados nos fatos da dramaturgia, o ator precisa imaginar quais seriam os motivos interiores da personagem. Em outros termos e conforme explicitamos no tópico anterior, o ator precisa construir psicologicamente o drama da personagem. Por isso, Stanislávski propõe o uso do *se mágico*, que “atua como uma alavanca que nos ajuda a sair do mundo dos fatos, erguendo-nos ao reino da imaginação” (*ibidem*, p. 73). O *se* age como uma suposição de uma situação imaginária que “desperta uma atividade interior e real” (*ibidem*, p. 74). *O que faria eu se eu fosse aquela pessoa, naquele lugar, naquela hora, naquela situação?* O *se* junto à dadas circunstâncias são, antes de tudo, uma atividade imaginativa:

Se é o ponto de partida, as circunstâncias dadas são o desenvolvimento. Um não pode existir sem o outro para que tenha o necessário dom de estímulo. As suas funções, entretanto, diferem um pouco. O se dá o empurrão na imaginação dormente, ao passo que as circunstâncias dadas constroem a base para o próprio se. E ambos, juntos ou em separado, ajudam a criar um estímulo interior (Stanislávski, 1994, p. 78).

Fica claro, desde aqui, que a imaginação, assim como na teoria vigotskiana, exerce papel fundamental na teoria stanislavskiana. Stanislávski compreende o ciclo da imaginação praticamente nos mesmos moldes que Vigotski, levando em conta as relações sociais, a ligação entre os novos produtos da imaginação com os já existentes, a dimensão afetiva e os vínculos da imaginação com a realidade. Assim como Vigotski, Stanislávski reconhece o espectro fantástico da obra de arte (especificamente a teatral) não negando, todavia, a realidade do fenômeno artístico e dos processos que ele desencadeia:

A peça, os seus papéis, são invenções da imaginação do autor, uma série inteira de *ses* e de circunstâncias dadas por ele. A realidade fatural é coisa que não existe em cena. A arte é produto da imaginação assim como o deve ser a obra do

dramaturgo. O ator deve ter por objetivo aplicar sua técnica para fazer da peça uma realidade teatral. Neste processo, o maior papel cabe, sem dúvida, à imaginação (Stanislávski, 1994, p. 81, *grifos do autor*).

Neste sentido, a imaginação do artista é responsável por estabelecer a ponte entre a imaginação e a realidade. No caso do teatro, o ator é quem faz essa realidade se tornar possível, pois ele é a figura que medeia, que fica entre o texto do dramaturgo e o espectador⁵⁹. Para tanto, o ator precisa estimular (não forçar) e desenvolver a sua imaginação, ‘ou então desistir do teatro’ (Stanislávski, 1994, p. 84). A imaginação é o outro ponto de convergência entre Vigotski e Stanislávski. Para ambos a vida cotidiana e o contexto cultural servem como estímulo à imaginação. No caso do diretor teatral, ele sistematizou e organizou um método que potencializa e orienta a imaginação intuitiva, no qual:

Todo invento da imaginação do ator deve ser minuciosamente elaborado e solidamente erguido sobre uma base de fatos. Deve estar apto a responder a todas as perguntas (quando, onde, por quê, como) que ele se fizer a si mesmo enquanto incita suas faculdades inventivas a produzir uma visão, cada vez mais definida, de uma existência de “faz-de-conta”. Algumas vezes não terá de desenvolver todo esse esforço consciente, intelectual. Sua imaginação pode trabalhar intuitivamente. Mas [...] não se pode contar com isso. Imaginar *em geral*, sem um tema bem definido e cabalmente fundamentado, é trabalho infrutífero (Stanislávski, 1994, p. 96, *grifos do autor*).

No entanto, o autor reconhece que uma atitude extremamente “consciente e arrazoada” pode gerar uma “apresentação da vida falsificada e anêmica” (Stanislávski, 1994, p. 96). Para ele, o processo de imaginação para o ator deve o conduzir à uma ação, tanto física como intelectual, “porque a imaginação, carecendo de substância ou corpo, é capaz de afetar, por reflexo, a nossa natureza física, fazendo-a agir” (*idem*). Ele afirma com certeza que “esta faculdade” - a de “sentir o desafio da ação física e intelectualmente” - “é da maior importância em nossa⁶⁰ técnica de emoção” (*idem*). Temos aqui outro ponto comparativo: enquanto Vigotski concebe a arte como técnica social do sentimento, Stanislávski sugere que a emoção do ator em seu exercício pode vir a ser uma técnica física e intelectual da emoção e, embora seja designada como “técnica”, algo que soa tão mecânico, a emoção deve ser real e verdadeira.

⁵⁹ Sábato Magaldi assinala a tríade essencial do fenômeno teatral: o ator, o texto e o público. Segundo ele, “o fenômeno teatral não se processa sem a conjugação dessa tríade. [...] É preciso que um ator interprete um texto para o público, ou, se se quiser alterar a ordem, em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve um ator interpretar um texto. [...] A ausência do ator costuma ser suprida, na leitura, pela imaginação que visualiza as rubricas e inscreve os movimentos num cenário ideal” (Magaldi, 1994, p. 8). Todavia, “a leitura traz um enriquecimento artístico e cultural, mas não chega a constituir o fenômeno do teatro” (*ibidem*, p. 8-9).

⁶⁰ Dos atores.

Enquanto que para Diderot, o ator deve observar os homens sensíveis para então construir uma cópia fiel daquilo que o observa, para Stanislávski o ator também deve ser um bom observador da vida real, “deve concentrar-se com todo o ser, em tudo o que se chame atenção” e “deve olhar para um objeto não como qualquer transeunte distraído, mas penetrantemente” pois, senão assim, “todo o seu método criador será descalibrado, não terá relação alguma com a vida” (Stanislávski, 1994, p. 115). No entanto, no caso de Stanislávski, essa observação é especial, diferente de uma observação comum e da proposta por Diderot, tal observação é carregada de afetividade⁶¹ porque “no fundo de todo o processo de obtenção de material criador [...] jaz a emoção” (*ibidem*, p. 118) que atuará neste processo junto a um trabalho intelectual. Isto quer dizer que o ator deve ser capaz não só de apreender os gestos e os movimentos de outra pessoa, mas também de captar as “experiências invisíveis e espirituais” que podem ser expressas de maneira mais sutil como, por exemplo, pelo olhar, pela expressão do rosto, pela entonação da voz (*ibidem*, p. 119). Só então, quando a “alma” da pessoa observada se evidenciar é que o ator irá estudar suas condições, imaginar os *porquês* usando o se como alavanca. Entretanto, Stanislávski reconhece que “é impossível reduzir uma técnica científica esse estudo da vida interior de outros seres humanos” (*ibidem*, p. 120) e, por isso mesmo, “uma forma exterior já pronta é uma tentação terrível para o ator” (*ibidem*, p. 185).

Mas como o ator poderá acessar esse material recolhido da vida⁶²? Através da *memória emocional* ou *memória afetiva*, que é “esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora” (Stanislávski, 1994, p.187). Mas como reviver sentimentos se estes acontecem de forma involuntária e não passíveis de domínio? O próprio Vigotski responde:

[...] Stanislávski expressa a qualidade involuntária dos sentimentos em certa situação. Stanislávski diz que os sentimentos não podem ser comandados. Nós não temos poder direto sobre sentimentos dessa natureza como nós temos sobre o movimento e o processo associativo. [...] Apenas indiretamente, criando um complexo sistema de idéias, conceitos, imagens, do qual as emoções são uma parte, nós podemos evocar os sentimentos requeridos e, deste modo, dar um colorido psicológico singular ao dado sistema completo, como um todo, e à sua expressão externa (Vigotski, 1999c, p. 19-20).

Isto quer dizer que Stanislávski desenvolveu um sistema capaz de evocar indiretamente os sentimentos involuntários por natureza que “podem parecer fora do alcance da evocação” e por meio de um método voluntário, “de súbito, uma sugestão, um pensamento, um objeto

⁶¹ “Sou um artista, preciso de material capaz de tocar minhas emoções” (Stanislávski, 1994, p. 119).

⁶² Assim como Vigotski, para quem a arte recolhe da vida o seu material, Stanislávski (1994, p. 184)) acredita que os sentimentos tirados da experiência real e transferidos para o papel é que dão vida à uma peça teatral.

familiar, trá-los de volta em plena força” (Stanislávski, 1994, p. 188). Todavia, deixa claro a efemeridade das sensações provocadas por nossos sentimentos. É impossível reproduzir sensações e sentimentos tal como se deram outrora, mesmo nos servindo da memória afetiva. O que é possível de fazer através do método proposto pelo teatrólogo russo é desenvolver estímulos para evocar emoções análogas às que já vividas e, ao mesmo tempo, criar novas, já que o processo de lembrar envolve também um novo processo de (re)organização e, portanto, de (re)criação do material a ser recordado. Refazer o caminho, voltando ao estímulo original do sentimento não implica em reproduzi-lo. É como desmanchar e tecer de novo um tapete de crochê: os pontos e as curvas da linha não sairão genuinamente iguais à forma original. Neste sentido, trata-se de novos estímulos e novas respostas:

Você não pode repetir uma sensação accidental que lhe venha a ocorrer em cena, assim como não pode ressuscitar uma flor que morreu. Mais vale tentar criar alguma coisa nova do que desperdiçar esforço em coisas mortas. Como fazê-lo? Antes de mais nada, não se preocupe com a flor; basta regar as raízes ou plantar sementes novas (Stanislávski, 1994, p. 203).

Quem irá dirigir todo o processo imaginativo/criativo, servindo a ele de estímulo, são as *forças motivas interiores*, outro conceito aplicado no sistema Stanislávski. Para Stanislávski (1994, p. 262), as forças motivas interiores são uma junção interconexa e dinâmica entre três elementos: mente, vontade e sentimentos. Estes são os “três motores a impelir-os em nossa vida psíquica” (*idem*). Quando dizemos que estes elementos são dinâmicos e interconexos, queremos dizer, nas palavras do autor, que “o poder dessas forças motivas é acentuado pela sua interação” (*ibidem*, p. 263) e que “quando chamamos a atuar a nossa mente, movemos, do mesmo modo, nossa vontade e nossos sentimentos” (*idem*). Não podemos tomar cada um destes elementos de forma isolada: “só quando estas forças estão cooperando harmoniosamente é que podemos criar com liberdade” (*idem*). Stanislávski (1994) esclarece que, em perspectiva geral, a mente é quem inicia todo o processo de criação do ator, atuando sobre os outros dois elementos. Ele mesmo exemplifica: o estímulo direto para a mente pode ser encontrado no texto dramático da peça teatral, no processo da leitura, conforme nos adentramos nas ações e nas emoções das personagens, já encontramos também o estímulo para os sentimentos e, embora as emoções possam influenciar a vontade, esta não possui um estímulo direto, ou seja, a influência das emoções sobre a vontade acontece de modo indireto. Lembramos que este seria apenas o processo de início, o pontapé inicial do processo criativo do ator na teoria stanislavskiana.

Com essa breve análise das teorias do ator de Diderot e Stanislávski já temos o subsídio necessário para entender o porquê desses dois autores e suas obras terem sido citadas e

analisadas por Vigotski em seu texto *Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator* (1999c) e qual é o desdobramento que o psicólogo traz à luz a partir deles.

É impossível não ter nada de pessoal no trabalho do ator, como aspirava Diderot, pois o ator não é um robô, mas sujeito que viveu diversas experiências e guarda consigo afetos, afinidades, conflitos, opiniões, estigmas dentro do seu contexto social pessoal e profissional, se é que podemos distinguir essas duas vias. Se eu, como atriz, pudesse reproduzir fiel e friamente o modelo ideal da realidade, sem imbuir nesse modelo nada de meu, qualquer outra atriz poderia fazer exatamente igual. Como exemplo, descrevo minha vivência de uma das apresentações que fizemos do espetáculo *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!*, com o Cia. Terreiro da Infância em abril de 2013, no Teatro Goiânia Ouro.

A encenação estava marcada para uma quarta-feira e, na terça, à tardezinha, minha tia, muito querida, veio a falecer. Mesmo assim, fui me apresentar; apesar da dor da minha perda eu tinha consciência de que, sem minha participação, o espetáculo ficaria comprometido. Cheguei ao teatro minutos antes da apresentação, sendo que a diretora e o elenco receberam-me com carinho, respeito e solidariedade. Eu estava muito triste pelo que havia acontecido e pela forma como ocorreu, pois deixei minha família naquele sofrimento de luto em meio aos rituais do sepultamento. Minha tia se sentira mal e fora internada no hospital no domingo, e na segunda também apresentamos o espetáculo; nesse dia eu estava preocupada, mas com esperança de que não fosse nada grave e ela ficaria bem.

Meu irmão também se sentira mal e fora internado num hospital que ficava praticamente de frente ao que minha tia estava na segunda-feira. De segunda até quarta, minha mãe não sabia qual dos dois acudir, cuidando da irmã e do filho ao mesmo tempo, de hospital em hospital. Enquanto velávamos o corpo da minha tia, meu irmão (ainda adolescente) se submetia a uma cirurgia, que não era nada grave, mas preocupante. Resumo da ópera: na quarta-feira, prestes a começar o espetáculo, eu me encontrava oprimida pela dor da perda – daquelas que apertam o peito e não nos permitem parar de chorar – e preocupada com meu irmão no hospital. O susto da morte de um ente tão querido (jamais havia perdido alguém tão próximo) me deixou com o corpo fraco. Cansada, eu passara a noite e o dia todo no velório, vendo o sofrimento da minha mãe, da minha avó e do filho de seis anos que minha tia deixou.

Toda essa situação social foi comigo para a coxia e para o palco. E como não haveria de ir? Meus olhos estavam inchados do choro incessante, meu nariz congestionado e minha voz anasalada... eu tocava violão em cena, e todas as músicas toquei no tom errado. Eu estava concentrada, me esforçando ao máximo, e acredito que a plateia não percebeu o que se passava comigo. Tentava também passar segurança para meus colegas atores e eles a mim, mas em

todas as transições de cenas, me desabava em choro na coxia e entrava de novo no palco limpando as lágrimas.

Súbito, avistei meus pais na plateia. Eles chegaram no finalzinho da peça e quase nem puderam entrar, mas foram me dar a força que eu precisava, pois a vida continuava. Sentados na fileira da frente, minha mãe chorava copiosamente e meu pai guardava uma expressão séria. Eu queria descer do palco e abraçá-los, mas precisava me conter, terminar a peça, cumprir o meu papel. Tudo correu aparentemente bem, não tive maiores erros em cena, mas eu estava profundamente afetada de corpo e mente.

Tudo isso nos mostra que não se pode afastar as vivências e afetos pessoais do nosso trabalho como atrizes ou atores. Claro que devemos encontrar formas de lidar com isso durante o trabalho; possibilidades para que as experiências pessoais nos auxiliem, ao invés de nos atrapalharem. O sistema de Stanislávski é complexo ao nos traçar técnicas para subsidiar o trabalho de atores, como, por exemplo, o método da memória emotiva. Mas há um problema: Stanislávski propõe um método para lembrar das nossas emoções, mas não para esquecê-las.

Obviamente esquecer uma forte vivência emocional que já vivemos, seja de dor ou de alegria, é algo difícil, pois nos marca profundamente e, na maioria das vezes, essas emoções ligam-se a determinadas situações. No caso do meu sentimento de dor, esse foi provocado pela morte de uma pessoa muito querida, que causou mudanças existenciais significativas na minha vida e na de minha família. Daí sua intensidade, sua disruptiva violência, o modo como sofremos um baque no seio mesmo de nossa estrutura familiar.

Assim como na vida, no palco temos de achar saídas para essas emoções e situações, do contrário, além de não trabalharmos com consciência daquilo que fazemos, podemos até desenvolver algum tipo de doença ou transtorno psicológico. Por exemplo, lembro-me de que no meio do processo criativo desse espetáculo, a diretora conduziu um exercício com os atores. Não me recordo detalhes dos exercícios, mas ele nos convidava a acessar determinadas memórias pessoais. O exercício correu durante alguns minutos e a diretora deu o comando para pararmos. Todos nós paramos, mas uma atriz não. Ela rolava no chão e chorava, aos soluços, e por mais que a diretora chamasse o seu nome, ela não reagia. Demorou um tempo até que ela recuperasse a consciência. A diretora soube conduzir bem a situação, com palavras de comando que a convidavam a reduzir aquela energia gradualmente. Tudo isso nos confirma que é impossível não tocar nos nossos afetos através do trabalho com teatro, mas, ao mesmo tempo, há que se ter cuidado ao fazê-lo.

O mesmo cuidado que devemos ter no tocante aos afetos temos de ter com o corpo. Muitas vezes, dissociamos mente e corpo, mas somos formados por essa unidade, e é ela que

nos permite a existência, esse nosso ser/estar contraditório típico que nos faz humanos. O que é um corpo sem a sua dimensão psicológica? E vice-versa? Essa unidade entre esses dois elementos é dialética, pois eles se interdependem, se intercomunicam, se determinam mutuamente.

Em 2013, durante o curso de Artes Cênicas, iniciamos um processo de montagem de um espetáculo de caráter performático chamado *[IN]Sanos*, com direção da professora Andrea Pita. Esse trabalho era sobre a história e os estigmas da loucura no Brasil, que, a bem da verdade, se confunde um pouco com a história da psicologia no país. Durante todo aquele ano, a turma e a professora que conduziu e dirigiu o processo se dedicaram a estudos e pesquisas acerca desse tema. Com o subsídio das leituras, das pesquisas, dos debates coletivos, dos filmes que assistimos cada ator deveria construir uma personagem com um certo grau de loucura, partindo também de exercícios e experimentações artísticas.

Tratamos por “loucura” um termo genérico para vários tipos de doenças e transtornos mentais que se apresentam como um comportamento “anormal” em determinados sujeitos. O fato é que todos os meus colegas, tão interessados pelo tema, logo conseguiram desenvolver suas respectivas personagens, mas eu, por mais interesse que tivesse, por mais que estudasse, pesquisasse, experimentasse, não conseguia construir a minha personagem. Enquanto todos já haviam construído o seu (quem era, sua história, o tipo da sua doença ou transtorno, os trejeitos do corpo e da voz, aquilo de que tinham medo ou raiva, aquilo de que gostavam), eu caminhava pela sala de ensaio totalmente perdida, sem saber quem eu seria ali, sem história, *sem um corpo*.

Talvez – raciocinei – eu fosse um daqueles “loucos” que perdem o sentido da vida, que não sabem quem são, onde estão e nem o que estão fazendo, e acabam perambulando mundo afora ou simplesmente se isolando. Me isolei nesse processo. Assistia toda aquela loucura na sala e não conseguia compreender o que deveria fazer. Mesmo assim, esse isolamento me permitiu perceber algumas coisas sobre o corpo. Primeiro, a maioria dos atores e atrizes ali presentes inventara ou reproduzira trejeitos de pessoas “doidas” que já haviam visto algum dia na vida; alguns com as mãos, outros com os pés, com os olhos, com a boca. Isso dói! Assumir uma postura corporal tão diferente da usual dói muito.

Segundo, a dor te faz querer finalizar logo aquele processo para voltar à postura normal e aliviar aquela tensão em determinada parte do corpo ou em todo ele, mas, curiosamente, ao mesmo tempo, quando nos era dado o comando para parar não conseguíamos fazê-lo de imediato. Era como um pêndulo que, quando cessa o estímulo da força que o empurra, continua a pender de um lado para o outro até que, finalmente, pare. Eu continuava perdida, mas realizava

todos os exercícios com intensidade. Éramos levados à exaustão e era essa exaustão que canalizou a energia para que a maioria construísse a sua personagem.

Fiquei pensando o quanto os padrões estéticos e corporais impostos pelo consumismo e pelas relações de trabalho do sistema capitalista fazem isso conosco. Eles aprisionam nosso corpo e esquecemos das possibilidades que ele tem. Assumimos um corpo, ou ele se impõe a nós... tomamos por nossos, trejeitos que não nasceram conosco, os quais absorvemos por meio da experiência coletiva histórica e cultural e, no entanto, não nos damos conta disso. Qualquer postura que fuja ao padrão nos chama atenção. Todavia, estar no padrão também dói, mas pagamos esse preço inconscientemente porque o padrão é por nós abstraído. Esses nossos corpos mecanizados e maquinizados pelo trabalho, explorados pelo consumismo e pela cultura da ostentação virtual podem nos dizer mais do que pensamos sobre nós mesmos. A experiência de fazer teatro, de ser atriz ou ator, pode nos fazer tomar consciência para além do que já sabemos sobre nós mesmos, ainda que estejamos perdidos como eu estava na construção da minha personagem.



Imagem 11:

Eu, Yasmin Ribeiro, na cena do balde em *[IN]SANOS* (2013), Goiânia-GO. Foto: Zekethy Melo.

A experiência com *[IN]Sanos* traz à tona o método da ação física de Stanislávski. Para o diretor russo, uma simples ação física poderia gerar determinada emoção. Sem a emoção, no entanto, essa ação seria gratuita. Isso faz sentido quando volto ao processo de criação de *[IN]Sanos*. Num exercício de preparação, já às vésperas da estreia, Cristiano Gonçalves, um dos atores do elenco, desenvolveu um *tic* na boca para o seu personagem. A diretora disse a ele: “Legal! Você não tinha isso antes, agora tem. Mas por quê seu louco tem esse *tic*? O que aconteceu?”. Ao passo que o ator respondeu: “Eu não sei...”. Levou uma certa bronca sugestiva: “Tem que saber! Continue investigando e você vai descobrir”.

Cristiano protagonizou em 2014 outra peça na faculdade, *Ubu, meu Rei!*, uma releitura do texto de Alfred Jarry dirigida pelo professor Alexandre Nunes. O bufão Pai Ubu até parece ter sido escrito para que Cristiano lhe desse vida. Ele era o nosso Pai Ubu e, por mais que a direção tenha estabelecido três momentos diferentes na peça onde as personagens Pai Ubu e Mãe Ubu eram assumidas por atores e atrizes diferentes em cada um desses momentos, Cristiano, que era um excelente ator, foi quem deu não só um brilho, mas a característica física que marcou Pai Ubu nas três fases: a barriga. Figurino, adereços e cenário foram feitos por nós mesmos com auxílio e orientação do professor Francisco Guilherme de Oliveira Júnior, coordenador do Laboratório de Teatro de Formas Animadas (LATA) da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Na peça todos os atores usavam máscaras, figurinos e adereços cuidadosamente elaborados pelo professor Francisco Guilherme e, com a sua supervisão, confeccionados pelos atores e pela equipe de direção de arte, formada por estudantes de uma turma do curso de Direção e Produção de Arte da Emac/UFG, orientada pela professora Natássia Garcia. E foi nessa experiência no LATA que fizemos um molde da barriga de Cristiano que se tornou a principal característica física de Pai Ubu.

Era evidente a diferença entre os três atores que interpretaram Pai Ubu. Cada um com seu corpo, com sua voz, com os seus modos. Ainda assim, havia algo de comum entre os Pais Ubus além do figurino e dos adereços. Cada um dos três construiu o seu Ubu, sem colas nem cópias, de maneira diferente, numa experiência que, apesar de coletiva, era individual e única, apesar da nítida diferença na construção da interpretação. É interessante analisar como a plateia provavelmente comprou essa ideia.

Quão maravilhoso é o teatro: todo mundo vê e sabe que é uma ficção ali representada, mas a toma por realidade. Todo mundo sabe que, ali, jaz um ator fingindo morrer por alguns instantes, mas aquela morte forjada tem o poder de arrancar lágrimas (ou não). Todo mundo percebeu que dois Pais Ubus usavam uma falsa barriga, mas ao final ninguém duvidou que ali havia uma “unidade trina”: três pessoas numa só.



Imagem 12:

Eu, Yasmin Ribeiro à esquerda e Cristiano Gonçalves à direita como Pai Ubu na cena do baile funk em *Ubu, meu Rei!* (2014), Goiânia -GO. Foto: Fabrícia Vilarinho.



Imagem 13:

Gabriel Cardoso como Pai Ubu em *Ubu, meu Rei!* (2014), Goiânia -GO. Foto: Fabrícia Vilarinho.



Imagem 14:

Roger Thomas Nero ao centro como Pai Ubu em *Ubu, meu Rei!* (2014), Goiânia -GO.
Foto: Fabrícia Vilarinho.

Essa experiência em *Ubu, meu Rei!* ajuda-me a repensar a tese diderotiana de que o ator deve fazer cópia fiel de um modelo ideal da natureza. Primeiro, o texto do francês Jarry pesca conteúdos da realidade, tais como a ganância e a ambição do homem e as guerras que ele trava em nome delas, inventando uma forma que se constitui em um verdadeiro protesto às formas clássicas do teatro europeu. O teatro é assumido como um lugar fantástico; motes são dados e a imaginação do leitor ou do espectador terá de fazer o resto. Com *Ubu Rei*, encenado pela primeira vez no fim do século XIX, Jarry, com a sua *patafísica* (a ciência das soluções imaginárias para problemas imaginários), distancia-se das antigas convenções da linguagem teatral, impulsionando o nascimento do teatro moderno e a estética simbolista no teatro. Theodomiro Tostes nos diz o motivo:

Ubu Roi não é bem uma peça. Parece mais um entreto burlesco em que as cinco partes se atropelam sem necessidade de intervalo. [...] A história é simples. O Pai Ubu, burguesão sovina e visionário se declara ex-rei de Aragon e sonha com o trono da Polônia. Sua mulher, aquela Mãe Ubu que procura manter a ordem da casa com pequenos furtos conjugais, estimula a ambição do marido e o ajuda no aliciamento de mercenários. [...] E é com este exército improvisado que Pai Ubu, herói da farsa, invade os domínios do rei Venceslau para conquistar a sua coroa e se apossar triunfalmente de suas finanças.

Mas o que vale não é tanto o enredo. É a agilidade cênica da peça, o manejo imprevisto dos personagens e a sobriedade moderna dos recursos. [...]

Máscara para o personagem principal. Uma cabeça de cavalo de papelão, que o ator pendurará ao pescoço [...] para as duas cenas equestres. Emprego de um único cenário, supressão do pano de boca como nas peças que só têm um ato. Um personagem [...] virá exibir um letreiro que indicará o lugar da cena. Supressão dos grupos de comparsas, que são prejudiciais à cena e à compreensão dos espectadores. Assim, um único soldado na cena da revista militar, e um único também em pleno combate, quando Ubu exclama: “Que multidão! Que debandada!”

Com a ajuda dessas indicações, o leitor menos imaginoso poderá encenar comodamente, no teatrinho portátil da fantasia, os cinco atos vertiginosos de *Ubu Roi* (Tostes, 1987, p. 16-17, *grifos do autor*).

Essa discussão sobre *Ubu, meu Rei!* volta aos assuntos discutidos no capítulo anterior no tocante ao surgimento do teatro moderno e do simbolismo, e aos tópicos anteriores no que diz respeito à utilização de símbolos, à atividade criadora, aos vínculos entre fantasia e realidade. Nota-se nas imagens que os atores seguram um pedaço de madeira nas mãos, texturizado com papel pardo, cola e tinta *spray*. Essa madeira servia para muitas coisas dentro da peça: eram os cetros do rei e da rainha, as espadas dos soldados, as lenhas para a fogueira, e, de quebra, os cavalos de guerra e fuga. Também a falsa barriga era um signo, assim como as máscaras e o figurino. Mas o que queremos ressaltar com esse exemplo, a essa altura do trabalho, é que fazer a cópia de um modelo ideal em teatro, como propõe Diderot, é algo que não nos contempla. O ator é um criador, não um copista. O teatro não tem obrigação de reproduzir a realidade, ele a reelabora por si só. Todavia, vimos que qualquer trabalho criativo passa por uma instância de reprodução para que se chegue até a criação de coisas novas. Para que o espectador iria ao teatro assistir a uma cópia ideal da realidade? O teatro nos apresenta a realidade de outras formas muito mais criativas que não uma mera reprodução. *Ubu, meu Rei!* fazia isso de forma muito especial, apresentando uma obra fantástica e absurda tão real e moderna como se podia ser.

Voltando ao paradoxo do comediante, Vigotski (1999c, p. 8) considera que as teorias de Diderot e Stanislávski possuem falhas metodológicas excepcionais e radicais. O psicólogo russo ainda identifica uma inadequação comum entre as duas vertentes: o completo empirismo, que procede “a partir do que está na superfície, para estabelecer fatos que são diretamente obtidos” (*idem*). Vigotski faz ressalvas as elaborações dos dois autores, pontua as principais contribuições em cada uma, mas propõe a superação das falhas apontadas por ele. Tanto Como vimos, há convergências de Vigotski tanto com Diderot quanto com Stanislávski e em muitas questões eles se aproximam. Por exemplo, na formulação do paradoxo por Diderot, Vigotski

faz um elogio: “a visão de Diderot é baseada em fatos, esta é a fonte de sua força e insuperável significância para uma futura teoria científica do trabalho criativo do ator” (*ibidem*, p. 12). Mas Diderot, “embora baseado em fatos, tinha em mente o caráter ideal das emoções que o ator executa no palco” (Silva, 2016). Obviamente não podemos reduzir a extensa e complexa obra de Diderot ao ensaio do *Paradoxo sobre o comediante* (1979), embora seja nele que Vigotski se debruça na discussão da psicologia do ator. Não obstante, Diderot pode estar mais próximo de Vigotski do que podemos imaginar; a começar pelo fato de que o filósofo francês era também materialista e muito contribuiu para a concepção do materialismo-histórico-dialético por Marx e Engels. Assim como Vigotski, Diderot dá relevância ao conjunto das relações sociais na concepção de sua filosofia. Em seu *Tratado sobre o belo* (2000), por exemplo, afirma que a percepção dessas relações é o fundamento do belo e que somente por meio dessa percepção é que podemos compreender a beleza dentro da dinâmica histórica, pois, para ele, “colocai a beleza na percepção das relações e tereis a história de seus progressos desde o nascimento do mundo até hoje” (Diderot, 2000, p. 261, *grifos do autor*). O francês também não ignora a dimensão dos sentimentos no modo como homem interpreta e/ou se relaciona com o mundo ou com uma obra de arte:

Pode-se assegurar que as idéias simples que um mesmo objeto excita em diferentes pessoas são tão diferentes quanto os gostos e as aversões que se observam nelas. É mesmo uma verdade de sentimento; e não é mais difícil que várias pessoas difiram entre elas num mesmo instante, relativamente às idéias simples, que o mesmo homem não difira de si mesmo em instantes diferentes. Nossos sentidos encontram-se em estado de vicissitude contínua: um dia não se tem olhos em absoluto, um outro dia ouve-se mal; e, de um dia para o outro, vê-se, sente-se, ouve-se diversamente (Diderot, 2000, p. 261).

Do mesmo modo, Diderot também se aproxima de Vigotski na questão do vínculo entre a realidade e a fantasia:

Os seres puramente imaginários, tais como a esfinge, a sereia, o fauno, o minotauro, o homem ideal etc., são aqueles a respeito de cuja *beleza* a gente está menos dividida, e isso não é surpreendente: estes seres imaginários são, na verdade, formados segundo as relações que vemos observadas nos seres reais; mas o modelo ao qual devem assemelhar-se, esparsos entre todas as produções da natureza, está propriamente em toda parte e parte nenhuma (Diderot, 2000, p. 262).

O que ocorre na discussão do trabalho criativo da psicologia do ator é que, para Vigotski (1999c), exclusivamente no *Paradoxo do comediante* (1979), o francês tenta resolver essa questão a partir de um ponto de vista absoluto e não histórico e aí reside a contradição entre os

dois autores. Ademais, no *Paradoxo do comediante* (1979), Diderot propõe uma teoria do ator e não do espectador.

Por outro lado, Vigotski ressalta pontos bem observados por Stanislávski e a ele dá razão na questão do domínio das emoções por vias indiretas e na evocação voluntária das mesmas a partir de aspectos volitivos⁶³. Vigotski reconhece a importância da prática teatral elaborada por Stanislávski mas não reduz sua teoria à isso, reiterando que “toda prática teatral é uma expressão concreta de um dado sistema, mas não esgota todo o conteúdo do sistema, o qual pode ter muitas outras expressões concretas” (Vigotski, 1999c, p. 16):

Nós vemos a técnica interna de Stanislavski e seu naturalismo vêm a servir a tarefas estilísticas completamente diferentes, opostas em certo sentido àquelas a que ela servia bem no início do seu desenvolvimento. Nós vemos como certos conteúdos ditam uma nova forma teatral, como um sistema prova ser mais amplo do que uma aplicação concreta que ele proporciona (Vigotski, 1999c, p. 18).

Neste sentido, todo o conteúdo da obra de Stanislávski - e de qualquer outro teórico da arte - vem a servir não só os objetivos primários (no caso de Stanislávski a busca por uma interpretação realista), mas também a novas formas, além de contribuir com novos conteúdos. Todavia, a teoria de Stanislávski também tem suas contradições na visão de Vigotski: além de a prática não esgotar o sistema teórico, ela não vai além da experiência direta do ator. Para o psicólogo, “é necessário ir além dos limites da experiência direta do ator para explicá-la” (Vigotski, 1999c, p. 18) e:

Sistemas cênicos, do ator, da pedagogia teatral, de observações de ensaios e durante a performance, os quais são usualmente enormes generalizações do produtor ou da experiência do ator, estabelecem características específicas da experiência, únicas, inerentes apenas ao ator, como sendo de importância monumental, esquecendo que essas características devem ser compreendidas contra um pano de fundo de padrões psicológicos gerais, que a psicologia do ator compreende apenas uma parte da psicologia total, em ambos os significados dessa palavra: abstrato-científico e concreto-vivo (Vigotski, 1999c, p. 8-9).

⁶³ “[...] Stanislavski expressa a qualidade involuntária dos sentimentos em certa situação. Stanislavski diz que os sentimentos não podem ser comandados. Nós não temos poder direto sobre sentimentos dessa natureza como nós temos sobre o movimento ou o processo associativo[...]. Efetivamente, todas as investigações psicofisiológicas contemporâneas sobre as emoções mostram que o caminho para o domínio das emoções e, conseqüentemente, o caminho para a evocação voluntária e a criação artificial de novas emoções, não é baseado na interferência direta de nossa vontade na esfera das sensações tal como ocorre na área do pensamento e do movimento” (Vigotski, 1999c, p. 19).

À luz de todo o exposto, Vigotski expõe algumas conclusões gerais acerca do trabalho do ator, a partir das quais toda e qualquer elaboração teórica acerca deste tema deve, na sua opinião, partir:

- 1) O problema da psicologia do ator tem natureza não só histórica, mas também sociológica;
- 2) Esta natureza histórica-social deve ser determinada dentro do contexto do todo no qual pertencem as experiências cênicas e no qual as mesmas podem ter explicação concreta;
- 3) Uma vez admitida o caráter histórico-social do problema, admite-se também a maior importância do contexto sócio-psicológico das experiências do ator do que o contexto individual-psicológico. Neste sentido, a experiência do ator é mais uma experiência social, coletiva, que individual.

Desta maneira, para Vigotski (1999c) nem a teoria de Diderot, nem a de Stanislávski contemplam esses requisitos e não revelam, portanto, a natureza histórica e social do problema, dão ênfase na auto-consciência do ator e não localizam as experiências individuais num todo social. Vigotski, no entanto, não exclui a fundamentalidade da auto-consciência e da experiência individual na compreensão do trabalho do ator, mas revela que não são suficientes no estudo deste tema, pois:

Eles mostram como o ator reconhece as suas próprias emoções e qual é a relação com a estrutura de sua personalidade, mas não revelam para nós a natureza dessas emoções em toda a sua efetiva completude. Com o intuito de extrair de tal material toda sua significância científica, nós devemos compreender a parte que ele representa dentro do sistema da totalidade (Vigotski, 1999c, p. 15).

Só assim, não só a experiência do ator, mas também a do espectador poderá ser compreendida, uma vez que são experiências sobretudo sociais. Vigotski (1999c) defende que as experiências cênicas não devem ser separadas da sua significância sócio-psicológica e nem da função social que cumprem, ou seja, a experiência e a psicologia do ator são apenas um dos elementos que constituem o fenômeno teatral, que acontecem na tríade já mencionada ator-texto-público, diante de uma totalidade ainda mais ampla, de criação, recepção e interpretação de imagens e signos e estrutura formal em consonância com o conteúdo, elementos que são compartilhados socialmente. Deste modo, o problema do ator se “converte” de um problema puramente estético à um problema “genuinamente científico” (*idem*). Neste contexto, para Vigotski, a ciência que melhor poderia investigar e oferecer bases gerais para a solução do

problema seria a psicologia, mas não a psicologia abstrata ou positivista, mas a nova psicologia, a psicologia geral e concreta proposta por Vigotski⁶⁴. Segundo ele:

[...] a transferência do paradoxo do ator para o contexto da psicologia concreta imediatamente elimina uma série de problemas insolúveis que eram previamente suas partes componentes e os substitui com novos problemas que são produtivos e solucionáveis e colocam o investigador em novos caminhos (Vigotski, 1999c, p. 21).

A psicologia é a ciência que poderia investigar o problema do ator porque este é, na percepção do autor, essencialmente um problema da emoção humana num plano social, o que pode ser considerado o principal objeto de estudo da ciência psicológica. Portanto, “o paradoxo do ator é convertido em uma investigação do desenvolvimento histórico da emoção humana e sua expressão concreta em diferentes estágios da vida social” (Vigotski, 1999c, p. 20-21). Levando em conta as aproximações e contradições no estudo e na representação do homem pelo teatro e pela psicologia, enquanto Vigotski entende que somente a psicologia poderá resolver o problema da psicologia do trabalho criativo do ator, para Delari Jr. (2011) “mesmo que o teatro não tenha o ‘dever’ de nos apresentar a vida humana tal e qual, ele o tem feito até com mais desenvoltura do que a própria psicologia” (p. 184). Isso só nos mostra que as diferentes áreas do conhecimento não se bastam isoladamente para a compreensão dos fenômenos da vida natural e social e que a arte é sim um vasto e valioso campo de conhecimento, mesmo tão renegada enquanto tal.

Voltando a nossa discussão, é importante ressaltar que Vigotski concebe as emoções dentro das relações humanas sociais, históricas e culturais e de diversos outros fatores, partindo de um ponto de vista concreto-científico. E pensar no paradoxo do ator, que tem a emoção como nó central, de forma concreta, histórico e social, e nunca em um plano exclusivamente individual e isolado contextualmente, é o grande legado deste ensaio do psicólogo. O texto em si não se configura como uma solução para o problema do ator, mas oferece as bases epistemológicas e ontológicas necessárias para que se possa elaborar a solução do problema por métodos científicos. Terminamos este capítulo com as palavras de Vigotski:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, algo diferente de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas

⁶⁴ Ver *O significado histórico da crise na psicologia* (1991).

especiais de conexão e movimento são dominantes.

Estudar a ordem e a conexão dos afetos é a principal tarefa da psicologia científica, porque não é nas emoções tomadas de uma forma isolada, mas em conexões com sistemas psicológicos mais complexos, que a solução do paradoxo do ator reside (Vigotski, 1999c, p. 21).

A cada vivência nossas emoções (des)integram-se, se (des)constróem e são reelaboradas assim como a arte reelabora a vida. Nossas vivências afetivas constituem o nosso ser. De acordo com Toassa & Souza, “no decorrer da ontogênese, as vivências adquirem o papel de unidade dinâmica da vida consciente” (2010, p. 769). Em seus estudos sobre Vigotski, a autora identifica dois núcleos em relação às vivências: “interno (que, como podemos deduzir, abrange corpo, representações e ideias; fantasias, lembranças e outros processos mentais singulares ligados ao eu que não estão presentes na realidade objetiva), e externo (principalmente as percepções de objetos)” (*idem*). Nesse sentido, as vivências do ator constituem, fundamentalmente, o núcleo interno, mas integram também o externo à medida em que percebe e interage com objetos concretos no palco. Podemos dizer que o trabalho do ator é vivencial em todos os seus aspectos, mas mesmo essa perspectiva interna e pessoal da vivência só é possível por meio de um compartilhamento social de signos e representações. O trabalho do ator é um trabalho com as emoções humanas e, nisso, Stanislávski estava certo.

Vigotski ilumina o caminho ao propor um estudo mais profundo acerca das vivências e emoções, que identifiquem suas raízes de origem, pois uma vivência é sempre vivência de algo, e de como elas constituem a nossa ontogênese de um ponto de vista tanto singular, respectivo a cada sujeito, e simultaneamente universal, no sentido de como essas experiências afetivas influem no ser, estar e agir do eu comigo, do eu com o(s) outro(s) e do eu com o mundo.

2.4 – O teatro como trabalho e o ator como trabalhador

A atividade artística situa-se no conjunto das relações sociais humanas, transformadas e transformadoras, num movimento dialético, estando diretamente conectada à prática humana diante da vida e da natureza: o trabalho. Neste sentido, nos referindo ao trabalho do ator, lançamos as seguintes questões: qual é a natureza ontológica do trabalho do ator? O ramo da arte e do teatro é trabalho? O ator é trabalhador? Como o trabalho do ator se encaixa ou difere dos moldes das relações de trabalho atuais?

Sabemos que “é o trabalho como atividade reprodutora, criadora e transformadora, seja de ideias, da natureza ou do próprio ser humano, que se insurge como pedra angular do materialismo histórico, do qual Vigotski é caudatário” (Piccolo, 2012, p. 284). Para

adentrarmos neste assunto, se fará necessária uma breve revisão e discussão acerca do trabalho como uma categoria nas elaborações teóricas de Marx, para quem o trabalho está no centro da (des)humanização do homem. Vejamos.

Em *O Capital* (1985), Marx revela que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx *apud* Guerra & Jimenez, 2016, p. 70).

Neste sentido, o trabalho se configura como uma ação natural do homem natural na natureza. Tal ação torna o homem um agente transformador da natureza e que, ao mesmo tempo, é transformado por suas próprias ações, compondo um processo de apropriação-objetivação pelo qual se apropria do material natural/social e a partir disso pode objetivar as possíveis criações provenientes do processo de trabalho. Portanto, consideramos trabalho toda ação do homem que transforma a natureza e como parte indissociável da construção do homem social. Guerra & Jimenez (2016) salientam a naturalidade do processo de trabalho, à medida em que, para agir sobre a natureza, o homem se serve das forças naturais presentes na sua corporalidade. Todavia, as autoras, à luz da perspectiva lukacsiana, diferenciam o ser orgânico do ser social afirmando que o homem “não tem como base de sua existência somente a naturalidade, isto é, as forças naturais pertencentes à sua corporalidade que ele herda da processualidade natural própria à vida, mas também os atributos e carecimentos que ele mesmo cria através de sua própria atividade (*ibidem*, p. 71)”. Nós compartilhamos desta ideia: admitimos as forças naturais do corpo como ponto de partida, mas consideramos as criações humanas advindas do processo de trabalho também como parte da natureza humana, composta não só pela matéria orgânica como também pela matéria histórica e social. Estas matérias – orgânica e sócio-histórica – formam uma unidade que compõem a específica natureza humana.

Sendo assim, o trabalho se constitui numa atividade humana vital, e

[..] a atividade vital humana é uma manifestação cuja função é localizar o homem na realidade objetiva natural, ao mesmo tempo em que a transforma na realidade humana, tanto subjetiva como objetivamente.

Dessa forma, a atividade vital humana não pode ser compreendida como soma de ações instintivas, mas, sim, como um processo (trabalho) sustentado por uma

cadeia de ações e relações que articulam o indivíduo à coletividade” (Martins, 2015, p. 43).

Martins (2015) ainda elucida que a atividade vital forma com a consciência uma unidade que “torna possível ao homem transformar a *matéria* (forças essenciais da natureza) em *ideia* e a transformação da *ideia* em nova *matéria* (objetivação das forças essenciais do homem)” (p. 43, *grifos da autora*), num processo de apropriação (o homem se apropria da matéria e a transforma em ideia) e objetivação (a ideia é transformada em matéria). Neste sentido, em diálogo com Vigotski (1999b), se a atividade vital humana é o próprio processo de trabalho e a arte é também uma atividade vital humana, então podemos tecer o pensamento de que a arte também se configura num processo de trabalho, que, em unidade com a consciência, possibilita a transformação da matéria, mas não diretamente da matéria orgânica e sim da *nova matéria*, inorgânica, fruto das objetivações do homem. E, “o ser humano amalgamado com as relações sociais e as formações culturais vem criando formas de linguagem ao longo do processo de sua constituição histórica. Tais formas de linguagem constituídas pelo homem também o constituem” (Oliveira, 2013b, p. 130). Este pensamento se completa ao voltarmos na afirmação de Vigotski (1999b) de que a arte recolhe da vida o seu material, isto é, a vida engendrada nas relações históricas, sociais e culturais e o material novo e inorgânico que surge a partir dessas relações. Quando o psicólogo diz que a arte recolhe seu material da vida, mas acaba por superar o material recolhido, ele acaba por descrever um processo semelhante ao processo de trabalho sistematizado por Marx:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (Marx *apud* Guerra & Jimenez, 2016, p. 74-75).

Vemos que tanto nos demais processos de trabalho, quanto no processo de trabalho artístico, há que se ter um ponto inicial promovido pela imaginação, como o fio desencadeador

da atividade criadora. A imaginação e depois a ação prática transformarão a matéria natural e essa matéria transformada, “o novo objeto, resultado de seu trabalho, cria novas necessidades e novas possibilidades” (Guerra & Jimenez, 2016, p. 77):

Ao se apropriar ativamente do mundo natural para produzir sua vida, o homem torna apropriada a natureza para si, noutras palavras, através de sua atividade, reelabora a própria matéria natural dando-lhe um novo caráter, faz dela objetividade social. Nesse processo, o homem realiza suas potências mediante exteriorização de suas forças essenciais – realiza-se, portanto, pelo trabalho, a humanização do mundo e dos indivíduos (Guerra & Jimenez, 2016, p. 77).

A obra de arte, assim como qualquer objeto fruto do trabalho humano, reelabora a matéria natural/social, ressignifica-a, suscitando tanto nos seus fazedores quanto nos seus apreciadores emoções e sentimentos variados, oferecendo novas possibilidades de emoções e ações no mundo, por ser ela própria “portadora de um movimento transformador da realidade objetiva (afetiva)” (Mota, 2018, p. 35). Esse processo catártico é considerado por Vigotski (1999b) a função da arte, o que quer dizer que assim como os demais processos de trabalho, a arte também possui uma finalidade, que é social e que implica também num processo de apropriação-objetivação, tanto do artista (que se apropria do mundo e objetiva na obra de arte) quanto do apreciador (que se apropria da obra e objetiva no mundo). E é por isso que consideramos aqui a arte como trabalho. Entretanto, reconhecemos a singularidade e especificidade do trabalho artístico que, embora se assemelhe aos outros tipos de trabalho ou do trabalho num campo geral, distingue-se por se servir de instrumentos, técnicas e finalidades diferentes, ainda que não esteja “livre das idealizações, das compulsões, das tendências, das imposições, das limitações, das técnicas, das tradições profundamente arraigadas culturalmente de acordo com o período em que se encontra” (Oliveira, 2013b, p. 124). Enquanto nos demais tipos de trabalho nós temos determinados meios dirigidos a determinados fins, no trabalho artístico em sua singularidade, os fins não se dissociam dos meios. Todavia, isso não anula a dimensão teleológica do trabalho artístico, uma vez sendo este também atividade vital humana que “só se verifica na medida em que se encerra uma finalidade precedente ao produto efetivo” (Martins, 2015, p. 35) e só é garantida “pela mediação da consciência” (*idem*). Por isso o trabalho com arte, o trabalho do ator é (ou não) um trabalho consciente, é (ou não) práxis e, é por ela que “o homem realiza o seu ser” (*ibidem*, p. 36) e se afirma no mundo pelo processo de apropriação-objetivação. Nesse sentido, a práxis é “a teorização de uma prática crítica e reflexiva” (Oliveira, 2013, p. 43) e isso só acontece pela mediação da consciência. E as produções do trabalho artístico implicam na trans(formação) de consciências. Isso quer dizer que enquanto a práxis é mediada pela consciência, esta, por sua vez, pode ser (também) mediada

pela obra artística. A práxis do artista se dá nessa mediação e nas relações com a natureza e com outro(s) sujeito(s) e, como vimos anteriormente, essas relações são tecidas pelos fios das vivências afetivas. Ademais, “as características da práxis criam uma nova necessidade: a de que o sujeito da ação possa repeti-la psiquicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas liga-se sempre a condições sociais mais amplas” (Martins, 2015, p. 39). Neste sentido, a ação repetida psiquicamente não se configura numa reprodução da ação, mas numa (re)criação das vivências e dos afetos internos que irão refletir na própria ação no mundo social.

O trabalho, como práxis, é “fundamento da liberdade humana, liberdade do ser, ativo e consciente, para com sua própria existência” (Guerra & Jimenez, 2016, p.76), é instrumento mediador entre o homem e a natureza que oferece a possibilidade de emancipação ou, pelo menos, amenização daquilo que se torna obstáculo nesta relação. Todavia, o que se vê no momento histórico em que nos encontramos, na particularidade da sociedade burguesa e no capitalismo vigente, é que o trabalho vem se tornando com cada vez mais força instrumento de opressão, de uma espécie de prisão fundada na falsa promessa de liberdade e nas pseudo relações calcadas na mercadoria. “A interatividade, portanto, na forma social capitalista, está assentada na cambialidade de mercadorias [...] Uma reciprocidade marcada pela indiferença [...] *que* interessa apenas na medida em que satisfaça aos interesses privados (*ibidem*, p. 88, *grifos nossos*)”. O trabalho, então, acaba por se distanciar de sua finalidade primeira, de seu sentido ontológico na vida humana; ademais, o desfrute dos objetos do trabalho humano fica restrito aos mais favorecidos economicamente, uma vez que vivemos numa sociedade dividida em classes.

Do mesmo modo,

A mercantilização da obra de arte subverte então a sua finalidade. A propriedade privada se opõe ao caráter universal da arte; aquilo que tem a função de comunicar através de imagens e sons a percepção do homem sobre a realidade e sobre si mesmo é incompatível com a restrição do consumo individual e privado. Para cumprir sua função humanizadora e satisfazer a necessidade de prazer estético, a obra de arte precisa ser compartilhada, difundida, acrescida de muitos olhares e significados (Trojan, 1996, p. 94).

Desta maneira, o acesso aos bens artísticos fica restrito às classes mais abastadas. E não só o acesso: o próprio fazer e o processo criativo do artista se comprometem pelo acesso limitado a instrumentos, materiais, técnicas e a própria formação do artista, e isso acarreta várias outras implicações. A arte, como práxis singular que carrega consigo mil possibilidades de fazer e apreciar, com sua capacidade de criar novas realidades, pode vir a contribuir para com a consolidação da realidade vigente, do sistema capitalista, fomentando a divisão de classes e o

trabalho alienado a partir de sua mercantilização; acaba por fomentar o capitalismo e o individualismo que ele prega por meio de produções artísticas não-críticas, frutos da reprodução e não da criação, que seguem “as tendências do desenvolvimento da arte sob as condições atuais de produção” (Benjamin, 2014, p. 11). E ainda, “atualmente, os mecanismos culturais de dominação se aperfeiçoaram no sentido de se indiferenciarem, o que dificulta sua identificação” (Oliveira, 2013b, p. 126). Neste sentido, ao invés da possibilidade de liberdade, a arte passa a ser instrumento de sujeição à opressão; ao invés de questionar a realidade, passa a trazer a conformidade, deturpando assim a sua razão social. Todavia, sabemos que há prática, produção e apreciação da arte também no seio das classes dominadas e, na maioria das vezes, a ação artística neste meio cumpre um papel de resistência à opressão – resistindo à falta de recursos e promovendo uma reflexão crítica acerca da realidade – e oferece possibilidades de transformação social em determinados contextos.

Nos espetáculos em que atuei, o meu trabalho, o trabalho dos meus colegas e dos professores-diretores que conduziram as montagens não ficou restrito apenas a interpretação e direção. Todos fomos atores, diretores, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, sonoplastas, maquiadores. Sempre coletivamente selecionamos temas e assuntos, concebemos referências, confeccionamos tudo. Não tínhamos alguém que assumisse exclusivamente cada um destes postos. Tivemos, sim, auxílios de profissionais e técnicos dessas áreas, mas nada ocorreu à parte. Antes das apresentações, que geralmente aconteciam a noite, chegávamos ao local ainda pela manhã para montar o cenário, preparar o palco, testar os equipamentos de luz e som, passar os figurinos.

No caso de *Crianças... ou nossas infâncias inventadas!* (2013), fizemos durante o ano uma “vaquinha” mensal para que o dinheiro acumulado, ao final, servisse-nos para comprar os figurinos e adereços de cena. Todo o grupo saiu num sábado, Goiânia afora, à procura daquilo que precisávamos. Passamos por brechós, feiras, lojas de tecidos e aviamentos, utilidades do lar, artigos místicos e religiosos, dentre outros. Ademais, dividimos grupos de trabalho que ficariam responsáveis por buscar referências específicas; um para o figurino, outro para o cenário, outro para a sonoplastia e assim por diante. No entanto, todos estavam por dentro do trabalho dos outros grupos, auxiliando e dando sugestões. Em *Ubu, meu rei!* (2014) nós confeccionamos nosso próprio figurino, máscaras e adereços. Em *Os Sete Gatinhos!* (2015) nós construímos o cenário. Essa oportunidade de participar efetivamente da produção de um espetáculo, provavelmente hoje eu não compreenderia e estaria aqui defendendo a arte como trabalho, que exige tempo, meios de produção e todo um processo de idealização de formas que

virão a ser concretas a partir do trabalho dos artistas. Ademais, “o trabalho criador, portanto, supõe uma consciência entre a idealização e a materialização” (Oliveira, 2013, p. 68).

Enquanto nós, nas condições de então, só tínhamos a saída de assumir os diversos trabalhos dos bastidores, sem os quais o teatro não aconteceria, sabemos que o teatro da elite, cheio de recursos, bem como outras linguagens artísticas que compõem a indústria cultural, não carecem de recursos nem de profissionais e técnicos que assumam os trabalhos extra palco. Em muitos desses casos, os atores só têm acesso ao figurino, ao palco e aos elementos que dele fazem parte, com os quais terá que interagir na hora da apresentação. Por um lado, isso pode ser bom, pois os atores não precisam se preocupar com mais nada além da parte da interpretação e poderão nela se aprofundar. Por outro, essa fragmentação no teatro e em qualquer outro ramo pode constituir-se em alienação do sujeito no processo de trabalho, pois as partes não se reconhecem no todo, esvaziando-se do seu sentido ontológico e o sentido da práxis.

Marx e Engels elucidam que o capitalismo e a divisão do trabalho que dele decorre, ocasionam uma consequente divisão das demais atividades sociais:

Enquanto a população que trabalhava, efetivamente esteve a tal ponto ocupada pelo trabalho necessário que não lhe sobrou tempo para se dedicar aos assuntos comuns da sociedade – direção do trabalho, assuntos do Estado, questões jurídicas, arte, ciência, etc. – sempre foi necessária uma classe particular que, liberta do trabalho efectivo, pudesse ocupar-se desses assuntos (Marx & Engels, 1974, p.56).

Assim, até o desenvolvimento das habilidades artísticas dos sujeitos ficam fadadas à divisão social do trabalho: ora, um sujeito abastado, que não precisa vender sua força de trabalho, teria muito mais tempo e recursos para desenvolver uma habilidade artística qualquer; enquanto um trabalhador, que vende sua força de trabalho em troca de um salário, sem o qual não sobreviveria a este sistema, não teria tempo e nem recurso para tal.

A concentração exclusiva do talento artístico em alguns indivíduos e o seu aniquilamento nas grandes massas – que resulta dessa concentração – é um efeito da divisão do trabalho. Se mesmo, em certas condições sociais, cada um pudesse vir a ser um pintor excelente, isso não impediria que cada um fosse também um pintor original, de maneira, que, também neste caso, a diferença entre o trabalho *humano* e o trabalho *único* vem a dar no absurdo. [...]. Numa sociedade comunista não há pintores, mas, quando muito, homens que, entre outros fazem também pintura (Marx & Engels, 1974, p.54-55, *grifos do autor*).

Esta concentração do talento artístico como efeito da divisão do trabalho leva-nos a considerar tal talento ou habilidade como uma “vocação”. A concepção de vocação – idealmente determinada – tira a responsabilidade social de promover iguais condições aos

homens de desenvolverem suas habilidades artísticas (e não só artísticas). Ademais, esta é uma concepção totalmente individualista do homem/artista. Ao invés de uma atividade social realizada pelo sujeito, a arte se torna uma vocação restrita a determinados indivíduos que detém tal privilégio e, ainda, torna-se objeto de realização pessoal. Todavia, apesar de aqui reconhecermos a faceta da arte como possível instrumento de sujeição à opressão, queremos também e, principalmente, apresentar a atividade artística como possibilidade de trans(formação) social. A arte e suas várias linguagens podem contribuir para a transformação social e para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

Diante do exposto, compartilhamos da questão e da possível solução de Oliveira:

“Os artistas se reconhecem enquanto categoria de uma classe trabalhadora?” Tal questionamento coloca em voga a exigência de uma luta e indaga sobre o sentimento de pertencimento do artista em uma sociedade dividida em classes. Daí a motivação para a criação ser tantas vezes “descolada” da realidade social e apoiada sobre uma sensação de lugar diferente de criação, como se o artista se refugiasse em uma dimensão ou plano fora da realidade, diferentemente de outros profissionais. Esse flutuar etéreo, evocado também pelo ideário da sociedade sobre a imagem do que é ser um artista, impede-nos de sentir produtores da realidade tanto quanto lidar com as contradições que envolvem o sujeito e a realidade social (Oliveira, 2013b, p. 128-129).

Aos artistas, portanto, cabe assumir um compromisso ético-político com a sociedade e trabalhar para a construção de uma arte crítica, que busque a emancipação do homem aos sistemas opressores. Cabe a eles a resistência e a não-permissão de que a arte se torne um instrumento de sujeição à opressão vigente – tarefa difícil já que a própria arte vem se tornando, com cada vez mais força, mercadoria no sistema capitalista e contribuindo para com essa lógica opressora. Todavia, a arte, com tudo aquilo que a faz tão especial e singular na vida humana, tem a potencialidade de colaborar para a construção de uma nova sociedade. “Sem a nova arte não haverá o novo homem” (Vigotski, 1999b, p. 329).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que possui caráter claramente qualitativo, buscou seus objetivos por meio de um método de análise dialético. Isso tornou a pesquisa muito mais ampla e complexa do que pensamos que poderia ser no início do curso devido ao cuidado de não tomar nosso objeto de estudo isoladamente, mas nas relações sócio-histórico-culturais. Trabalhar dentro desse pensamento dialético nos permitiu traçar um método de pesquisa objetivo que contempla as particularidades, as universalidades e as contradições do nosso tema. Ora, contraditório é também o homem, suas expressões, seus afetos, suas artes... o teatro é contradição: é a vida representada, reelaborada, recriada numa mistura de imagens, sons, movimentos que fazem sentido apenas numa dimensão social... E toda a totalidade social, política, cultural, econômica, histórica que o permeia também é contraditória, se funda na e pela contradição. Por isso o método foi por nós elegido, por isso ele nos contempla.

Compreendemos junto ao pensamento de Vigotski, que a arte tem caráter e sentido ontológico, que é uma práxis social, que tem uma função social transformadora na dimensão afetiva e que, por isso, é também um processo de trabalho e está no centro da humanização do próprio homem - ou da desumanização se olharmos da perspectiva do trabalho alienado. Afinal, se abordamos o teatro como trabalho, abordamos também o ator como trabalhador e como aquele agente fundamental para que se faça cumprir a função social da arte teatral. Vimos também que o trabalho de criação em teatro é mediado pela(s) consciência(s) – do ator, do dramaturgo, do diretor, do espectador – e que, por isso, se constitui numa práxis.

Acredito que a práxis teatral, tanto no ensino quanto nos seus outros aspectos pode possibilitar vivências e experiências que potencializem a atividade criadora humana e pode também provocar uma reflexão crítica dessas experiências e vivências e das criações que elas podem gerar, passando assim a uma possibilidade de práxis criadora e não de uma mera atividade criadora. Em outras palavras, compreendemos a práxis teatral também como formadora de consciências; e, como vimos, é pela consciência que se constrói a práxis. A consciência, além da emoção, é o elemento pelo qual podemos localizar essa ponte entre a psicologia, a arte e a educação, pois, as três áreas exigem uma demanda intelectual simbólica e afetiva que passa pela consciência. Assim como a emoção da arte é uma “emoção inteligente” (Vigotski 1999b), a atividade do ator pode ser uma atividade consciente, pois, se “apenas o homem pode fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, pode dela distanciar-se” (Martins, 2015, p. 40). A práxis exige uma reflexão crítica e essa reflexão só se dá por um processo de distanciamento. “Vendo de fora” é que é possível analisar. Mas como “ver de fora”

estando dentro? Brecht nos ajuda nessa questão ao elaborar o conceito de distanciamento no teatro épico.

Para Brecht, “distanciar um fato ou caráter é, antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade” (Brecht, 1967, p. 137). Nesse sentido, o distanciamento possibilita a reflexão crítica, inclusive da reação estética como foi proposta por Vigotski. O teatro épico de Brecht se contrapunha ao teatro dramático. Podemos também pensar na reação estética nesses dois teatros: enquanto que a reação estética no teatro dramático seria dada pela paixão e por um frenesi emocional do espectador, pois os próprios personagens são pensados e interpretados por suas paixões, no teatro brechtiano, com proposta contrária, “o espectador deixa de ver os homens representados no palco como seres absolutamente imutáveis, escapando a toda influencia e lançados sem defesa e sem destino” (Brecht, 1967, p. 138) e “o teatro não tenta mais embriaga-lo, proporcionar-lhe ilusões, reconciliá-lo com seu destino” (*idem*), mas “apresenta-lhe agora o mundo para que ele apreenda” (*idem*).

A catarse, como foi abordada por Vigotski, exige uma reação transformadora por parte do espectador. Mas essa reação só pode se dar por meio de uma reflexão crítica distanciada, provocada pela práxis do ator e dos outros profissionais do teatro e não por uma embriaguez passional como propõe as formas dramáticas às quais Brecht se opunha. Nesse sentido, a catarse vigotskiana só se efetiva através de um distanciamento crítico. Brecht, porém, não se abdica e não desmerece as emoções, mas propõe uma nova forma, tanto do espectador quanto do ator, de lidar com elas. Esse distanciamento proposto por Brecht se difere da distância que o ator deve manter dos sentimentos de acordo com Diderot no *Paradoxo do comediante* (1979). O distanciamento é necessário para o conhecimento, seja na arte, seja na ciência, seja na vida; no entanto, há que se atentar para que o distanciar não se transforme em alienação. O distanciamento é um dos legados do teatro épico à arte teatral, o que não significa que ele só ocorra dentro da forma épica específica que Brecht criou; mas, é um conceito que pode (e deve) ser aplicado até mesmo na vida.

No caso do ator, só ele pode fazer da sua atividade objeto de análise, só ele pode dela se distanciar, porque só ele está nela inserido. Só eu mesma poderia analisar minhas próprias experiências e vivências com o teatro e, como ninguém poderia fazer isso por mim, me aventurei a fazê-lo nessa dissertação de mestrado de uma forma distanciada e crítica. No entanto, “se, por um lado, tê-la como objeto de análise pode ampliar seu controle, promovendo a autodeterminação da atividade, por outro, torna possível a existência da alienação” (*idem*) e por isso seguimos cautelosos, tentando compreender a singularidade do trabalho do ator pelo

aspecto da totalidade, uma vez que para Marx, só é possível a construção e uma teoria consistente a partir da captação da “dinâmica” do objeto em seu movimento real dentro dos processos históricos (Netto, 2011).

Entendemos que a contradição humana, as rupturas de pensamentos “ebulem” novas artes, novos teatros, novos atores, de tempos em tempos de sociedades em sociedades. Pensar no teatro como conhecimento, como linguagem e como trabalho implica em pensar no nosso próprio modo de representar a vida, no modo como a *dramatizamos* nas teias das nossas ações, das nossas transformações. Assim como Vigotski (1999b) concebia o problema do ator como um problema velho e ao mesmo tempo novo, nós também o consideramos assim e arriscamos a dizer que a solução do problema hoje pode não ser a solução do problema amanhã pois o próprio problema pode não ser o mesmo. Entretanto, reconhecemos o rigor científico das elaborações de Vigotski, na atualidade das suas discussões quase centenárias e acreditamos que à luz de suas obras poderemos com esta pesquisa contribuir em bases gerais para com o trabalho dos professores-trabalhadores-artistas cênicos contemporâneos e quiçá dos futuros. Lembramos que nossas conclusões podem ser (e são) provisórias pois, assim como o objeto, também elas estão inseridas num contexto oscilante (Netto, 2011).

Fato é que analisando experiências e vivências que tive com o teatro, orientados pelo pensamento vigotskiano, posso concluir com toda certeza que, mesmo cada uma delas sendo únicas para mim, contendo memórias, sensações, emoções bastante pessoais, elas só foram/são possíveis a partir de uma interação com o meio natural/social. Sem essa interação dialética do eu com o(s) outro(s) e do eu com o mundo não haveriam vivências nem experiências, portanto, não haveria a possibilidade de imaginação nem de criação e, conseqüentemente, não haveria a possibilidade da arte, de ver e de fazer arte e de ser artista; tampouco teríamos as possibilidades que a arte nos oferece: a oportunidade de experienciar, de vivenciar, de olhar nos olhos do eu, nos olhos do outro e nos olhos do mundo de maneira única e de a partir daí trans(formar) esse próprio olhar, que pode transformar o modo de pensar, de ser, de agir.

O trabalho de busca e de reflexão não termina aqui. Pelo contrário, iniciam-se novas buscas e reflexões. Não obstante, muitas mais das minhas experiências como artista-professora-pesquisadora poderiam ser aqui exploradas, mas como em todo trabalho, fica a sensação de o que acaba é o tempo e não o trabalho, não as nossas perguntas, não a nossa inquietude de respondê-las. Desejo, a partir dessa dissertação (com)partilhar do que vivi, das minhas perspectivas iluminadas por Vigotski e que, completando o ciclo da atividade criativa, que esse material, fruto da minha abstração, possa voltar a realidade concreta em forma de texto e fazer parte de novas ideias e abstrações e de novos materiais a serem criados sobre teatro, sobre

psicologia, sobre educação ou sobre qualquer outro assunto ou ciência com os quais esse trabalho puder contribuir.

REFERÊNCIAS

- Aristóteles. (2005). Poética. In: Aristóteles; Horácio; Longino. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. 12 ed. São Paulo: Cultrix, p. 17-52.
- Barros, E. R. O., de Camargo, R. C., & Rosa, M. M. (2011). Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun.
- Barros, E. R. O., de Camargo, R. C. (2012). In: Freitas, T. T. M. & Capelozi, L. (Orgs). *Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver - Sentir – Narrar*. ISBN: 978-85-98711-10-2. 1ª edição. Uberlândia: GT Nacional de História Cultural.
- Barroso, S. M. S. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Benedetti, J. Stanislávski e o Teatro de Arte de Moscou 1898-1938. (1999). Traduzido para fins didáticos por Laédio José Martins. In: *Uma história do teatro russo*. Editado por Robert Leach e Victor Borovski. Editora da Universidade de Cambridge, p. 254-277. Disponível em https://www.academia.edu/6418593/STANISL%C3%81VSKI_E_O_TEATRO_DE_ARTE_DE_MOSCOU_1898-1938_JEAN_BENEDETTI?auto=download acesso em 15/04/2018.
- Benjamin, W. (2014). *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução de Francisco de Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk.
- Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brecht, B. (1967). *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cavaliere, A; Vássina, E. (2011). A herança de Stanislávski no teatro norte-americano: caminhos e descaminhos. In: Cavaliere, A. & Vássina, E. (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. (pp. 199-214). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Cavaliere, A. (2017). Teatro russo e revolução: experimentalismo e vanguarda. In: Jinkings, I., & Doria, K. (Orgs.). *1917: o ano que abalou o mundo* (pp. 103-122). 1.ed. São Paulo: Boitempo: Ed. SESC SP.
- Costa, I. C. (2011). Aproximação e distanciamento: o interesse de Brecht por Stanislávski. In: Cavaliere, A. & Vássina, E. (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. (pp. 163-181). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Costa, I. C. (2012). Teatro na luta de classes. In: *Nem uma lágrima: teatro épico em perspectiva dialética*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: Nankin Editorial. p. 9-54.
- Delari Jr. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*. 2011 Apr;16(2):181-97.

- Delari Jr. (2013) Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. 2013;24(1):45-63.
- Diderot, D. (1979). *Textos escolhidos*. (Traduções e notas Marilena de Souza Chauí, J. Guinsburg). São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores). Disponível em http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Mat%C3%A9rias/Sociologia%20e%20Filosofia%20da%20Arte%20I/Diderot_paradoxo%20sobre%20o%20comediante.pdf Acesso em 06/07/2018.
- Diderot, D. (2000). Tratado sobre o belo. In: *Obras III: estética, poética e contos*. (Tradução J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva.
- Figueiredo, C. (2017). O construtivismo russo: história, estética e política. In: Jinkings, I., & Doria, K. (Orgs.), *1917: o ano que abalou o mundo* (pp. 91-102). São Paulo: Boitempo: Ed. SESC SP.
- Frayze-Pereira, J.A. (1994). Os limites da Arte: a abertura para a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Ano 14, Nos. 1, 2, e 3 (p. 14-21).
- Guerra, B. M. de M.; Jimenez, S. V. (2016). *Tornar-se indivíduo: bases ontológicas e processo histórico*. Sobral: Edições UVA.
- Guinsburg, J. (2001). *Stanislávski, Meierhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva.
- Hobsbawm, E. (1988). *A era dos impérios*. Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel - A cidade De L.S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. (pp. 7-28). Brasília: UniCEUB.
- Junior, D. (2011). A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-197.
- Kramer, S. (1999). *A Criança e o Saber*. Rio de Janeiro.
- Kuhn, T.S. (2005). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lukács, G. (1978). Introdução a uma estética marxista. (Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Magaldi, S. (1994). *Iniciação ao teatro*. 5. ed. São Paulo: Ática.
- Marques, P. N. (2015). *O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*. Tese de Doutorado em Literatura e Cultura Russa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- Marques, P. N. (2018). O “jovem” Vygótsky: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e183267, p. 1-15.
- Martins, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção formação de professores).
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *A Ideologia Alemã*. (L. C. de Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Clássicos)
- Mota, R. A. (2018). *A questão da técnica nos trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski (1924-1934)*. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Nascimento, C. P., Araujo, E. S., & Miguéis, M. D. R. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 13(2), 293-302.
- Negri, A. (2017). Soviete: dentro além do “século breve”. In: Jinkings, I., & Doria, K. (Orgs.), *1917: o ano que abalou o mundo* (pp. 47-62). São Paulo: Boitempo: Ed. SESC SP.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular.
- Oliveira, N. D. G. L. D. (2013a). Estudos pre(liminares) acerca das figuras do dramaturgo, do diretor e do encenador. *Moringa*, 4(2), 24.
- Oliveira, N. D. G. L. D. (2013b). *Teatro dialético em terras estranhas: a (in) diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia).
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2).
- Pavis, P. (2008). *Dicionário de teatro*. (Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira). 3ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Peirce, C. S. (2005). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Piccolo, G. M. (2012). Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 283-292.
- Plekhanov, G. (1964). *A arte e a vida social*. São Paulo: Brasiliense.

- Prestes, Z. R., & Tunes, E. (2017). Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(3), 288-290.
- Proença, G. (2007). *História da arte* (Vol. 1, No. 2). Ática.
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reis Filho, D. A. (2003). *As revoluções russas e o tico*. São Paulo: Editora Unesp. (Coleções Revoluções do século XX).
- Rosenthal, S. (2015). The myth of personal life under capitalism. *Socialist Review*, Feature, January 2015 (398). <http://socialistreview.org.uk/398/myth-personal-life-under-capitalism>
- Roubine, J. J. (1998). *A linguagem da encenação teatral*. (Tradução Yan Michalski). 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Shakespeare, W. (2009). *Hamlet*. (Tradução Millôr Fernandes). Porto Alegre: L&PM.
- Silva, A. F. C. (2016). O paradoxo do ator: experiência e representação nas montagens de Daniel Veronese. In: Fortez, A. L., Silva, A. F. C., Ferreira, L. B., & Pereira, V. *Teatro e experiências do real*. (Org. André Carreira). Buenos Aires-Argentina: Argus-a Artes y Humanidades. ISBN: 978-987-45717-2-4. Disponível em <http://www.argus-a.com.ar/archivos-ebooks/teatro-e-experiencias-do-real-quatro-estudos.pdf> Acesso em 05/07/2018.
- Stanislávski, K. (1989). *Minha vida na arte*. (Tradução Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislávski, K. (1994). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislávski, K. (2001). *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislávski, K. (2004). *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teo, T. (2009). Philosophical concerns in critical psychology. In D. Fox, & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (2nd. Ed.). (pp.36-53). London: Sage.
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. São Paulo (Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Toassa, G. & Souza, M.P. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*. São Paulo, 21 (4), 757-779.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus.

- Toassa, G. (2012). Modernidade anômala e pré-escola: análise de uma relação pedagógica e sua repercussão na ontogênese da consciência infantil. *Psicologia da Educação*, (34), 84-103.
- Toassa, G. (2013). A “Psicologia pedagógica” de Vigotski—considerações introdutórias. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 64-72.
- Toassa, G. (2014). Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Psicologia da Educação*, (39), 15-22.
- Tostes, T. (1987). O fenômeno Jarry. In: Jarry, A. *Ubu Rei*. (Tradução Theodomiro Tostes). Porto Alegre: L&PM (Coleção Rebeldes Malditos) pp. 14-21.
- Trojan, R. M. (1996). A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte?. *Educar em Revista*, (12), 87-96. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.159>
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. 4ª ed. São Paulo: Loyola.
- Vássina, E. Encenações das obras clássicas no teatro russo. (2011). In: Cavaliere, A. & Vássina, E. (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. (pp. 329-342). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Vigotski, L. S. (1991). El significado histórico de La crisis de la psicología. Uma investigación metodológica. In: L. S. Vigotski, *Obras escogidas* (Vol. 1, pp. 259-407). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1999a). *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999b). *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999c). Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. Traduzido (por A. Delari Jr.) de: Vygotsky, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: Vygotsky, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. 237-244. Versão digital disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16453402/Vigotski-Sobre-o-problema-da-psicologia-do-trabalho-criativo-do-ator-1932>.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Tradução Alexandra Marenitch).
- Vigotski, L. S. (2009a). A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget. In: Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 19-96). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009b). Pensamento e Palavra. In: Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 395-486). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2010a). A educação estética. In: Vigotski L. S. *Psicologia Pedagógica*. (pp. 323-364). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes WMF.
- Vigotski, L. S. (2010b). Reforço e reprodução das reações. In: Vigotski L. S. *Psicologia Pedagógica*. (pp. 181-211). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes WMF.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. (Tradução J. P. Fróes). São Paulo: Martins Fontes WMF.
- Vygotskaia, G.L. & Lifanova, T.M. Lev Semenovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*. march-april 1999, vol. 37, n.2.
- Wedekin, L., & Zanella, A. (2013). Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo. *Psicologia em Estudo* 18 (4), 689-699.
- Wedekin, L. M. (2015). *Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski e a arte russa de seu tempo* (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Wedekin, L. M., & Zanella, A. V. (2016). LS Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. *Pro-Posições*, 27(2), 155-176.
- Zinguerman, B. (2011). As inestimáveis lições de Stanislávski. In: Cavaliere, A. & Vássina, E. (Orgs.). *Teatro russo: literatura e espetáculo*. (pp. 13-24). São Paulo: Ateliê Editorial.

ANEXOS

Anexo I - Link das imagens

Imagem 1:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b4/Massalitinov_and_Knipper_in_Hamlet_1911.jpg/800px-Massalitinov_and_Knipper_in_Hamlet_1911.jpg

Imagem 2:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet_\(produ%C3%A7%C3%A3o_do_Teatro_de_Arte_de_Moscovo_em_1911\)#/media/File:Alfonin_as_Lucianus_in_Hamlet_1911.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet_(produ%C3%A7%C3%A3o_do_Teatro_de_Arte_de_Moscovo_em_1911)#/media/File:Alfonin_as_Lucianus_in_Hamlet_1911.jpg)

Imagem 3:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet_\(produ%C3%A7%C3%A3o_do_Teatro_de_Arte_de_Moscovo_em_1911\)#/media/File:Craig_Hamlet_final_scene_photo.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet_(produ%C3%A7%C3%A3o_do_Teatro_de_Arte_de_Moscovo_em_1911)#/media/File:Craig_Hamlet_final_scene_photo.jpg)

Imagem 4:

<https://br.pinterest.com/pin/229261437260366594/>

Imagem 5:

<http://www.revistacliche.com.br/2013/07/construtivismo-russo-e-design-parte-1/>

Imagem 6:

https://otkaza.files.wordpress.com/2012/12/o-corno-magnifico_meyerhold.jpg?w=960

Imagem 7:

<https://i.pinimg.com/originals/42/c2/bd/42c2bd8e2ba73660c95d46f999bdcc19.jpg>