



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

ESCREVER É UMA VIAGEM

**A atividade de criação literária no desenvolvimento dos turistas
aprendizes**

ALICE PAIVA SOUTO

**NITERÓI
2016**

ALICE PAIVA SOUTO

ESCREVER É UMA VIAGEM

A atividade de criação literária no desenvolvimento dos turistas aprendizes

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Claudia Osorio da Silva

NITERÓI
2016

ESCREVER É UMA VIAGEM- A atividade de criação literária no desenvolvimento dos turistas aprendizes

ALICE PAIVA SOUTO

Composição da Banca Examinadora:

Titulares:

Prof^a. Dr^a. Claudia Osorio da Silva - orientadora
(Universidade Federal Fluminense)

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Barros de Barros
(Universidade Federal do Espírito Santo)

Prof. Dr. Marcelo Castañeda de Araujo
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Prof^a. Dr^a. Zoia Prestes
(Universidade Federal Fluminense)

Prof^a. Dr^a. Priscila Starosky
(Universidade Federal Fluminense)

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Isabel Milanez Ostrower
(Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro)

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Lopes
(Universidade Federal Fluminense)

Primeiramente: Fora, Temer!
(dito popular)

Aos Turistas Aprendizes!



Banho Surreal

Praia de rio
banho surreal
desafio de quem é
acostumado com o sal

Desconfio e faço prova
água na boca
comprovo
é quente e doce
o mel de Manaus

Alice Souto

AGRADECIMENTOS

À Deusa, por gerar e proteger nossas vidas em todas as jornadas.

À minha família, por investir e me apoiar nos estudos.

À minha orientadora Cláudia Osorio, por acreditar no meu trabalho, por me dar força e autonomia para esta pesquisa. Também a todas e companheiras de pesquisa no Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde (NUTRAS) na UFF, que me ajudaram com sugestões preciosas a partir da leitura da minha pesquisa, com indicações de livros e toda sorte de contribuições.

À professora Elizabeth Barros, por me estimular a dar vazão ao minha poesia na escrita acadêmica.

Aos meus companheiros de viagem e coautores desta pesquisa, os turistas aprendizes Valeska Torres, Gabriel Mação, Thamires Bonifácio, Douglas de Paulo e Fabrícia Mello. Também a todos os alunos do Projeto Turista Aprendiz que serviram de inspiração para este trabalho.

À equipe do projeto Turista Aprendiz: Maria Pereira, Flávio Mello, Guilherme Gonçalves, Fernanda Schnoor, Simone Vieira, Isabel Ostrower, Rafael Zacca, Marcelo Castañeda, Patrícia Azevedo, Janete Farias e Roberto Tadei. Gratidão pelo apoio e por compartilharem comigo este projeto tão bonito.

A Elizeu, que nos acolheu tão amorosamente na Arigóca em Porto Velho. Também Regina Morão, Diego Batista e Rodrigo Vrech, pessoas queridas e acolhedoras que eu conheci nessa travessia.

Aos membros e agregados da comuna Santa Cristina: Malu Solimeo, Emília Paes, Brenno Rezende, Felipe Rodrigues, Cristianne Oliveira, Maria Luísa Tonácio, Filipe Ribeiro e Thiago Andries pela amizade, pelo convívio, por me levarem para sair quando eu precisava estudar, por interromperem meus estudos para me chamar para almoçar e por fazerem piadas nos momentos tensos. Todas as distrações foram imprescindíveis para que este trabalho fosse possível.

Também aos meus companheiros do Balalaica: Lúcia Helena Ramos, Bruno Borja, Paulo Sérgio e Ticiano Diógenes pela parceria poética tão importante para a escrita desta tese.

Ao meu mestre e terapeuta Rudi Reali, que me ensinou a entender todas as coisas de uma maneira funcional, de acordo com o pensamento reichiano. E também a Vicente Carnero pelo companheirismo no nosso trabalho na Escola Pós-Reichiana Federico Navarro (EFEN).

Aos professores Jader Janer e Zoia Prestes pelas excelentes disciplinas sobre a teoria de Vigotski que possibilitou minha compreensão da mesma.

E por fim a todos os pesquisadores e escritores que contribuíram direta ou indiretamente com suas palavras para a escrita desta tese.

RESUMO

Esta tese enfoca a função da atividade de criação literária no desenvolvimento de jovens em processo de formação. Utiliza o referencial teórico da psicologia histórico-cultural e da clínica da atividade para discutir de que forma a criação literária age sobre os modos de afetar e ser afetado do jovem, ampliando seu poder de agir. A pesquisa teve como campo o projeto Turista Aprendiz (TA) que oferece oficinas de criação literária associadas a deslocamentos geográficos para estudantes do ensino médio da rede pública. Buscou-se acompanhar o desenvolvimento da atividade de criação literária destes jovens no âmbito do projeto de modo a identificar as transformações subjetivas a ele vinculadas. Para tal, utilizou a metodologia da clínica da atividade, uma vertente clínica da psicologia do trabalho que toma a atividade como unidade básica de análise. Esta metodologia, que tem servido ao propósito do conhecimento e da transformação da atividade de trabalho no meio profissional, serve ao mesmo propósito, nesta pesquisa, no âmbito da atividade de criação literária em um meio educacional. Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa/intervenção que se aproveitou do movimento dialógico já estimulado pelo projeto TA para colocar em análise a transformação na subjetividade gerada pela experiência da escrita a partir da viagem. A participação da pesquisadora como produtora cultural do projeto registrada através de diário de campo bem como entrevistas e relatórios de profissionais que também trabalharam nele são utilizados como material de análise, além de textos escritos pelos próprios alunos no âmbito do TA. A partir do método da oficina de fotos, imagens foram registradas por um grupo de alunos que realizou uma viagem para a região Norte do país, colocando questões a respeito das atividades de escrever e viajar. Nesta análise compartilhada entre pesquisadora e alunos foi possível perceber que o diálogo fomenta a atividade de criação literária e o pensamento reflexivo entre os jovens, bem como seu desenvolvimento afetivo. No movimento expressivo do falar, escrever e compartilhar textos autorais por parte deles foi possível observar a criação de laços de amizade fundamentais para este desenvolvimento. Ainda, a criação de uma atmosfera de liberdade e autonomia proporcionada pelo TA foi imprescindível neste processo, podendo ser apontada como geradora da ampliação do interesse do jovem pelo mundo. Por fim, foi possível observar que tal ampliação é capaz de desenvolver não só a criação literária como também o poder de agir do jovem para qualquer atividade profissional que ele deseje empreender.

Palavras-chave: clínica da atividade, desenvolvimento, criação literária, psicologia histórico-cultural e juventude.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la fonction de l'activité de création littéraire dans le développement de jeunes en cours de formation. Elle utilise le référentiel théorique de la psychologie historico-culturelle et de la clinique de l'activité, afin de discuter la manière dont la création littéraire agit sur les façons du jeune d'affecter et d'être affecté, en amplifiant son pouvoir d'agir. Le domaine utilisé pour la recherche fut le projet Touriste Apprenti (TA), qui propose des ateliers de création littéraire, associés à des déplacements géographiques, à des étudiants de l'enseignement secondaire du réseau public. L'objectif est d'accompagner le développement de l'activité de création littéraire de ces jeunes dans le cadre du projet, de sorte à identifier les transformations subjectives qui y sont liées. Pour cela, la méthodologie de la clinique de l'activité a été utilisée; il s'agit un volet clinique de la psychologie du travail qui considère l'activité en tant qu'unité de base de l'analyse. Cette méthodologie, qui a servi à l'objectif de connaissance et de transformation de l'activité de travail dans le milieu professionnel, sert le même objectif dans cette étude, dans le cadre de l'activité de création littéraire au sein d'un environnement éducationnel. Il s'agit donc d'une méthodologie de recherche qui a profité du mouvement dialogique déjà stimulé par le projet TA, pour placer en situation d'analyse la transformation dans la subjectivité générée au départ de l'expérience de l'écriture à partir du voyage. La participation de la chercheuse en tant que productrice culturelle du projet, ainsi que les interviews et rapports de professionnels, qui y ont aussi travaillé, sont utilisés comme matériel d'analyse, de même que des textes écrits par les élèves eux-mêmes, dans le cadre du TA. Qui plus est, à partir de la méthode de l'atelier photo, des images enregistrées par un groupe d'élèves ayant réalisé un voyage dans la région Nord du pays ont également été utilisées, par rapport à l'activité d'écrire et voyager. Lors de cette analyse partagée entre chercheurs et élèves, il fut possible de percevoir l'émergence du dialogue dans l'activité de création littéraire et dans la pensée réflexive entre les jeunes, ainsi que leur développement affectif. Dans le mouvement expressif de leur part, du parler, de l'écrire et du partage de leurs propres textes, il fut possible d'observer la création de liens d'amitié fondamentaux pour ce développement. De même, la création d'une atmosphère de liberté et d'autonomie offerte par le TA se révéla indispensable dans ce processus et peut être désignée comme génératrice de la croissance de l'intérêt du jeune envers le monde. Enfin, il fut possible d'observer qu'une telle croissance est capable de développer, non seulement la création littéraire, mais également le pouvoir d'agir du jeune dans n'importe quelle activité professionnelle qu'il désire entreprendre.

Mots clés: clinique de l'activité ; développement ; création littéraire ; psychologie historico-culturelle et jeunesse.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BPE	Biblioteca Parque Estadual
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
EJA	Escola de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NUTRAS	Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde
TA	Turista Aprendiz
UFF	Universidade Federal Fluminense
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

MEMBROS DA EQUIPE DO PROJETO CITADOS NA PESQUISA

Maria Pereira	Coordenadora
Flávio Correa de Mello	Professor
Guilherme Gonçalves	Professor
Fernanda Schnoor	Orientadora Pedagógica
Rafael Zacca	Monitor
Simone Vieira	Produtora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
O PROJETO TURISTA APRENDIZ (TA).....	16
1 O DESENVOLVIMENTO DIALÓGICO NO PROJETO TURISTA APRENDIZ E NA METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	22
1.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
1.2 A FUNÇÃO DO DIÁLOGO NO CAMPO.....	30
1.3 O DESENVOLVIMENTO DIALÓGICO.....	33
1.4 NA PERIFERIA DA PALAVRA.....	35
1.5 A FOTOGRAFIA COMO FONTE DE DIÁLOGO E CRIAÇÃO.....	39
1.6 OFICINA DE FOTOS – UMA METODOLOGIA INDIRETA DIALÓGICA.....	41
1.7 A FOTOGRAFIA COMO OBJETO DE APOIO.....	43
2 A ATIVIDADE COMO BÚSSOLA PARA O DESENVOLVIMENTO.....	47
2.1 DETURPAÇÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE AS OBRAS DOS AUTORES.....	47
2.2 POR QUE O DESENVOLVIMENTO?.....	48
2.3 A RELEVÂNCIA DAS VIVÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO OU UMA CRÍTICA AO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO NAS ESCOLAS.....	50
2.4 O RACIOCÍNIO VOLTADO PARA A REALIDADE OU UMA CRÍTICA AOS CONCEITOS DE PENSAMENTO E FALA EGOCÊNTRICA.....	53
2.5 ATIVIDADE COMO UNIDADE DE INTERCÂMBIO ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL E SUA FUNÇÃO NO DESENVOLVIMENTO.....	57
2.5.1 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA.....	60
2.5.2 OUTRAS ATIVIDADES QUE GUIAM O DESENVOLVIMENTO.....	61
2.6 ESCREVER E VIAJAR AUMENTA O MUNDO.....	65
2.6.1 VIAJAR COMO ATIVIDADE AUTÔNOMA OU “CHOCOLATE TAMBÉM É CULTURA”.....	67
2.6.2 TURISTA X VIAJANTE.....	68
3 IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE DE CRIAÇÃO NA DINÂMICA AFETIVA.....	70
3.1 COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NAS OFICINAS E VIAGENS DO TA.....	73

3.2	O DESENVOLVIMENTO AFETIVO/COGNITIVO NA ATIVIDADE	76
3.3	SUBJETIVIDADE E EMERGÊNCIA DA CRIAÇÃO.....	80
3.4	IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NOS SENTIDOS DA ESCRITA.....	83
4	A ATIVIDADE EDUCATIVA	92
4.1	O PENSAMENTO PARA ALÉM DA ESCOLA	92
4.2	A ATIVIDADE EDUCATIVA OU “ESCREVER É TOMAR A PALAVRA”	97
4.3	A EDUCAÇÃO EMOCIONAL	102
4.4	O QUESTIONAMENTO DE DOGMAS RELIGIOSOS PELO PROJETO TA.....	105
4.5	DIÁLOGO E AFETIVIDADE COMO TÁTICA EDUCACIONAL	109
4.6	LOUCURA COMO DESLOCAMENTO - UMA ABERTURA PARA A ESCUTA.....	115
5	A ATIVIDADE DE CRIAÇÃO LITERÁRIA REVELADA PELA OFICINA DE FOTOS.....	120
5.1	A NECESSIDADE É MÃE DA CRIAÇÃO	121
5.2	SURPRESAS E SINTONIAS EM FOCO	127
5.3	DIFERENTES ÂNGULOS, DIFERENTES LADOS.....	132
5.4	DO IMPREVISÍVEL OU INESPERADO	135
5.5	ESCRITA COMO ENCONTRO E ENCAIXE.....	138
5.6	A CONTRIBUIÇÃO MILIONÁRIA DE TODOS OS ERROS	141
5.7	ESCREVER É UMA VIAGEM.....	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

Esta tese enfoca a função da atividade de criação literária no desenvolvimento de jovens em processo de formação. A pesquisa teve como campo o projeto Turista Aprendiz (TA)¹ que oferece oficinas de criação literária associadas a deslocamentos geográficos para estudantes do ensino médio da rede pública. Objetiva analisar a atividade de criação literária destes jovens no âmbito do projeto e identificar as transformações subjetivas vinculadas a esta. Para tal, utiliza a metodologia da clínica da atividade (CLOT, 2007, 2010), uma vertente clínica da psicologia do trabalho que toma a atividade como unidade básica de análise. Entrevistas e relatórios de profissionais do projeto são utilizados como material de análise, bem como textos escritos pelos próprios alunos a partir de sua participação no TA. Também a participação da própria pesquisadora como produtora do projeto, que foi registrada pelo recurso metodológico do diário de campo.

Compõe também a metodologia da pesquisa a realização de uma oficina de fotos² (OSORIO, 2010; 2011) a partir de uma viagem para o Norte de duração de dez dias com cinco alunos do projeto. Com a oficina, buscou-se provocar o diálogo e a reflexão coletiva sobre as experiências de escrever e viajar. Trata-se de uma análise compartilhada entre pesquisadora e alunos na qual se aproveitou o processo criativo, já estimulado no projeto TA, para colocar em análise a transformação na subjetividade gerada pela experiência da escrita a partir da viagem. Ao intervir em um processo em movimento, a clínica da atividade como metodologia de pesquisa/intervenção busca transformar para compreender. As fotos foram utilizadas de modo a produzir o debate e a reflexão a respeito de motivações e dificuldades nessa forma de criação³.

Utiliza-se o referencial teórico da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996, 2001, 2009) e da clínica da atividade. Discute-se de que forma a atividade de criação literária age sobre os modos de afetar e ser afetado do jovem, ampliando seu poder de agir.⁴ A psicologia histórico-cultural destaca a dimensão coletiva e histórica da criação humana. De acordo com esta perspectiva, a criação é mais uma regra do que uma exceção e se manifesta desde a mais

¹ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no site: www.turistaaprendiz.com

² Método próprio à clínica da atividade que será explicitado adiante no capítulo.

³ A discussão sobre esta experiência se encontra no quinto capítulo desta tese.

⁴ “Poder de agir” é um conceito da clínica da atividade que será tratado adiante evidenciando sua relação com os modos de afetar e ser afetado.

tenra infância, fazendo parte do desenvolvimento humano. A particularidade da criação implica, sempre, um modo de apropriação da cultura e da história. A criação está presente na vida corriqueira das pessoas toda vez que o homem “[...] imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p.15–16). Quer dizer, ela é condição necessária da existência que se manifesta como aquilo que ultrapassa os limites da rotina. Segundo este autor, mesmo a (re)combinação de elementos já traz algo novo.

Uma articulação entre as teorias de Reich e Vigotski também será realizada neste projeto, considerando a base do materialismo histórico-dialético comum aos autores. Ambos destacam os aspectos sociais envolvidos na formação da pessoa, compreendendo-a dentro de um dado momento histórico em que esta se desenvolve. Tal concepção se adequa à temática do presente estudo, considerando o público alvo da pesquisa: jovens que se encontram em processo de aprendizagem/desenvolvimento. Para Vigotski, mesmo no movimento mais íntimo e pessoal, o psiquismo é social. Porém, a constituição social da subjetividade não corresponde a uma transposição mecânica de situações "externas" a situações "internas". A subjetividade não se encontra circunscrita ao "indivíduo", mas, sim, na interface entre processos inter e intrapsicológicos (BARROS, 2012). Deste modo, quando se objetiva analisar os efeitos subjetivos da criação literária, considera-se esta interface.

Reich (1987) estuda a consequência da educação das crianças para a formação de padrões sexo-afetivos que poderiam torná-las mais ou menos autônomas. Segundo Reich, jovens criados com uma atitude negativa em relação à vida e ao sexo tendem a temer a liberdade, desenvolvendo uma estrutura de caráter submissa, não questionadora das normas sociais (REICH, 1985). Para o autor, o cerceamento do movimento e expressão afetiva da criança, pode ser entendido como repressão sexual, com prejuízos para a sua formação. Nestas situações, forma-se uma pessoa dependente da aprovação e orientação externas, que apresenta bloqueios nos processos de criação. Deste modo, por meio da articulação entre Reich e Vigotski busca-se pensar a atividade da criação literária como uma forma de desenvolver movimentos de autonomia e singularização em jovens em processo de formação.

O PROJETO TURISTA APRENDIZ (TA)

O projeto TA se insere no Programa Favela Criativa da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro⁵. No ano de 2014 foram realizadas 4 oficinas de criação literária atendendo diretamente cerca de 100 jovens, sendo 25 vagas por oficina. Ao final do ano, 81 alunos concluíram o curso. No primeiro semestre as oficinas foram realizadas nas Bibliotecas Parque de Manguinhos e da Rocinha. Já no segundo semestre, foi a vez da Biblioteca Parque do Complexo do Alemão e Biblioteca Parque Estadual (BPE). Com exceção desta última, todas as demais bibliotecas estão localizadas no interior de favelas da cidade do Rio de Janeiro. No caso da BPE, esta se localiza no centro da cidade, sendo um ponto estratégico devido à proximidade com a Central do Brasil que viabilizou a presença de alunos de bairros de diversas regiões como Paquetá, Santa Cruz, Caxias, Cidade de Deus, Curicica entre outros.

As oficinas tiveram uma frequência de duas aulas por semana, com algumas aulas-campo. Alguns exemplos de aulas-campo foram o passeio de barco pela Baía de Guanabara, a visita à região portuária/Morro da Conceição, visita ao Hospital Psiquiátrico Nise da Silveira, a aparelhos culturais no Centro do Rio, aos bairros da Lapa e Santa Teresa entre outros. Também foram realizadas três viagens etnográficas pelo estado do Rio de Janeiro por oficina, que aconteceram mensalmente durante os fins de semana.

O projeto é inspirado na obra "O Turista Aprendiz" de Mário de Andrade (1976), que se baseia em uma excursão etnográfica realizada pelo autor entre os anos de 1927 e 1929 ao norte e nordeste brasileiros. O livro, um diário de viagem, retrata a experiência de Mário de Andrade como escritor e viajante trazendo à tona importantes descobertas culturais sobre saberes e fazeres populares brasileiros (manifestados em música, danças, festas populares, literatura regional e arte popular). O projeto TA conecta o trajeto percorrido pelo modernista no início do século passado com os jovens de hoje de modo que os conhecimentos dos campos da literatura, antropologia e turismo se integram através das vivências proporcionadas pelos deslocamentos. A ideia é que as viagens e os processos de alteridade por ela suscitados possam inspirar leituras, debates e os exercícios de escrita.

⁵ O projeto foi concebido e gerido pela Produtora Praga Conexões com o apoio da Lei de Incentivo à Cultura.

Utiliza-se o aporte teórico das Ciências Sociais como forma de problematizar os deslocamentos realizados através de conceitos como estranhamento, etnocentrismo e estereótipo, por exemplo. As viagens do Turista Aprendiz provocam vivências⁶ que permitem ao educando refletir sobre os conhecimentos apreendidos e experimentar outras subjetividades - como viajante, escritor e pesquisador. Tais deslocamentos servem como estímulo à criação literária (poesias, crônicas, relatos etnográficos, narrativas de viagem etc.) pelos alunos. Os textos escritos a partir das oficinas de 2014 foram publicados em site, revista⁷ e livro (PEREIRA, 2015) do projeto.

Em janeiro de 2015 ocorreu o segundo módulo do projeto, tendo sido realizadas quatro viagens para distintas regiões do Brasil⁸. Os critérios de seleção para esta etapa consistiram na avaliação de um texto escolhido pelo aluno, acompanhado de um argumento seu sobre ele, avaliação, esta, feita pelos professores das outras oficinas do projeto; votação da turma; e cruzamento dos dois resultados pela equipe pedagógica. Os critérios da equipe pedagógica foram: a presença do aluno no curso; seu comportamento nas viagens e passeios; sua participação nos debates; e a sua autoavaliação. A partir destes critérios foram escolhidos 20 alunos, sendo cinco de cada oficina. Em cada um destes roteiros, os alunos estavam acompanhados por um membro da equipe, sendo eu a responsável pelo roteiro dos estados da Amazônia e Rondônia. Esta foi considerada uma "*viagem a trabalho*", expressão utilizada frequentemente pelos membros da equipe, como forma de firmar o compromisso dos jovens com os objetivos do projeto.

Deste modo, embora esta pesquisa não enfoque um coletivo de profissionais em um meio de trabalho, há também a presença de um grupo reunido em torno de uma atividade comum. O projeto TA, ao gerar a demanda de produção escrita por parte de seus alunos, os impeliu ao engajamento na atividade criação literária como uma atividade de trabalho. Esta, neste contexto, é entendida como encontros: encontro de ideias, de experiências, de corpos, num processo complexo de possibilidades que demandam escolhas e que inclui valores. Ou seja, o

⁶ O termo "vivência(s)" é utilizado nesta tese como um conceito que segue a tradução de Zoia Prestes, conceito de *Perejivanie* em Vigotski, a ser explicado mais adiante.

⁷ Disponível em: http://issuu.com/turistaaprendiz/docs/revista_turista_aprendiz_2015

⁸ Os roteiros propõem um diálogo com as viagens etnográficas realizadas pelo escritor Mário de Andrade na década de 1920 e cujos relatos foram publicados anos mais tarde no livro "O Turista Aprendiz" (ANDRADE, 1976). Eles abarcaram a região norte, um passando pelo Maranhão e Pará e, em outro, por Amazonas e Rondônia. Foram incluídos também roteiros no centro-oeste e sudeste do país, compreendendo Brasília, Goiás e o sertão mineiro, lugares importantes para (re)conhecer a diversidade cultural brasileira.

trabalho é concebido como uma obra de arte, como uma atividade de criação (BARROS, 2008). Nessa ótica, o que os alunos fazem neste projeto é considerado trabalho e é objeto de análise no âmbito da pesquisa. O trabalho, deste modo, é visto em sua dimensão estética, como algo que está para além do que denominamos "emprego". Nas palavras do poeta Dudu Pererê: "Trabalho não é o emprego/ Emprego não é o trabalho/ Trabalho constrói o mundo/ Emprego traz o salário"⁹.

A perspectiva metodológica da clínica da atividade opta por se concentrar nos movimentos de criação e recriação dos trabalhadores. O sofrimento, nesse contexto, é visto como efeito de uma atividade contrariada ou até reprimida. A atividade, nesse sentido é entendida como uma fonte inesgotável de criação, podendo ser alienada ou reprimida, mas nunca abolida completamente. Para Clot (2007), a atividade de trabalho não só possui uma função psicológica na vida pessoal e social como também a desenvolve. O autor faz uma crítica à dicotomia que é feita entre vida no trabalho e vida fora do trabalho uma vez que tudo que envolve o trabalho — objetos, ferramentas, os signos e a atividade dos outros, por exemplo — são fonte de produção de subjetividade. Esta, então, não é sinônimo de indivíduo, sujeito ou pessoa e, sim, processos de subjetivação que são sempre coletivos (BARROS, 2008).

Assim como nas pesquisas que analisam pelo método da clínica da atividade os movimentos de criação e recriação dos trabalhadores levando em consideração a produção de subjetividade envolvida nesse processo, também esta pesquisa aposta na atividade de criação literária pelo jovens como uma potência criadora de mundos. Mundos nos quais eles tenham liberdade de se expressar dialogicamente. Em que eles possam afetar e pelos quais possam ser afetados. Em outras palavras, se trata do poder da criação literária enquanto produção de subjetividade, entendida como o poder de ser afetado que cada um dispõe em maior ou menor grau, segundo sua história pessoal (CLOT, 2010, p.31). Ser afetado, neste caso, não está marcado pela passividade. Pelo contrário, quanto maior o poder de ser afetado pelas diversas atividades da qual se é sujeito, maior a vitalidade dialógica. Maior também o poder de agir, um importante conceito da clínica da atividade. Este é inerente à atividade e possibilita ao sujeito lidar com os inesperados do real e, diante deles, reinventar novas formas de viver em uma produção, portanto, de subjetividade. Acompanhar a ampliação do poder de agir pela atividade de criação literária nos jovens em formação é o objetivo desta pesquisa.

⁹ Poema não publicado cedido pelo autor.

Outro aspecto importante da presente tese é o fato de lidar com jovens pertencentes a um contexto sociocultural onde, muitas vezes, é negada a possibilidade de diálogo. Pesam sobre eles os estereótipos e a urgência em "ser alguém na vida", ou seja, de afirmar uma identidade que contradiga uma expectativa social que associa a imagem do jovem morador de favela à marginalidade. Entre estes jovens, a preocupação com a possibilidade de fazer da criação literária um emprego rentável tem sido bastante presente, suscitando o questionamento sobre o papel da atividade de criação literária para a vida laboral, tema que também será desenvolvido nesta tese. Ao partir do princípio de que o fazer literário tem efeitos de subjetividade, haveria ganhos para a formação do jovem enquanto trabalhador? Fora a possibilidade do jovem se tornar um escritor remunerado pela venda de livros, eles poderiam se beneficiar por este desenvolvimento subjetivo mesmo em outras carreiras profissionais? No âmbito da clínica da atividade, a resposta é positiva, uma vez que a atividade de trabalho é fonte de constante criação. Deste modo, ao fomentar a criação através da escrita para além da educação formal também se pode pensar a formação de trabalhadores mais inventivos.

VIVÊNCIA DA AUTORA OU UMA ENTREVISTA DE SELEÇÃO PROFISSIONAL ATÍPICA

O trabalho como monitora e produtora cultural no projeto me possibilitou o contato direto com os alunos e com os membros da equipe. Participei de algumas aulas-campo que eram realizadas durante a semana, bem como de viagens durante o fim de semana. Estive em uma viagem a Paraty com a turma de Manguinhos e em duas viagens para Araruama e Quissamã com a turma da Rocinha. Participei também da Viagem Brasil, que será discutida em outro capítulo. Como produtora cultural, minha função era basicamente cuidar dos roteiros e de questões práticas relativas aos deslocamentos e ao andamento das oficinas nas Bibliotecas Parque, e também propor e viabilizar encontros com escritores locais e acesso a aparelhos culturais.

Deste lugar estratégico foi possível observar algumas características da organização do projeto que tem efeitos sobre a atividade de criação literária. Relatórios das oficinas e entrevistas com membros da equipe foram analisadas com este propósito, bem como minha própria vivência como membro da equipe. Foram entrevistados os professores e a assistente pedagógica do TA, por terem sido profissionais que puderam acompanhar de perto a atividade

de criação literária dos alunos no andamento do projeto. Também são utilizados textos escritos pelos alunos como forma de enriquecer a discussão.

Minha inserção no TA se deu por acaso, em janeiro de 2014, a partir de uma viagem a Parnaioca, na Ilha Grande. Trata-se de uma praia paradisíaca, cujo acesso só é possível através de muitas horas de trilha ou do transporte por barcos de pescadores. Lá não há pousadas, de modo que a única instalação possível é o *camping*. Tampouco há mercados, bares e/ou restaurantes. Por esses motivos, tal praia é pouco conhecida e frequentada por um público mais "alternativo". Nesta praia se deu meu encontro com Maria Pereira, coordenadora do TA.

Elogiei o tecido sobre o qual estava sentada e ela afirmou ser oriundo do Marrocos. Então, lhe perguntei se viajava muito e ela explicou que já havia percorrido dezenas de países devido ao trabalho com circulação de filmes brasileiros, mas atualmente estava animada com um outro projeto, que também envolvia viagens. Ela me contou que recentemente havia conseguido patrocínio para o projeto TA, que oferecia oficinas literárias para jovens de baixa renda. Nessa época, eu trabalhava com criação literária na Oficina de Jogos Poéticos no Sesc Tijuca e também participava de um grupo de poesia e performance que realizava saraus. Ela se interessou pela possibilidade de fazer saraus junto aos jovens que fariam parte do seu projeto e, por isso, quis saber mais detalhes. A partir daí a conversa não parou de fluir por um bom tempo. Eu nem imaginava, mas aquela havia sido a mais agradável entrevista de seleção profissional da qual eu já havia participado. Poucas semanas depois, eu me tornaria parte da equipe do TA sem a necessidade de apresentar nem mesmo um currículo.

A peculiaridade desta entrevista de seleção já denota uma importante característica do TA, a saber, a valorização da experiência como escritor e/ou viajante para a escolha dos membros da equipe. Na construção deste projeto houve um cuidado para que os responsáveis por sua implementação tivessem não só competência técnica e conhecimento intelectual dos conceitos trabalhados, como também a prática daquilo que se buscou discutir com os jovens participantes. Como afirmou, posteriormente, a assistente pedagógica do TA: “Os indivíduos que levaram o projeto têm os princípios do projeto muito interiorizados¹⁰.” De acordo com Maria Pereira, coordenadora do projeto, minha escolha em passar o recesso em uma praia tão

¹⁰ Entrevista Fernanda Schnoor.

singular já denotava a disposição para abrir mão do conforto e se lançar em uma experiência diferente do meu cotidiano urbano. Uma disposição que se mostrou necessária para o trabalho com o TA, como será possível ver adiante.

Assim também se deu com os professores do projeto: Flávio Correa de Mello e Guilherme Gonçalves. O primeiro, formado em Letras e autor do livro *Poemas Suíços*, escrito a partir de sua atribulada estada neste país, onde trabalhou na cozinha de um restaurante. Já Guilherme, historiador e mestre em Ciências Sociais, declama e publica poemas em revistas e atua na Oficina de Poesia Experimental, realizada no Méier. Ambos, nas entrevistas, fazem menção às suas experiências pessoais como viajantes e escritores, conhecimento vivencial que se mostra importante no contato com os alunos, como ainda discutiremos adiante. Também Fernanda Schnoor, orientadora pedagógica do TA, com formação em Letras, décadas de magistério e ampla experiência de trabalho com jovens em projetos sociais, se refere a períodos em que morou no exterior e em diferentes regiões do Brasil, e também sobre sua prática de escrita, o que será melhor comentado no momento oportuno.

1 O DESENVOLVIMENTO DIALÓGICO NO PROJETO TURISTA APRENDIZ E NA METODOLOGIA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Este capítulo faz uma caracterização inicial do campo da presente pesquisa, a saber, o projeto TA. A revisão de literatura destaca projetos similares a este em articulação com a presente pesquisa. Também, ao longo do capítulo, busca-se explicitar de que forma as características pedagógicas do TA se alinham com a metodologia da clínica da atividade em prol do desenvolvimento dialógico. Por fim, o método da oficina de fotos é definido e discutido à luz da teoria histórico-cultural.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Foi realizada uma revisão de literatura em busca de outras experiências semelhantes às oficinas literárias do projeto TA, de modo a estabelecer articulações entre elas. A partir da expressão "criação literária" nas bases CAPES (áreas de Psicologia e Educação) e no *site* Scielo, foram selecionadas 5 pesquisas com trabalhos de campo desenvolvidos por grupos que realizam atividades de criação literária. Como critério, foram escolhidas pesquisas onde a criação literária estivesse relacionada à formação.

No Scielo foi possível visualizar 26 ocorrências da expressão "criação literária", dentre as quais apenas uma se enquadrou nos critérios estabelecidos. Trata-se de um artigo sobre uma oficina literária desenvolvida em um contexto de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis (MAHEIRIE et. al., 2007). O curso denominado "Oficinas Estéticas: prática pedagógica e atividade criadora" teve como objetivo possibilitar aos educadores, por meio de vivências estéticas, o reconhecimento de sua condição como criadores. O artigo fez uma reflexão sobre a importância do processo de criação no movimento de constituição do sujeito a partir da produção literária. O conceito de criação utilizado em tal pesquisa coincide com o da presente tese, uma vez que há a referência teórica da psicologia histórico-cultural a partir da qual a criação é entendida como uma potência do homem comum e não atributo de gênios.

As oficinas foram divididas em dois grupos, um com 12 participantes e outro com 18 somando um total de 30 professoras. O curso foi realizado em nove encontros com temáticas específicas relacionadas à constituição do sujeito e à relação estética deste com o mundo. A noção de estética empregada ancorou-se no conceito de relação estética de Sanchez Vazquez (MAHEIRIE et. al., 2007) que diz respeito à relação sensível do ser humano com a realidade, esta sempre mediada por processos de significação. A oficina analisada no artigo intitulou-se "*Palavras que Inscrevem, Escrevem e Descrevem Sujeitos*" e consistiu na leitura de duas histórias infantis — gênero literário muito utilizado por professores de educação infantil — e na criação de uma história por parte dos participantes da oficina. De acordo com os autores, foi possível observar, em uma das histórias criadas na oficina, a recombinação de histórias infantis agregadas a outros elementos, o que produziu uma história nova e única.

Esta observação reafirma a perspectiva Vigotskiana segundo a qual os fragmentos do já vivido viabilizam a fantasia oferecendo-lhe subsídio para a mesma. Deste modo, o processo de criação, nesta oficina, se fez possível a partir do conhecimento de elementos técnicos necessários à escrita, para o caso das histórias infantis, mas também a partir das condições históricas, sociais e culturais das professoras envolvidas no processo. Ainda de acordo com a perspectiva histórico-cultural, ressalta-se que há emoções e sentimentos envolvidos na atividade criadora, porém eles não aparecem em estado puro, tal como foram vivenciados pelo sujeito no produto final da criação. Há uma recombinação de sentimentos, elementos textuais e reflexões de modo a possibilitar o surgimento do novo. Desta forma, observa-se que "a criação promove o movimento de arrancada para além de si e da situação vivida (IDEM, 2007, p. 151)". Também nas produções dos jovens do projeto TA que serão destacadas ao longo desta tese é possível observar elementos do contexto cultural no qual estão inseridos, referências às situações de viagens e diálogos ligados ao curso carregados de emoções e afetos.

Neste artigo também se afirma a importância de ações como a desta oficina com professoras, uma vez que elas se distanciam de processos tradicionais de ensino que se caracterizam por relações de hierarquia e verticalidade. Como afirmam os autores:

Nesta perspectiva, as novas relações democratizam aquilo que envolve o ensinar e aprender, abrindo alas aos acontecimentos, ou seja, ao que pode

nascer como possibilidade de inovação dentro da sala de aula, mesmo que em condições adversas. A compreensão da educação aqui se alarga, deixando a relação mecanicista com o conhecimento, com a informação, para chegar a saberes que envolvem a constituição do sujeito como um todo, do aluno e do professor que se protagonizam ao criarem novas pedagogias, recriando-se (MAHEIRIE et. al., 2007, p. 153).

A discussão acerca de outras possibilidades no campo da educação também se faz presente nesta tese e será melhor desenvolvida no capítulo 4, onde é abordada a atividade educativa.

Ainda pelo portal da CAPES foram encontrados 12 registros de teses ou dissertações na área de Educação, dentre as quais, duas foram selecionadas. A primeira foi um projeto junto a alunos do EJA (Escola de Jovens e Adultos), que se propôs a pensar a literatura como uma possibilidade de abertura à formação de subjetividades (STEFFENS, 2011). Nesta pesquisa cujo campo foi uma escola municipal de Porto Alegre, Steffens (IDEM) relata sua experiência como docente de literatura. A pesquisa foi realizada com um grupo que se compunha de 20 alunos dispostos em duas turmas às quais a autora lecionou. A primeira concentrou alunos jovens entre 15 e 20 anos e a segunda por alunos na faixa dos 20 até os 60 anos. Na dissertação, Steffens (IDEM) organiza o campo em três movimentos. Uma primeira experiência chamada de *convite*, na qual ela apresenta uma obra escolhida aos alunos do EJA; no momento seguinte, chamado *fruição dos textos*, há a possibilidade de produção escrita pelos alunos a partir das obras. O último movimento é denominado *tradução de si*, no qual, através das possibilidades oferecidas pela linguagem poética, os alunos são convidados a escrever a respeito do que veem acerca de si mesmos.

A autora defende a prática de uma "literatura de abertura" se propondo a pensar a leitura como um convite à experimentação de outros lugares de existência. Trata-se de uma abordagem diferente da dos moldes tradicionais de uma aula de literatura em que, para além de uma percepção mais acurada da linguagem ou uso dos elementos narrativos, busca-se uma reinvenção da relação do aluno com a leitura, sob o signo da abertura. A autora busca fazer da aula de literatura um "espaço aberto para o não-nomeado" (IDEM, p. 58) onde seja possível a criação de uma experiência estética. Como experiência estética ela designa um exercício de colocar-se como sujeito de experiência aceitando a vulnerabilidade e o risco que isto implica.

Steffens (IDEM) destaca ainda a importância de que cada um possa se conceber como sujeito leitor e produtor de narrativas tanto ficcionais como narrativas do real, considerando que

ambas operam com criação. Defende também que o contato com tais narrativas tem papel fundamental na possibilidade de abertura a novos repertórios culturais e na ampliação da compreensão do outro. Ao longo da pesquisa a autora destaca alguns entraves e crises, dificuldades de perpetrar uma leitura que estivesse, de fato, afeita a afetar. A crise, no entanto, é entendida por ela como um aspecto constituinte da experiência.

Como exemplo, a autora relata dificuldades no contato dos alunos com o livro "A Hora da Estrela", de Clarice Lispector. Este livro fora escolhido por ela pelo fato de ter sido um livro marcante em sua adolescência. A autora tinha a expectativa de que, diante de uma leitura diferente dos padrões previsíveis aos quais os alunos estavam acostumados, isto é, a partir do contato com outros paradigmas literários, seria possível dar-se uma experiência estética. No entanto, os alunos não liam o livro nas aulas semanais dedicadas a este exercício e questionavam a necessidade de ler um texto que não lhes agradava gerando uma crise. De acordo com Steffens:

A crise, então, se desenhou na pergunta central dessa pesquisa: é possível pensar uma experiência estética deflagrada por determinada natureza de literatura? Diante dessa questão, é possível pensar A hora da Estrela como uma obra propulsora ou reativadora de algum prazer/ fomento estético? Descubro, na dureza da experiência, que só será possível pensar num projeto estético para os meus alunos se eu, de fato, estiver mobilizada por ele. E mais... que, sem renovação do meu olhar sobre a obra, não há como fazer funcioná-la como experiência. Falar, portanto, da experiência estética da escola particular em 2005 implica em falar sobre mudança de planos já naquele momento (IDEM, p. 100).

A mudança de planos referida pela autora diz respeito à mudança da leitura individual — que havia se mostrado impossível — para a leitura oralizada e coletiva do livro. A partir deste desvio do planejamento inicial, tanto os alunos como a própria professora passam a ter um outro contato com a obra literária. "Não mais uma leitura de entretenimento, iniciada e terminada no tempo do período, mas uma leitura esférica, que arrastou consigo algumas certezas e arejou algumas opiniões (IDEM, p.100)".

Também no Projeto TA foram frequentes os momentos em que houve a necessidade de mudanças nos planos diante de algum acontecimento inesperado. Foi possível, além disso, notar que não há uma determinada e específica natureza de literatura capaz de promover abertura ou transformação; há, sim, possibilidades de encontros que sempre passam por uma relação afetiva grupal. Não há garantias de que um determinado texto irá tocar as pessoas, isto

é imprevisível. Então, é importante que haja uma diversidade de estímulos de modo a fomentar a troca tanto dialógica como afetiva grupal. Esta diversidade, no TA, se deu pelo contato com literatura de diversos gêneros, músicas, trechos de filmes etc. A própria construção do projeto foi marcada pela imprevisibilidade.

A segunda pesquisa encontrada no portal CAPES abordou o projeto "Abrapalavra" (MACIEL, 2011) realizado com alunos (crianças de diferentes idades) do turno integral, em escola particular localizada em Caxias do Sul. Neste projeto, foram realizadas ações pedagógicas que abarcam Literatura e Corporeidade em uma vivência lúdica do texto poético. E, no final dos encontros que duravam até uma hora e meia, as crianças eram chamadas a falar de sua experiência. Apesar de se tratar de uma faixa etária e situação social distinta dos alunos do TA, também há o destaque para o aprendizado através da expressão e abertura para o outro. O ato de falar sobre a vivência com o texto poético tem um papel crucial, uma vez que possibilita ao sujeito criar pontes entre os conteúdos. O professor, nesse contexto, é entendido como alguém que abre os caminhos para a construção de conhecimentos.

É possível, ainda, sublinhar o modo como a poesia entra no corpo e atinge as emoções. Segundo Maciel (IDEM), a poesia implica em uma relação singular com o texto. Ela entra no corpo, não apenas no campo da linguagem verbal, mas atinge emoções que ainda não podem ser traduzidas por palavras. No projeto TA os alunos muitas vezes leram poemas próprios entre seus colegas de turma, o que causou uma intensa relação de abertura afetiva entre eles com benefícios para a formação de vínculos. Esta situação se explica, de acordo com Maciel (IDEM), pelo fato de que a poesia promove *"a construção de uma espécie de rede invisível, ligando aqueles que compartilham a experiência da fruição poética (IDEM, p.2)."*

Outra fonte de revisão foram as produções acadêmicas da Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Dentre dissertações publicadas no programa entre os anos de 2001 e 2014 e teses entre 2011 e 2014 destacaram-se três pesquisas que envolviam a temática da literatura e criação literária.

Uma delas foi a tese de Valvesse (2013) cujo campo foi construído a partir de encontros com estudantes de psicologia de duas universidades federais do Rio de Janeiro, em um trabalho definido pela autora como "empoemações". Trata-se de uma proposta crítico-clínica a partir de "vivexperimentações" com poesias de Manoel de Barros. Foram formados seis grupos ao

longo de dois semestres contando com a presença (em pelo menos sete dos oito encontros propostos) de 91 estudantes.

Estes encontros foram realizados em meio à formação. Porém a autora buscou trabalhar este tema sem explicações teóricas, como um processo de subjetivação inserido no viver, uma forma de vivenciar as questões trazidas pelos alunos a fim de tanger o foco das produções subjetivas. Nas palavras da autora:

Ao compor com a formação, busquei o espaço entre o formar e o transformar, ou seja, num não-lugar (...). O que queríamos mesmo nos grupos, em meio à formação e em meio ao viver, era tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo. Fazer noiva camponesa voar — como em Chagall [trecho do *Livro Sobre Nada*, de Manoel de Barros], empoemar, devir-poema. Disso fizemos questão. E assim foi (VALVIESSE, 2013, p. 20).

Um dos procedimentos utilizados pela pesquisadora foi a de recusar a utilização de um protocolo ou mesmo de um conjunto de ações já dado de antemão para o planejamento dos encontros com os alunos. Ela afirma que, para o primeiro encontro, havia um poema de Manoel de Barros previamente pensado por ela. No entanto, depois disso, os poemas passaram a ser escolhidos imediatamente após o encontro vivido. Desse modo, há um privilégio radical pelo inesperado, uma atitude que "des-espera", que causou, em alguns momentos, a sensação de desespero da autora, segundo ela própria.

O inesperado também visitou frequentemente os encontros do TA. Apesar de haver um planejamento detalhado de cada uma das aulas e roteiros para os deslocamentos, as situações mais potentes em termos da produção de uma experiência, de afetar e ser afetado, eram impossíveis de predição. Foi imprescindível a abertura e a atitude de escuta para esses momentos. Fato semelhante foi descrito por Valviessse após a leitura de poemas de Manoel de Barros no primeiro encontro:

Parei. Houve um silêncio-efeito. Um mudo. Mas os olhos estavam no papel. Muito importante foi estar atenta: os olhos estavam de interrogação. Esperei para ouvir os olhos. Estavam relendo poemas. Foi então que eu sugeri, devagar e acompanhando o movimento que já se fazia, que cada um lesse alto os versos que quisesse. Estávamos em roda e os versos rodaram (VALVIESSE, 2013, p. 43).

Esta atitude de escuta e atenção ao silêncio também acontecia com a leitura de textos por parte dos alunos no TA durante as oficinas de criação literária. Quando eram os autorais, muitas vezes aumentava o envolvimento de todos com a leitura, causando todo tipo de reações ao final: não só o silêncio de espanto, mas também aplausos e lágrimas. Uma oportuna reflexão sobre a importância do diálogo e da atitude de escuta do outro é feita no capítulo 4 desta tese.

Outra pesquisa da UFF que cabe ser mencionada teve como campo o "Programa Oficina do Saber" (LARANJEIRA, 2009). Apesar de não focar especificamente a criação literária, este programa realiza um trabalho de facilitação ao acesso de jovens pobres às universidades públicas envolvendo também a produção artística dos atendidos. Estes jovens são moradores de bairros populares de Niterói, oriundos da Rede Pública de Ensino, que estão cursando o ensino médio e constituem, portanto, exceção em relação à maioria que se encontra afastada da escola. Uma importante semelhança entre tal projeto e o TA consiste no fato de que ele tem como um de seus objetivos prioritários oferecer aos seus participantes, além do que se espera tradicionalmente de um curso pré-vestibular, outras discussões sobre alternativas e possibilidades de vida. Para tal, este projeto faz uso de uma tática semelhante à do TA, a saber:

"[...] aulas multidisciplinares em outros ambientes, como a Floresta da Tijuca; ida mensal ao cinema, com debate posterior sobre o filme assistido; quando possível, visita a museus e/ou centros culturais; assim como atividades de psicologia, pedagogia e serviço social (IDEM, p. 9)".

As discussões engendradas a partir desta pesquisa contêm importantes ressonâncias com a presente tese: o debate acerca da religião, o destaque para a função social da juventude, a importância da amizade entre os jovens, a possibilidade e positividade da formação do coletivo. Estes são temas que serão discutidos adiante.

Outra pesquisa (FRANCO, 2013) cujo campo envolvia uma oficina literária foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Perceber sem Ver, coordenada pela professora Márcia Moraes da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ela teve lugar no Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro, uma instituição que atende pessoas com deficiência visual. A "Oficina da Palavra" reuniu familiares e

acompanhantes dos atendidos pela instituição, que aguardavam a finalização das atividades dos mesmos no IBC até o horário de retorno para casa.

Nessa espera, alguns destes familiares aproveitavam para contar algo e dividir alguma angústia, o que suscitou a criação de um grupo de familiares que mais tarde teve na literatura um importante recurso dialógico. Recortes de livros, trechos de poemas ou fragmentos de textos cuidadosamente selecionados pelo grupo de pesquisa serviram como disparadores da fala dos integrantes da oficina. Uma das questões levantadas nesta pesquisa e que, novamente, encontra ressonâncias com as oficinas do TA, diz respeito ao papel da escuta no grupo. Conforme descreve a autora:

Nas reuniões havia sempre um grande silêncio, interrompido apenas por uma fala julgada essencial em ser compartilhada. Depois o silêncio era novamente retomado para que o que foi dito pudesse ser apreciado e estudado com desvelo por seus ouvintes (FRANCO, p. 24, 2013).

De acordo com Franco (IDEM), a Oficina da Palavra a fez atentar para abrir mão da filosofia e estar mais disponível ao que o outro tem a dizer. Ela destaca a intervenção das participantes do grupo que faziam cortes, tornando possível a escuta de importâncias despercebidas. Tal atitude de abertura à escuta foi essencial no contato com os alunos do TA e para sua produção literária. A relação entre diálogo e escrita será desenvolvida nas próximas páginas.

Além de utilizar a literatura como ferramenta dialógica — tática também utilizada no projeto TA — a dissertação de Franco ainda inspira certa forma fragmentária para a escrita da presente tese. A autora organiza a escrita em *fragmentos* e *referências*, sendo, os primeiros, trechos dos diários e experiências em campo e as outras discussões a partir da obra de autores e artistas, assim como suas próprias observações. Já as referências dizem respeito à fala ou textos de aliados da pesquisa como documentaristas, repórteres, poetas, acadêmicos e amigos, todos considerados como tendo a mesma força.

Nesta tese, há a mescla de trechos de relatórios redigidos pelos professores, narrativas em primeira pessoa (quando me refiro às minhas vivências no campo), trechos de textos dos alunos e trechos de autores de literatura. Essa diversidade de referências — que pode ser vista como uma fragilidade nos meios acadêmicos — afirma o caráter inacabado do diálogo. Se até mesmo nosso pensamento é composto de múltiplas vozes, também o texto acadêmico deve ser plurilinguístico. Cabe destacar que os textos ou falas que aparecem nesta tese estão

nominalmente identificados, uma vez que alunos e membros do projeto TA, para além de objeto de pesquisa, são considerados co-autores da mesma. Em algumas situações, porém, em que não há um texto do aluno envolvido na discussão ou que a fala do mesmo não tenha sido registrada diretamente por mim, a identidade do(s) aluno(s) está resguardada pelo não uso dos nomes próprios.

Além disso, o estilo de escrita menos formal utilizado nesta tese combina com o tom de muitos textos dos principais autores abordados. De fato, Vigotski é um dos autores que sutilmente, e sem exagerar, transgride as normas hegemônicas da escrita científica, uma vez que em seus textos há um tom coloquial como em uma conversa (TEMPORETTI, 2007). Também Yves Clot e Wilhelm Reich possuem textos em tom mais informal onde fica evidente o esforço em comunicar ideias ao público em geral, não apenas a especialistas.

1.2 A FUNÇÃO DO DIÁLOGO NO CAMPO

Algumas características do projeto TA cabem ser destacadas, uma vez que foram de grande importância para o desdobramento da presente pesquisa. Uma delas é a dinâmica das aulas, que consistia, geralmente, em trabalhar os diferentes gêneros literários a partir de um material textual cujo conteúdo também suscitava o debate sobre um ou mais conceitos antropológicos. O trabalho com língua portuguesa, através da literatura e em conexão com conceitos da área de Antropologia, buscou estimular a visão crítica do aluno desenvolvendo as habilidades de criação e interpretação de textos e discursos.

Para que este objetivo se cumprisse, houve a preocupação de que os alunos pudessem conectar os conceitos com a realidade presente. Foi possível perceber esta articulação na oficina da Rocinha a partir do poema "Navio Negreiro", de Castro Alves. Enquanto o gênero poético foi explorado a partir da interpretação das metáforas, o conteúdo do texto serviu à preparação da turma para uma das viagens estaduais ao município de Quissamã, que possui uma forte relação com a cultura afrodescendente. Além disso, o "Navio Negreiro" foi trabalhado juntamente com o vídeo *Amistad*, de Steven Spielberg, e um áudio com o recital

de Paulo Autran com o mesmo poema. O resultado desta aula foi que, ao final da oficina, "o navio virou o ônibus lotado e o cobrador, o capataz¹¹".

Foi possível também observar o pensamento crítico acerca da questão do negro na poesia de uma das alunas do projeto (TAVARES, 2014, p.80):

Senzala Brasil

A senzala que abriga
A cor do Brasil
De gente sofrida
Chibata cantada
De fé no batuque
E riquezas roubadas

Um povo tão pobre e trabalhador
Canta aos grilhões do ditador
O sangue jorra das costas marcadas
Inunda o peito de raiva e desgraça

Mas liberdade há de sair
E a esperança no peito fechada
A grandeza da terra é de quem a construiu
Mesmo que os oprimidos não sejam lembrados
E que as lutas inglórias continuem sem se contar

O povo que ergueu este país
Continua sendo o negro
Filho e orgulho da pátria mãe gentil.

O poema, de cunho crítico-social, destaca o papel do negro na construção do país, que não se limita aos tempos da escravidão, mas segue até os dias de hoje na figura do trabalhador. Para que este tipo de articulação tenha sido possível, foi imprescindível que o diálogo com os alunos tenha feito parte do processo educativo. Ou seja, que os alunos também tenham podido colocar suas opiniões em sala de aula, trazendo para o debate referências próprias. Guilherme, professor do TA em entrevista, falou sobre esse tema:

É impossível você ter uma relação educativa — no meu ponto de vista — se você tem um processo jesuítico de transmissão do que sabe para o que não sabe. Se for simples assim. Eu acho que não. É muito mais um processo de provocação. A pessoa tem que reagir à provocação para que a coisa aconteça. Eu não posso chegar lá e cuspir neles coisas que eu supostamente sei e eles ficarem calados e eu achar que isso está sendo um processo

¹¹ Relatório Rocinha.

educativo. O processo é dialético. Eu coloco uma coisa e eles colocam outra. A coisa vai se criando ali. Tem a ver com esse processo de se soltar também. Se deixar pensar, questionar. Tem a ver com o envolvimento. Partir do chão. Cada um vai trazer um pouco suas referências. O que já viu de leitura. O que gosta. Um aluno fazia *parkour*¹², então vamos trazer o *parkour*. Se outro gostava de quadrinho, vamos trazer o quadrinho. Se o outro gostava de esporte... O resultado não pode partir de uma meta anterior. Então esse era um tipo de transformação.

A colocação do professor Guilherme coincide com a teoria da clínica da atividade, uma vez que, de acordo com esta perspectiva, o diálogo é imprescindível ao desenvolvimento. De fato, esta é um premissa metodológica fundamental desta tese, já que a clínica da atividade tem como objeto a história do desenvolvimento da atividade de trabalho, suas possibilidades e seus empecilhos. Trata-se de um método de ação que propõe uma experiência de parceria entre o pesquisador e o coletivo analisado, tendo em vista as transformações na atividade de trabalho ao longo da história.

Como já mencionado anteriormente, a atividade enfocada neste caso é a de criação literária, e o meio de trabalho, o próprio projeto TA. Junto aos jovens, buscou-se experimentar as possibilidades de desenvolvimento desta atividade a partir de um método

[...] concebido, não para *saber* o que são, mas para *experimentar*, com eles, o que poderiam vir a ser. Em vez de procurar a explicação do que é eterno, a psicologia de Vigotski tenta encontrar as condições gerais mediante as quais se produz algo de novo (CLOT, 2010, p. 63-64, grifo do autor).

Nas experimentações que caracterizam a metodologia, busca-se provocar uma intensificação dos processos de surgimento do novo para que seja possível estudar o desenvolvimento da atividade. Os métodos propostos visam à revitalização da atividade, bem como à produção de conhecimento sobre esse processo.

O principal sistema de signos é a linguagem e é por meio dela que é explicada a constituição do sujeito e do mundo ao seu redor. No caso da linguagem oral, o signo da fala deve ser compartilhado socialmente para que seja compreendido em uma construção coletiva de sentido. “[...] De acordo com a perspectiva Vigotskiana, o nosso contato com o mundo físico e social não é direto, é na verdade marcado por aquilo que significamos desse próprio mundo” (ZANELLA, 2007, p. 77), o que cria uma relação indireta da pessoa com a realidade, marcada pelas experiências e possibilidades. De fato, os signos são importantes mediadores da

¹² Prática de transpor obstáculos em qualquer ambiente, subir muros, pular, correr e se equilibrar, por exemplo.

atividade. Considera-se, então, que métodos que produzem fala – diálogo – desenvolvem a atividade.

Retomando a transição da fala comunicativa para a fala interior no desenvolvimento infantil, é possível reconhecer o desenvolvimento dialógico como gerador de novos modos de relação com o meio. Assim como no desenvolvimento da fala na criança, há um âmbito interpsicológico de comunicação, no qual interfere o meio social, que engendra um desenvolvimento intrapsicológico (SOUTO *et. al.*, 2015). Propõe-se, deste modo, que a troca de experiências, promovida pela oficina, entre jovens diante da mesma tarefa (escrita de textos literários) possibilita a abertura de zonas de desenvolvimento iminente da atividade (ZDI).

1.3 O DESENVOLVIMENTO DIALÓGICO

Segundo Clot (2010, p.137), no meio de trabalho, o diálogo como instância de desenvolvimento se alimenta de outros diálogos anteriores e paralelos existentes no grupo profissional. Ou seja, experiências de outros profissionais se fazem presentes por meio do diálogo, de modo que é possível ampliar o repertório de possibilidades por meio da experiência dos outros no trabalho, desenvolvendo a atividade. Clot define o conceito de gênero profissional como um instrumento coletivo da atividade que permite, através do diálogo, colocar os recursos da história acumulada daquele ofício a serviço da ação. A atividade distante dos recursos genéricos fica adoecida. Como não é alimentada pelo social, ela não se nutre.

O conceito de estilo é entendido como o retrabalho dos gêneros em situação, sendo o contrário de estados fixos, estando sempre inacabados. Os gêneros continuam vivos graças às recriações estilísticas, mas é preciso dominar o gênero para elaborar o estilo. Quanto mais pontos de contato o sujeito tiver com as variantes do gênero, tanto mais fecundo e flexível será o seu manejo do mesmo. Isso porque o gênero de um meio de trabalho se mantém apenas nas diversas variantes (CLOT, 2010, p.125). Deste modo se torna importante que a ligação entre o gênero e o estilo seja refeita constantemente.

No projeto TA, houve medidas que funcionaram no sentido de aproximar os jovens com o fazer da escrita. Isso se deu através do contato com escritores, pelo fato de que boa parte dos

membros da equipe tinham livros publicados, pelo estímulo à participação de saraus, bem como pela discussão de textos literários. O contato com escritores se deu tanto no âmbito das oficinas — quando escritores como Antônio Cícero, Écio Salles (idealizador da Feira Literária das Favelas - Flupp), Chacal e Carlito Azevedo, por exemplo, realizaram visitas às mesmas — quanto nas aulas-campo, viagens regionais e nacionais quando houve bate-papos com escritores locais. Durante e após esses encontros surgiam muitas questões por parte dos alunos a respeito da atividade de escrita e isso acabava gerando debate e mobilizando a criação literária.

Mesmo antes de acontecerem, esses encontros com os autores sempre geravam bastante expectativa entre os alunos. Era feita uma preparação em que os professores trabalhavam alguns de seus textos previamente, a fim de que os alunos conhecessem a produção do autor e, deste modo, tivessem mais facilidade de se comunicar. Mesmo assim, fatores como timidez ou vergonha de “falar errado” muitas vezes dificultavam a participação de alguns alunos. Muitas vezes, por insegurança em relação à norma culta da língua, houve alunos com dificuldade de falar e, conseqüentemente, também de escrever.

Um dos empecilhos no processo criativo para os alunos foram as dificuldades com o código escrito. Em todas as turmas havia problemas de letramento e hábito de leitura, que levavam também a dificuldades para lidar com a escrita criativa. A saída para estes empecilhos foi estimular a fala e a escrita independentemente da norma culta. Não que este aprendizado não fosse considerado importante, mas pela aposta de que o fomento à comunicação tanto escrita como verbal poderia ter como consequência um aprimoramento da língua. Tal aposta se encontra amplamente de acordo com o referencial teórico desta tese, uma vez que o diálogo com escritores no âmbito de uma atividade constante de criação literária tem o potencial de ajudar a desenvolver a escrita.

Um resultado positivo desta tática, engendrada pela equipe do TA, foi o fato de que uma aluna da oficina do Complexo do Alemão relatou, ao final do curso, que o TA foi essencial para seu interesse por português. Com efeito, sua professora na escola chamou-a para conversar para entender o porquê de sua melhora nas aulas e provas de português¹³.

¹³ Relatório Complexo do Alemão.

Em entrevista, o professor Guilherme afirma que ao longo das oficinas foi sendo feita uma discussão coletiva sobre os textos dos alunos no sentido de ampliar seu domínio dos recursos literários.

Eu tentava sempre desdobrar e mostrar que aí ele fez um recurso, aqui você fez uma coisa legal... Ele ia entendendo e, ao mesmo tempo, ele ia acreditando mais. Ia entendendo quais eram os mecanismos que deram certo. Porque você tem que entender um pouco mais, ter algum domínio dos recursos.

Pode-se perceber aí um desenvolvimento dialógico da escrita, conforme descrito pelo professor. E, mais, perceber que alguns jovens, a partir deste desenvolvimento, foram buscando outros espaços para colocar em prática a atividade literária. Como afirma Guilherme: “Daí eles despontaram e começaram a buscar outros ambientes como saraus, oficinas, ambientes literários e se colocar como escritores...”

Além daqueles realizados nas viagens, aos poucos, com o projeto, os alunos puderam conhecer oficinas literárias gratuitas e saraus que já acontecem na cidade. É o caso da Oficina de Poesia Experimental que ocorre no Méier e passou a ser frequentada por alguns alunos a convite do professor Guilherme. O Sarau do Escritório, que ocorre mensalmente na Lapa, também teve a participação dos alunos que puderam ainda participar de saraus e eventos literários que faziam parte da programação das próprias Bibliotecas Parque.¹⁴ É possível observar aí uma ampliação da atividade de um modo geral por parte de alguns alunos como se um leque de possibilidades lhes fosse aberto.

1.4 NA PERIFERIA DA PALAVRA

Foi intensa a busca, por parte dos membros da equipe, no sentido de valorizar o estilo de fala e escrita dos jovens, de modo que os possíveis desvios na norma culta da língua não fossem motivo para cercear sua expressão. Observa-se aí mais uma convergência entre a metodologia pedagógica do projeto e a abordagem da clínica da atividade, que defende o diálogo no trabalho como fonte de desenvolvimento da atividade.

¹⁴ Com exceção da Biblioteca do Alemão, devido a problemas de implantação e de infraestrutura.

Um exemplo disso é relato do professor Guilherme, acerca de uma conversa que teve com uma turma no intuito de encorajar os alunos a se colocar e contrariar a ideia de que o professor é o único autorizado à fala:

Aí eu falei muito também sobre esse processo de tomada da palavra. Esse gesto violento, como a gente falou, que tem a ver com a escrita. Se você não é bom o suficiente para falar, para alcançar a palavra, você não tem autonomia, você não tem como se expressar, defender seus interesses, seus desejos. Você pode brigar, xingar... Mas isso não vai adiantar. Você tem que conseguir se colocar. Essa tomada da palavra de quem não tem a palavra. Que é a periferia, o louco, o homossexual, é a mulher. Então quem são aqueles que estão na periferia da palavra? Eles têm que profanar essa palavra. E o que é tomar a palavra? É falar o português correto, erudito? Não, não é. Esse discurso muitas vezes não é potente. A poesia do rap, das palavras simples, muitas vezes mostra que a força está na palavra falada, simples, não no erudito, refinado... Às vezes chega um cara lá falando uma poesia bilacana¹⁵ cheia de “frufu”, é um saco. Às vezes o que mantém a palavra viva é essa coloquialidade. Então eles já tinham que entender de cara que isso não era um obstáculo, eles terem um vocabulário de periferia, essa coisa do “falar errado”, né? Relativizar essa coisa do “falar errado”. Não tem muito isso, se você tiver uma ideia forte... A coisa do nordestino... O nordestino tem uma qualidade de fala, muitas vezes impressionante, tem uma cultura oral tão desenvolvida. Ele já tem essa coisa de contar história, de falar com você... Até de uma qualidade da língua mesmo, né? Ele constrói muitas maneiras de dizer. E não tem nada a ver com a norma culta.

Com essas participações, aos poucos, foi se construindo em alguns dos alunos um movimento de “tomar a palavra“. Com a reação positiva — e muitas vezes emocionada do público — eles foram percebendo que tinham condições de assumir o protagonismo. Representativa foi a participação de um dos alunos do TA em uma reunião dos patrocinadores do projeto, onde ele fez uma fala que emocionou todos. O registro deste evento se encontra no meu diário de campo marcado pela emoção do momento:

7 de novembro de 2014

Escalabilidade

Quarta-feira passada rolou uma reunião importante do programa Favela Criativa na Light, patrocinadora de vários projetos culturais, inclusive o Turista Aprendiz, em que eu trabalho com essa equipe maravilhosa. Nessa reunião eu aprendi uma nova palavra: e-s-c-a-l-a-b-i-l-i-d-a-d-e. Os patrocinadores naturalmente muito preocupados com medir, quantificar e comparar a eficiência do investimento na

¹⁵ Referente ao poeta Olavo Bilac.

cultura. Disso depende a continuidade do trabalho. Fernanda, como sempre irônica, me sugeriu, ao pé do ouvido, que eu fizesse um poema com esta palavra bonita, mas não consegui pensar em nada. Felizmente, tivemos a presença do nosso querido aluno Gabriel Britto que fez as oficinas literárias do Turista Aprendiz na Biblioteca Parque de Manguinhos. Em alguns instantes, ele conseguiu provar, com um poema próprio e bem falado, melhor que qualquer gráfico, a importância da continuidade desse e de muitos outros projetos para a vida dos jovens da favela. E deu para ver, por trás dos ternos engomados, que a poesia ainda atinge os corações, mesmo os mais burocratas. Justo a poesia, que carece completamente da qualidade do que é escalável, vem a ser nosso indicador mais confiável.

Abaixo, o poema de autoria do aluno Gabriel Mação, lido pelo próprio nessa ocasião:

Energia na cidade

No Rio de Janeiro
Na América Brasil
O maraca tá lotado
A energia vai à mil.

Cidade Tropical
O calor é surreal
Se liga, liga o ar
Senão vai passar mal.

Capital do movimento
Não tem baixo astral
Liga o PC
Vai pra rede social

Esquece que eu tô aqui
Esquece quem é você
Senta no sofá e
Liga a TV.

A conta tá cara
O que eu vou fazer?
Adota um gatinho
Isso vai resolver.

AGORA, PARA TUDO!

Desliga o PC, sai do celular
E comece a perceber
Se você não paga a conta
Quem é que paga pra você?

Quando faz “Booom”
Todo mundo para

Quem é que você chama
Quando a luz acaba?

Se você olhar
Irá entender
Fazer energia não é fácil
Uma cidade inteira abastecer.

Energia é mais que ouro, é como água
Enquanto tem, tudo bem, se regala
Mas quando acaba
Todo mundo sente falta¹⁶.

Com estes exemplos, busca-se mostrar que a possibilidade de diálogo sobre a atividade oxigena a mesma, ampliando sua vitalidade. Tratando-se de jovens que muitas vezes se veem tímidos pela dificuldade de tomar a palavra em uma sala de aula e, mais ainda, de se expressar através de um texto escrito, foi importante criar um ambiente acolhedor em que falar ou escrever “errado” não fosse um fator impeditivo da comunicação. Deste modo, eles podiam estar em contato com um diálogo externo no meio social do projeto TA que também abastecia seu diálogo interno. Com Clot: “A abertura ao diálogo interior não pode manter-se sem o relé social que o alimenta em energia conflitante” (CLOT, 2010, p.33).

Compreende-se, assim, que o diálogo entre jovens em situação de aprendizado no TA potencializa o desenvolvimento. Trata-se de uma qualidade de troca social repleta de novas significações em um meio que não só estimula como também demanda a participação ativa dos alunos. De fato, nas oficinas foram ensinados e debatidos conceitos das ciências sociais. Com base nestes conceitos, os alunos são convocados ao diálogo tanto através da participação nos debates como pelo estímulo à escrita. Além disso, a aprendizagem a partir dos deslocamentos geográficos exige o protagonismo dos jovens, uma vez que há o exercício de relatar a observação. Desde o início do projeto foi estabelecida uma relação de independência em relação à figura do professor e da equipe. Nos encontros iniciais das oficinas foi expressa claramente a necessidade de que os jovens fossem responsáveis por si mesmos e uns pelos outros durante os deslocamentos. É importante considerar que a maioria nunca havia viajado fora da proteção familiar, o que colaborou com o estabelecimento do vínculo entre eles e um clima de confiança durante as viagens.

¹⁶ Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/energia-na-cidade/>

Em outras palavras, como afirma Clot, é pelo intermédio da atividade de outros que o indivíduo se apropria do objeto de sua atividade e daí retira sua mobilização psicológica. O autor acrescenta, ainda, que pelo fato do objeto da atividade não ser amorfo nem acabado é que o sujeito não fica inerte (CLOT, 2010, p.25). Pensando a apropriação da atividade de criação literária, compreende-se que aquele que escreve também se constrói sujeito da mesma atividade, sempre em diálogo com o meio social. A escrita de um texto literário é sempre uma conversa com autores que antecedem aquele que escreve. Aos poucos, o jovem vai também se tornando autor num processo de criação que se reflete em diversas atividades em sua vida.

1.5 A FOTOGRAFIA COMO FONTE DE DIÁLOGO E CRIAÇÃO

Outra convergência importante entre a metodologia pedagógica utilizada pelo projeto TA e a utilizada nesta pesquisa se dá a partir do uso da fotografia. Por exemplo, o método da oficina de fotos (OSORIO, 2010; 2011) utiliza a fotografia como impulsionadora do diálogo sobre a atividade. Também no curso das oficinas do TA foi feito o uso de fotografias com o intuito de promover o diálogo e fomentar a criação literária. Nesse contexto, destaca-se o uso do tablet, recebido pelos alunos, que também serviu como câmera fotográfica.

Tais fotografias foram utilizadas em um jogo literário proposto pelo professor Flávio Mello na turma da Rocinha. Aproveitando o fato de que todos fizeram fotos de um passeio de barco pela Baía de Guanabara, o professor propôs o seguinte: cada aluno traria sua foto, e as imagens rodariam entre eles. Depois, cada um escolheria a imagem que mais lhe estimulasse e, a partir dela, escreveria um texto livremente. Segundo Flávio:

A pessoa que trouxe [a fotografia] depois fala da imagem. Aí você pensa: será que essa escrita tem a ver com essa fala? De quem é essa imagem? É um jogo. Você faz um jogo. Dessa imagem você pode passar para outros exercícios, a narração... Então isso ajudou bastante.¹⁷

Conforme descreve o professor, tal exercício funcionou como um jogo, o que reitera a dimensão lúdica como fonte de criação. O estímulo visual proporcionado pela imagem fomenta a criação e o diálogo entre os alunos, e a troca verbal impulsiona a escrita. Abaixo, um poema surgido desta brincadeira.

¹⁷ Entrevista Flávio Mello

Papel de poeta

O barco
 Atraca na ponta do lápis
 Os riscos
 Por si só
 Se apagam
 No mar
 Não cabe um verso...
 Já não se sabe
 Seu tamanho
 Se dobra
 Em sua borda
 Ou se transborda
 Ao céu
 É sua folha
 A superfície
 Onde o barco
 É poeta
 Escrevendo
 A todo instante
 Onde linhas
 De hoje
 De ontem
 Se sobrepõem

(NASCIMENTO, 2014, p.28)

É importante destacar, no entanto, que tal tática serviu na Rocinha, porém, no Alemão, o professor escolheu não fazer uso desta ferramenta. Segundo ele, esta turma já tinha muito debate. Eles já estavam muito mobilizados em falar sobre as questões da comunidade e, por isso, não houve tempo nem necessidade de estimular o debate, que já acontecia naturalmente. Percebe-se, deste modo, que não há receita fixa estimular a atividade de criação literária, uma vez que é preciso observar a especificidade de cada grupo.

A partir do exemplo do uso da fotografia na oficina da Rocinha é possível compreender melhor a coincidência entre a metodologia pedagógica do projeto TA e a metodologia da clínica da atividade. De fato, nas duas situações, tanto de oficina como de pesquisa, existe a preocupação em fomentar o diálogo como forma de produzir uma intervenção na realidade. No caso das oficinas do TA o diálogo busca promover a criação literária. Na metodologia da clínica da atividade também há criação, uma vez que *“aquilo que o sujeito põe em palavras a partir do debate sobre o vivido na atividade nunca existiu antes dessa forma* (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p.88). O diálogo, nesse sentido, não funciona como um revelador do vivido,

mas, sim, como uma ação sobre a ação capaz de transformar a experiência vivida, ou seja, como uma forma de viver outras experiências. Em última instância os objetivos convergem, uma vez que o diálogo sobre o fazer literário engendrado no âmbito da metodologia da clínica da atividade também visa enriquecer a atividade de criação literária por parte dos jovens. Uma diferença está no fato de que a clínica da atividade é também uma metodologia de pesquisa/intervenção preocupada em acompanhar a produção de subjetividades que se operam no desenvolvimento da ação (IDEM). O projeto TA se mostrou, portanto, um campo de trabalho extremamente fecundo para uma pesquisa em clínica da atividade, visto que o desenvolvimento objetivado pelo projeto possibilitou e impulsionou a intervenção efetuada pelo método da clínica da atividade, a saber, a oficina de fotos.

1.6 OFICINA DE FOTOS – UMA METODOLOGIA INDIRETA DIALÓGICA

Na metodologia da clínica da atividade, o uso de fotografia é uma das opções possíveis, como foi o caso da oficina de fotos. Trata-se de um método indireto onde a análise se faz a partir de marcas da atividade. Além de fotos, estas marcas também podem ser falas e/ou imagens registradas em áudio, vídeo ou outros modos de registro que vierem a ser propostos.¹⁸

O método indireto abrange os conflitos vitais inerentes à atividade, que podem tornar (ou não) seu desenvolvimento possível. As possibilidades descartadas, tão importantes para compreender aquelas que se realizaram, não são acessíveis diretamente. Elas são despertadas na reflexão sobre as ações. E, uma vez que a ação passa pelo crivo do pensamento, ela já se transforma em outra ação. Considerando a mediação do pensamento pela fala, esta reflexão se efetua no meio social através de uma metodologia dialógica (CLOT, 2010).

No caso da presente pesquisa, como já citado anteriormente, foi realizada uma oficina de fotos. As oficinas de fotos, embora sempre diferentes nos variados cenários onde têm sido realizadas, seguem alguns princípios metodológicos inerentes ao método (OSORIO, 2011).

¹⁸ Os registros de falas se dão nas Instruções ao Sósia (CLOT, 2007, 2010). Os registros em vídeo, nas Autoconfrontações Cruzadas, e têm sido os mais investidos nos estudos franceses atuais (CLOT, 2007, 2010) e também usados no Brasil (ver, por exemplo, DADALTO et al., 2011). As fotos têm sido usadas como mediador no Brasil, sobretudo nos grupos de pesquisa NUTRAS - UFF (OSORIO DA SILVA, SOUTO, & MEMÓRIA-LIMA, 2015) e NEPEP-UFES (ROSEMBERG, RONCHI FILHO, & BARROS, 2011).

Na maioria das experiências relatadas por Osorio há uma discussão inicial a respeito dos objetivos da oficina proposta pelo pesquisador e, em seguida, são tiradas fotos pelos trabalhadores — individualmente ou em pequenos grupos — sobre sua atividade de trabalho. As fotos produzidas são, então, apresentadas ao conjunto e todos discutem a partir do que lhes chama a atenção em cada uma. A primeira experiência de oficina de fotos (OSORIO, 2010; OSORIO, PACHECO, GARRÃO, 2011) foi realizada em uma única manhã em um hospital, e posteriormente ocorreram atividades de ampliação do debate, com um painel de fotos sendo apresentado a conjuntos maiores de trabalhadores (OSORIO, 2011). A confecção de um painel é uma das possibilidades de se levar o debate para os demais trabalhadores, discussão que é realizada nos momentos finais da oficina, quando costuma surgir a necessidade de compartilhar a experiência buscando aumentar o poder de agir dos trabalhadores sobre o ambiente de trabalho. Também, em um ou mais encontros posteriores, são feitas restituições onde a oficina é avaliada, se discutem seus possíveis efeitos para a pesquisa e podem ser sugeridos desdobramentos (IDEM).

A análise compartilhada da oficina de fotos realizada no TA visou que os jovens se tornassem também observadores da atividade — própria e dos colegas — e, deste modo, protagonistas do processo de pesquisa. Trata-se, portanto, de um método que, ao estimular o pensamento reflexivo acerca de sua própria atividade, permite, igualmente, o desenvolvimento da mesma. Segundo a perspectiva metodológica da clínica da atividade, o pesquisador atua como um coadjuvante no processo de análise, funcionando como um mediador do diálogo engendrado a partir da intervenção da oficina de fotos. Um método participativo onde os sujeitos da pesquisa são convocados a se posicionar ativamente na análise.

O método da oficina de fotos visou o desenvolvimento da atividade da criação literária de um grupo de jovens estudantes do TA que fizeram a “Viagem Brasil”. Pelo método, eles foram convocados a refletir sobre sua atividade de escrita no contexto do deslocamento geográfico viabilizado pelo projeto. Ao comparar o processo dos colegas com o próprio através das fotografias, objetivou-se a criação de um movimento dialógico que fomentasse outras ideias sobre a atividade. Ao conhecer outros sentidos para a atividade de escrita, surgem novas questões a esse respeito como se fosse aberto um leque de possibilidades. Deste modo, é como se o diálogo engendrado por meio das fotos revelasse, no sentido fotográfico, a atividade. A fotografia, nesta metáfora, não é entendida como reprodução da realidade, mas expressão de uma vivência singular, como a dos alunos que fizeram a viagem para o Norte e

trouxeram suas fotografias para o debate acerca da atividade de criação literária no contexto das viagens.

Em outras palavras, a oficina de fotos dá acesso ao real da atividade, que dificilmente é acessado pelo pesquisador. Isso porque, considerando o comportamento como um sistema de reações vencedoras (CLOT, 2010, p.193), compreende-se que aquilo que é possível observar diretamente no trabalho é apenas o resultado de um embate que se dá na atividade real. Ou seja, a atividade é considerada em sua dimensão histórica e processual, não se resumindo à atividade realizada, entendida como a que venceu dentre as muitas outras atividades possíveis. No real da atividade considera-se “[...] aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures [...] aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer” (CLOT, 2007, p.116).

No caso da atividade de escrita, os múltiplos conflitos inerentes ao processo criativo muitas vezes podem ficar invisíveis e se manifestar como um bloqueio criativo ou apenas como uma falta de interesse por parte do aluno nesta atividade. Deste modo, se justifica a presença de um método indireto que coletivize a problemática da criação através da palavra.

1.7 A FOTOGRAFIA COMO OBJETO DE APOIO

Segundo Vigotski, a brincadeira de faz de conta possui uma importante função no desenvolvimento infantil, ajudando a criança a fazer a separação entre o campo semântico e o ótico. Na primeira infância¹⁹ a criança tem desejos imediatos, isto é, ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Já nas crianças com mais de três anos emergem tendências específicas e contraditórias. Se, por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. Dessa contradição, segundo Vigotski, surge a motivação da criança para o brincar (VIGOTSKI, 2008). Isto é, a brincadeira surge como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, como o desejo de ser um herói que usa uma capa, por exemplo. Quando um lençol se torna uma capa na brincadeira da criança, a ideia se separa do objeto de modo que a ação fica determinada não pela

¹⁹ Até os três anos de idade, de acordo com Vigotski (2008).

funcionalidade original do objeto (lençol), mas pela ideia da criança (capa) no contexto da brincadeira.

No mundo do trabalho um movimento semelhante ao da criança pode ser feito pelos trabalhadores quando os mesmos são capazes de imaginar novas funções para uma mesma ferramenta. O termo catacrese, originário da linguística e retórica, para designar a utilização de uma palavra com uma significação diferente da habitual, corresponde, em clínica da atividade, à utilização de uma ferramenta (simbólica, material ou outra) para um fim não previsto pela organização do trabalho. Isto é, a utilização dessas ferramentas passaria a ter um sentido diferente para os trabalhadores (SANTOS, 2004). Clot cita a P. Rabardel destacando a “originalidade do autor na afirmação de que o lugar de um instrumento na ação seria uma característica do sujeito e não diretamente do artefato (meio material ou simbólico) (CLOT, 2006, p.120). Uma ferramenta formal, nesse sentido, não é necessariamente um instrumento real, mas pode tornar-se um instrumento efetivo se servir ao propósito da realização da ação do sujeito (IDEM). Este movimento de apropriação criativa do instrumento ocorre quando este responde aos conflitos em jogo da atividade assim como uma criança transforma um lençol em capa em resposta à atividade de brincar. Trata-se de uma subversão da função tradicional de determinada ferramenta em prol de um novo uso pela atividade, seja ela brincadeira ou trabalho.

Vigotski afirma que no momento em que o objeto — no nosso exemplo, um lençol — se transforma em um ponto de apoio para a separação do significado "capa", há uma modificação radical nas estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008). Quer dizer, para separar a ideia do objeto a criança precisa ter um ponto de apoio em outro objeto. Assim, ela é capaz de se emancipar das amarras situacionais pois o significado "capa" deixa de estar colado à existência de uma capa real, mas pode ser invocado pela presença do lençol, que funciona como ponto de apoio.

Considerando a imaginação uma forma especificamente humana de atividade da consciência, compreende-se também que a brincadeira pode ser relacionada com a constituição do sujeito. Ao imaginar outras funções para os objetos — como fazer de um lençol uma capa —, a criança se desprende da situação concreta em um processo de catacrese. Ela apropria-se de um

objeto criando novas funções para o mesmo observando certas regras, que são as regras da brincadeira. A criança começa a criar pela atividade de brincar.

É importante destacar que esta é uma etapa transitória, já que, com o desenvolvimento, a criança não precisará mais brincar com um objeto de apoio para provocar o descolamento entre ideia e situação presente. Na idade escolar, a brincadeira se desloca para processos internos como fala interna, memória lógica e pensamento abstrato, de modo que a generalização dos significados passa a ser amplamente possível independente da presença de quaisquer objetos ou da atividade prática da criança. Como afirma Vigotski:

[...] a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconsciente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra (IDEM, 2008, p.32).

Deste modo, nesta etapa de transição há dependência do manejo com os objetos, para que se possa abstrair a situação real. Um adulto ou uma criança mais velha, na idade escolar, não precisariam de um objeto de apoio para poder se descolar da situação uma vez que eles operam com significados da mesma forma que o fazem com objetos.

De fato, as catacreses também podem ser subjetivas, uma vez que o instrumento também pode ser simbólico. Basta imaginar uma nova forma de agir não prevista anteriormente, criada pelos trabalhadores com o objetivo de regular a si próprio ou a sua atividade de trabalho, que se pode obter um exemplo de catacrese subjetiva. Trata-se, portanto, de um improviso no curso da atividade que pode vir a constituir um estilo da ação e passar a fazer parte da profissão, sendo incorporado pelo gênero profissional. Como afirma Clot, “os estilos não cessam de metamorfosear os gêneros profissionais” (CLOT, 2010, p.126), havendo uma “interioridade recíproca entre estilos e gêneros profissionais que impede de transformar o estilo em um simples atributo psicológico do sujeito” (IDEM).

Mas para que esse movimento entre estilo e gênero esteja sempre vivo é preciso que haja reorganizações constantes dos próprios coletivos, pelo diálogo no meio profissional — que

exige um certo tempo. E, ainda segundo Clot, “os gêneros profissionais estão muito mal tratados pelas tiranias do curto prazo” (CLOT, 2010, p.124). Além disso, não é raro que tal trabalho de organização dos coletivos ainda seja desestimulado pelas gerências.

As catacreses normalmente assumem uma conotação negativa no meio de trabalho (SANTOS, 2004). Isso porque, muitas vezes, desvaloriza-se a inventividade dos trabalhadores. Inclusive, são muitas as situações em que existe uma gerência, que interpreta novos modos de agir — mais ágeis e práticos — no meio de trabalho, como uma atitude preguiçosa do trabalhador.

Nesses casos, os trabalhadores podem ver-se desestimulados também a refletir sobre sua atividade. De fato, esta é uma situação bastante relatada em pesquisas de campo da clínica da atividade. Os trabalhadores agem respondendo aos conflitos da atividade pelas catacreses, mas, muitas vezes, não conseguem explicar as pequenas invenções constituintes da atividade. No calor dos acontecimentos do trabalho não há tempo ou interesse, por parte da gerência, para refletir sobre a atividade, surgindo daí o risco de engessamento da mesma.

Retomando o exemplo da atividade da brincadeira de faz de conta, pode-se conceber que a clínica da atividade, com o objetivo de provocar diálogo sobre a atividade, insere a fotografia como um objeto de apoio, buscando causar um processo semelhante ao que acontece com a criança pré-escolar. Ao analisar a atividade de trabalho por meio de fotos, há um descolamento de situação de trabalho, assim como do conceito em relação ao objeto, de modo que se torna possível refletir sobre a mesma.

No campo da presente tese, pelo método da oficina de fotos, a fotografia também foi utilizada como disparador da análise da atividade de criação literária associada ao deslocamento geográfico. Os jovens, tão imersos nas vivências das viagens ligadas, quando questionados sobre os efeitos de tudo aquilo para si próprios, não tinham respostas imediatas. Foi preciso o uso de um objeto de apoio no contexto de um método de análise indireta para que os jovens pudessem desdobrar suas impressões vividas. As reflexões a partir do diálogo sobre a atividade de escrever/viajar na oficina de fotos se encontram no quinto capítulo da presente tese.

2 A ATIVIDADE COMO BÚSSOLA PARA O DESENVOLVIMENTO

No capítulo anterior foi explicitada a importância do desenvolvimento dialógico para a atividade. Neste, cabe definir melhor o conceito de desenvolvimento de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Também, este capítulo delinea afinidades teóricas entre os autores que compreendem o desenvolvimento como um processo dinâmico onde os sujeitos são vistos de uma forma unitária, sem criar falsas dicotomias como “indivíduo” e “meio” ou “princípio de prazer” e “realidade”. Nessa perspectiva defende-se que o desenvolvimento do pensamento e da fala são orientados para a realidade e guiados pela atividade. São destacadas, desse modo, situações de atividades ligadas ao projeto TA que envolvem escrita e viagem onde o desenvolvimento se faz presente.

2.1 DETURPAÇÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE AS OBRAS DOS AUTORES

Segundo Temporetti (2007), a obra de Vigotski foi “especializada” no melhor estilo neoliberal, tão em voga nestes tempos pós-modernos. O autor denuncia deturpações e simplificações efetuadas com o objetivo de fazer caber a teoria histórico-cultural como uma especialidade da psicologia do desenvolvimento ou da educação. Também Clot (2006) questiona uma tendência reducionista na apropriação das obras de Vigotski. Ele considera um equívoco a compreensão de sua obra apenas como uma contribuição aos terrenos da Psicologia Cognitiva ou do Desenvolvimento, defendendo que elaborou uma Psicologia Geral. Nas palavras de Clot: "a obra de Vigotski não é uma Psicologia do Desenvolvimento, é um desenvolvimento da psicologia (CLOT, 2006, p.20)."

Neste desenvolvimento, situa-se a clínica da atividade que pode ser entendida como um desdobramento da psicologia histórico-cultural. Considerando o objeto desta tese, a saber, a atividade de criação literária a partir de uma oficina com jovens, cabe um aprofundamento teórico na obra de Vigotski para, a partir daí, abordar a questão da atividade propriamente dita. E, no âmbito desta abordagem, cabe destacar também os nomes de A.N. Leontiev, importante pesquisador da psicologia histórico-cultural, que desenvolveu ideias sobre o papel da atividade no desenvolvimento psíquico da criança, bem como de E. Elkonin, um dos psicólogos do desenvolvimento mais proeminentes da União Soviética.

A partir da tese de doutorado da professora Zoia Prestes (2010), que realizou uma análise das traduções dos textos de Vigotski para o português, foi possível compreender que muitos conceitos do autor foram traduzidos de forma equivocada, dificultando a compreensão da teoria. De acordo com a autora, há casos em que é possível observar não só descuido mas também adulterações intencionais por motivos ideológicos. Os textos do autor não só foram censurados em seu país devido ao momento político²⁰ como também décadas mais tarde suas traduções passaram por filtros.

Temporetti (2007) afirma que Vigotski talvez tenha sido um dos psicólogos que melhor explicaram a complexa dialética entre o biológico, o psíquico e o social. Porém, na mesma época da concepção de sua teoria, no na década de vinte, um outro estudioso se destacava com o mesmo propósito, a saber, o de integrar em uma visão unitária o que a ciência da época insistia em separar. Assim como Vigotski, Wilhelm Reich se dedicou a romper as dicotomias razão/emoção, mente/corpo, individual/social. Tanto Reich como Vigotski desenvolveram teorias que fazem referência a diversas áreas do conhecimento abarcando diversos campos. Vigotski com os campos da literatura, crítica literária, teatro, poesia, história social, filosofia, pedagogia, psicologia e história da psicologia, medicina e psiquiatria (IDEM); Reich com pesquisas no tema da psicologia política e estudos científicos e biológicos sobre as propriedades físicas da energia que inicialmente foi denominada "libido". Tal abrangência na obra destes autores dificulta muito sua apreensão em uma só área de conhecimento, levando a simplificações ou deturpações que podem prejudicar o entendimento. Embora tenham ficado conhecidos em campos disciplinares bastante distintos — Reich, no campo da política/sexualidade, e Vigotski, no da educação — ambos apresentam importantes pontos comuns que serão abordados ao longo desta tese.

2.2 POR QUE O DESENVOLVIMENTO?

Ao longo de toda esta tese os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil serão utilizados como base para pensar o desenvolvimento do adolescente. Busca-se compreender

²⁰As obras de Vigotski foram censuradas pelo regime soviético. Somente em 1955, mais de vinte anos após sua morte, iniciaram-se esforços para que seus textos voltassem a ser publicados e republicados. No Brasil, o mundo acadêmico começou a ter acesso à sua obra a partir dos anos 1980 via traduções desde os Estados Unidos (PRESTES, 2010).

de que modo o jovem se modifica ao longo do desenvolvimento e o papel da criação literária nesse processo. É muito importante, por isso, explicitar o conceito de desenvolvimento, compreendendo que ele não está restrito à infância, mas, sim, que acontece ao longo da vida como um todo.

No entanto, existe uma relevante especificidade no desenvolvimento infantil no que diz respeito ao ritmo em que ele acontece. Há, do bebê à criança falante, um passo maior do que do escolar até Newton, afirma Vigotski (2001) citando Richter. Deste modo, observa-se que, na infância, as transformações físicas e de psicológicas são de grandes proporções.

O desenvolvimento é um processo sócio-histórico que transcorre no tempo e no espaço. Isso é facilmente observável com o transcurso do desenvolvimento infantil, pois a cada ano é possível perceber uma intensa transformação na criança: em uma idade, a criança começa a andar, em outra, a falar e assim por diante. Além disso, também são visíveis as transformações no comportamento da criança a cada ano de vida. Não se pode, porém, resumir o desenvolvimento a uma simples função de um tempo cronológico, linear e imutável. Trata-se de um processo complexo e multideterminado, que não é homogêneo nem tão sequencial como se costuma supor. O tempo do desenvolvimento não caminha em linha reta nem obedece aos ponteiros do relógio; lembra muito mais um ziguezague (IDEM).

Esta perspectiva de tempo não linear, presente nos estudos de Vigotski (2001), comporta um forte teor crítico do pensamento dominante de sua época. Ele se opunha a uma perspectiva linear e etapista do desenvolvimento que servia como justificativa para um projeto de colonização segundo o qual há povos mais desenvolvidos que os outros. Isto é, para justificar a dominação de uma cultura sobre a outra era preciso negar a diversidade cultural dos povos, afirmando que eles estariam em diferentes etapas de um desenvolvimento linear. Nessa concepção, os povos dominados estariam em uma etapa inicial do desenvolvimento. Seriam povos "primitivos" que, como crianças, precisariam ser educados e civilizados. Com o respaldo "científico" deste modo de entender o desenvolvimento, justificou-se o desprezo à diversidade de muitas culturas ditas "subdesenvolvidas". A dominação, deste modo, ficava suavizada, pois a perspectiva cronológica de tempo acaba não levando em consideração a importância do meio para o desenvolvimento. O espaço se torna um mero cenário em uma paisagem que despreza o fato de que há desenvolvimentos diferentes em meios diferentes.

Os próprios conceitos de cultura e civilização, cunhados pela teoria psicanalítica, tem por base a relação entre criança e "primitivo". No livro *Totem e Tabu*, escrito em 1912, Freud busca recompor a história da constituição humana, como forma de justificar, nos primórdios da civilização, sua origem repressiva. Instauro o incesto como um interdito fundamental e universal da história da humanidade, e também do desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Com isso, a criança, que anda à mercê de desejos incestuosos até os três anos de idade (quando tem início o Complexo de Édipo), é vista como um primitivo em relação aos civilizados. E, ademais, tanto a criança como o primitivo se aproximariam de uma condição que caracterizaria o neurótico, a saber, a indistinção entre realidade e fantasia (BARRETO, 2000, p.64).

Deste modo, Vigotski (2006) critica o conceito de desenvolvimento vigente em sua época, como veremos adiante neste capítulo. O desenvolvimento é defendido por ele como uma possibilidade que varia de acordo com muitas circunstâncias, não sendo previsível nem tampouco obrigatório. Para o autor, não há um ponto de chegada para o desenvolvimento, pelo contrário, sua base é o surgimento do novo que sempre se atualiza a partir das vivências anteriores.

2.3 A RELEVÂNCIA DAS VIVÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO OU UMA CRÍTICA AO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO NAS ESCOLAS

Geralmente, a perspectiva de desenvolvimento que é considerada nas escolas não coincide com a definição feita por Vigotski. Desde a época da escola czarista, criticada pelo autor, até os dias de hoje, há uma tendência desta instituição em desprezar as vivências da criança fora do ambiente escolar e estabelecer rígidos critérios gerais de avaliação que parecem igualar todos os estudantes como se houvesse pontos de chegada próprios a cada idade específica. Não há dúvida, no entanto, de que existe a necessidade da alfabetização segundo a norma culta da língua, por exemplo. Porém, ao avaliar textos escritos por crianças e adolescentes somente a partir dos parâmetros ortográficos, ou do que se espera que tais jovens pensem e escrevam, corre-se o risco de ignorar características singulares à sua expressão. Se o parâmetro avaliativo for apenas vocabular e ortográfico, considerando a norma culta da língua, então o jovem mais adaptado aos parâmetros sempre será melhor avaliado. Não

obstante, é evidente a exuberância da criação literária dos jovens moradores da periferia devido à especificidade de sua vivência, que é muito diferente de outros jovens.

O documentário *Quando sinto que já sei* é um exemplo de crítica a esta concepção de desenvolvimento em escolas que desconsideram as vivências da criança, como se ela fosse um bárbaro, ou uma *tabula rasa*.

No primeiro dia de aula em Ouro Preto eu fui levar minha filha de sete anos para a escola. Teve uma aula inaugural e a professora fez um discurso de aula inaugural assim: "Bem-vindos! As crianças são uma página em branco onde viemos escrever um belo livro". Eu falei: Meu Deus me deixe ir embora, onde é que é a porta de saída? Se uma diretora de escola considera uma criança uma página em branco ela não entende nada de menino (Tião Rocha, Educador e Idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento - CPCD).

Tal ponto de vista não linear favorece a compreensão do papel do meio para o desenvolvimento. Aquele não deve ser analisado como uma condição exterior e estática, mas como um fator variável e dinâmico que norteia, de uma forma não determinista, o desenvolvimento. A criança e seu desenvolvimento se modificam em função das situações vivenciadas, mas também o meio se modifica na relação com ela (VIGOTSKI, 2010). Assim, para compreender, a influência do meio no desenvolvimento da criança é preciso compreender sua vivência.

“*Perejivanie*” é o termo em russo que designa o conceito de vivência na obra de Vigotski (2006). Este é um conceito-chave para compreender a unidade no desenvolvimento da pessoa com o meio, de modo a escapar ao entendimento fracionado de ambos, alvo de críticas do autor. A passagem de uma idade à outra muda completamente, do ponto de vista do desenvolvimento, a sensação do meio para a criança. Também justifica a impossibilidade de se compreender a pessoa a partir do estudo de índices absolutos do meio social, uma vez que o meio se apresenta de uma forma singular para cada criança.

O conceito de vivência não se trata exclusivamente da influência do ambiente ou de algum aspecto psicológico daquele que a vivencia e, sim, da relação ambiente/pessoa. No estudo do desenvolvimento humano, faz-se necessário conhecer o ambiente em sua relação com a especificidade do indivíduo, "não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre

(PRESTES, p. 120, 2010)". De acordo com Vigotski, a psicologia do desenvolvimento deve se conduzir do ponto de vista das vivências da criança, sempre compreendendo uma relação de unidade entre a pessoa e as particularidades da situação. Nas palavras do autor:

Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação (VIGOTSKI, 2010, p. 10).

De fato, um dos pontos centrais da teoria histórico-cultural é a ideia de unidade que perpassa toda sua obra, estando também intimamente relacionada ao seu método de análise. A mesma metodologia de análise utilizada para demonstrar a unidade entre pensamento e fala, também será agenciada para compreender a relação entre criança e a situação social, por exemplo (PRESTES, 2010, p. 120).

Sempre partindo do questionamento sobre os pressupostos já estabelecidos pelas teorias psicológicas da época, Vigotski entreteceu com maestria uma crítica sistemática acompanhada sempre por análise teórica e investigação experimental. Sua metodologia fortemente arraigada no materialismo dialético o levou a tomar o todo concreto como um ponto de partida, e não suas partes artificialmente separadas, como era comum se fazer na época. Daí, uma vez esclarecida a unidade, era possível compreender o lugar que ocupam, dentro dela, as partes (TEMPORETTI, 2007).

Deste modo, compreende-se que o método de Vigotski enfoca as relações entre unidades sempre levando em consideração as propriedades do todo, sem se perder no estudo abstrato de elementos. De acordo com o autor:

Por unidade entendemos aquele produto surgido da análise que, diferentemente dos elementos, contém em si todas as propriedades fundamentais inerentes ao conjunto e representa uma parte viva e indivisível deste (VIGOTSKI, p.16, 2007).

Vigotski dá o exemplo da molécula da água, explicando que não seria sua fórmula química a chave para a explicação de suas propriedades, mas, sim, o estudo das moléculas e dos

movimentos moleculares. Da mesma maneira também exemplifica a célula viva como uma unidade de análise biológica, já que conserva todas as propriedades básicas da vida do organismo.

Também Reich (2003) se pautou pelo princípio da unidade para compreender diversos fenômenos da vida, sobretudo no que diz respeito à união entre mente e corpo, que se manifestava fortemente nos fenômenos da sexualidade e as patologias causadas por distúrbios emocionais com as quais lidava constantemente em sua prática clínica. Este tema será retomado no capítulo seguinte onde será realizado um estudo mais aprofundado sobre a relação entre emoção e afetos. Antes disso, porém, é importante tomar conhecimento da crítica de Vigotski a uma outra perspectiva em psicologia do desenvolvimento, a saber, a perspectiva construtivista de Piaget. Abordar tal crítica possibilita o entendimento acerca de sua proposta de psicologia do desenvolvimento pautada nas vivências, que constitui o embasamento teórico deste estudo.

2.4 O RACIOCÍNIO VOLTADO PARA A REALIDADE OU UMA CRÍTICA AOS CONCEITOS DE PENSAMENTO E FALA EGOCÊNTRICA

A teoria de Piaget ainda hoje é referência na área da psicologia do desenvolvimento e educação. No segundo capítulo do livro “Pensamento e Fala”²¹, Vigotski redigiu um estudo crítico sobre a teoria de Piaget no qual elucida sua base psicanalítica e idealista a partir do conceito de “pensamento egocêntrico”. Este estaria tão vinculado à natureza infantil na teoria de Piaget, que se manifestaria sempre de forma regular, inevitável, constante e independente da experiência da criança.

Vigotski explica que a tese do pensamento egocêntrico está baseada nos estudos psicanalíticos sobre o autismo. Segundo esses estudos, o autismo seria a forma inicial de pensamento que condiciona a natureza psicológica da criança. De acordo com Piaget, o pensamento egocêntrico na criança teria uma estrutura semelhante ao pensamento autista no que diz respeito à satisfação orgânica e lúdica, com um certo grau de busca por adaptação à realidade, porém sem se comunicar como tal (IDEM, 2007).

²¹ Foi utilizado o livro de edição espanhola, no original “Pensamiento y Habla (2007)”.

Para Vigotski, do ponto de vista da evolução biológica e da análise biológica do comportamento da criança, não fazia sentido supor que haveria um princípio de prazer relacionado a uma lógica de ilusão e sonho que estabelecesse primazia sobre a função de realidade do pensamento. Nas palavras do autor:

A forma primária de atividade intelectual é o pensamento ativo, prático, dirigido para a realidade, e que representa uma das formas fundamentais de adaptação a novas condições às situações cambiantes do meio exterior (VIGOTSKI, p. 51, 2007)²².

E argumenta ainda que psicólogos com orientação biologista, com destaque para o próprio Bleuler — criador da teoria sobre o pensamento autista — acabaram chegando à mesma conclusão. Imaginação e sonho, para Vigotski, têm uma função no desenvolvimento da criança, estando sempre em contato com a realidade. Não é à toa que na brincadeira de faz de conta elas reproduzem em parte comportamentos dos adultos e se utilizam de elementos do cotidiano.

Assim como Vigotski, Reich (2004) também criticava o dualismo existente entre princípio de prazer e princípio de realidade suposto pela Psicanálise. Para ele, prazer e realidade só se colocam como antagônicos quando há uma cisão da unidade ou princípio de funcionamento comum, causada por uma sociedade repressora dos impulsos naturais.

Remetendo à relação entre o primitivo, a criança e o neurótico — citada acima — Freud, no livro *Totem e Tabu* os equiparou sob o argumento de que haveria em comum entre eles uma onipotência do pensamento, ou seja, uma crença inabalável de que o pensamento poderia produzir imediatamente uma interferência no curso dos processos naturais, havendo, uma confusão entre realidade e fantasia. Tal hipótese é criticada por filósofos como Theodor Adorno e Max Horkheimer que destacam um anacronismo no pensamento freudiano ao tentar aplicar um conceito de pensamento — calcado na oposição entre polo objetivo e polo subjetivo — avesso universo mimético e mágico existente em culturas primitivas. "Chamar a onipotência do primitivo (e mesmo da criança) de fantástica é fantasia da parte de quem o faz" (BARRETO, 2000, p.66).

²² Tradução da autora do texto original em espanhol.

Há um encontro entre Reich e Vigotski na crítica que fazem à teoria psicanalítica. Esta crítica é importante para destacar o debate que os autores possuem em comum e evidenciar as bases concretas de seus pensamentos. Por caminhos teóricos diferentes eles apontam a dimensão materialista e dialética do desenvolvimento.

Vigotski no livro *Teoria e Método em Psicologia* (1996), afirma que a teoria psicanalítica mostra tendências profundamente estáticas e não dinâmicas, conservadoras, antidialéticas e anti-históricas. O autor estava imbuído da tarefa de criar uma psicologia marxista. Porém, ele afirma que isso não significa simplesmente aplicar conceitos marxistas à psicologia. Para tal era preciso que a psicologia fizesse uso de um método não estático para que fosse possível explicar o desenvolvimento e a história.

Assim como Vigotski, Reich entende o desenvolvimento como um processo dinâmico. O autor afirma que o princípio do absoluto e do estático está na base dos erros do pensamento humano. Em referência ao conceito psicanalítico de Complexo de Édipo, Reich afirma que “os elementos emocionais não podem ter existido desde tempos imemoriais; eles devem ter se desenvolvido” (REICH, 2003, p. 32).

A partir da concepção do egocentrismo infantil, Piaget afirmou que a existência da fala egocêntrica vai, aproximadamente, até o sétimo ano de vida da criança. Para o autor, a fala egocêntrica seria uma espécie de monólogo que não se dirigiria a ninguém e acompanharia as atividades da criança sem nenhuma função específica. É um tipo de fala voltada para si mesma e para a própria satisfação, uma expressão do egocentrismo infantil que desapareceria quando a criança chegasse à idade escolar (PIAGET, 1992 *apud* VIGOTSKI, 2007).

Vigotski não nega o fenômeno da fala egocêntrica infantil, porém a compreende de uma forma totalmente diferente da teoria de Piaget. Segundo Vigotski, este tipo de fala desempenha um papel muito específico na atividade da criança. Em um experimento em que a criança se vê diante de um obstáculo na atividade do desenho, por exemplo, a falta de lápis, há um aumento no coeficiente de fala egocêntrica. A criança diz:

Onde está o lápis? Agora necessito o lápis azul; não importa, em vez disso vou desenhar com o vermelho e vou molhar com água, e vai ficar escuro e vai ficar como azul (IDEM, p. 65).

Ao contrário do postulado por Piaget, toda essa fala consigo própria tem uma importante função, a saber, a organização da atividade da criança. Com o tempo, ao invés de simplesmente desaparecer, ela se internaliza, convertendo-se em um recurso do pensamento no que diz respeito ao planejamento da ação.

Cabe destacar a importante relação entre fala e ação mesmo na idade pré-escolar. A criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, o que produz novas ligações com o ambiente e com relação a seu próprio comportamento. Quando se encontra diante de um problema prático, utiliza a fala para sua resolução, uso que se torna mais intenso quanto mais complicada é a situação. Nesse contexto, qualquer tentativa de impedir a fala da criança incorre no risco de paralisá-la (CLOT, 2010).

Deste modo, a partir de tal premissa do desenvolvimento infantil, é possível compreender a fala como produtora de novos modos de percepção. Mais adiante neste capítulo, será discutida a importância do desenvolvimento dialógico para a emergência de novos modos de conhecer e sentir que, por sua vez, serão essenciais para a criação de novas possibilidades no meio.

O tema da fala no curso do desenvolvimento infantil nos ajuda a compreender a função do meio como fonte do desenvolvimento para Vigotski. De fato, Vigotski em uma aula intitulada *A questão do meio na pedologia* (2010) explica a mudança da função da fala que em uma fase inicial aparece como meio de contato e comunicação entre as pessoas, mas depois se torna recurso para processos internos. A fala egocêntrica, definida por Piaget, na verdade seria um estado de transição entre a fala comunicativa e a fala interior que Vigotski define como "aquilo que nós conseguimos formular em silêncio, para nós próprios, as mensagens das palavras," que "tem grande importância em nosso raciocínio" (VIGOTSKI, 2010, p. 699). Explica-se assim que o raciocínio possui uma base externa que parte do contato entre pessoas no meio social.

A fala egocêntrica não é entendida, deste modo, como mera expressão de um pensamento egocêntrico, mas como uma função do pensamento orientada para realidade. Ao invés de compreender o desenvolvimento infantil como a história da socialização de aspectos profundamente íntimos e internos, pessoais e autistas, Vigotski afirma que a fala primitiva da criança é originalmente social. Nas palavras do autor: "A verdadeira direção do processo do

desenvolvimento do pensamento infantil não vai do individual ao socializado, sim do social ao individual" (VIGOTSKI, 2007, p. 78).

Mas quando se fala em meio, é importante destacar que não se trata apenas do meio imediato, mas também a história do desenvolvimento humano precedente. A fala que se internaliza como raciocínio é um produto da história da humanidade. Deste modo, podemos entender que:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens (...) (VIGOTSKI, 2010, p. 689).

Neste trecho, as “qualidades humanas específicas” são uma referência a “funções psíquicas superiores”, a saber, características específicas do humano como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade. De acordo com o autor, tais funções possuem uma formação histórica e processual não se apresentando prontas ao nascer. Seu desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida e se dá na relação com o meio, embora possa ser mais ou menos potencializado dependendo da idade em que ocorre. A gênese de tais funções se dá pela apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, que formam um patrimônio cultural a ser transmitido através de recursos comunicacionais e de produção intelectual, como a fala (PRESTES, 2012, p.36).

2.5 ATIVIDADE COMO UNIDADE DE INTERCÂMBIO ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL E SUA FUNÇÃO NO DESENVOLVIMENTO

Deste modo, pode-se compreender a função do meio como impulsionador do desenvolvimento. Inclusive, mesmo antes da criança começar a falar, já há uma importante relação com o meio externo pelo contato emocional direto com o adulto. Trata-se de uma forma especial de atividade do bebê para o contato pessoal, descrita por Elkonin (1971). Também, de acordo com o autor, ao final da fase de bebê é possível observar uma atividade com o objeto, isto é, a aquisição de modos de ação socialmente evoluídos envolvendo objetos que é impossível sem a participação dos adultos. Tais situações de interação com o meio

social, mesmo que não verbais, permitem a compreensão tanto da atividade do bebê como do meio para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, não caberia o questionamento acerca do que moveria o pensamento de uma criança, se seria a tentativa de satisfazer suas necessidades internas ou a tentativa de adaptação à realidade objetiva.

Vigotski rompe com tal dicotomia afirmando que a satisfação das necessidades sempre é uma adaptação à realidade.

[...] Piaget toma de Freud não somente sua tese de que o princípio do prazer antecede o princípio de realidade (PIAGET, 1992, p.186), porém que, junto com este, toma toda a metafísica do princípio do prazer, que se converte, de um aspecto auxiliar e biologicamente subordinado, em uma sorte de origem vital independente, em um *primum movens*, no motor primário do desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 2007, p. 81 – grifo do autor).

Justifica-se a crítica de Vigotski à Psicanálise e à teoria de Piaget no que concerne à força motriz do desenvolvimento psicológico. Conforme o autor, o biológico e o social no desenvolvimento da criança são apresentados por Piaget como duas forças externas que atuam mecanicamente uma sobre a outra. É como se a criança vivesse uma realidade dupla na qual um dos mundos é composto por seu próprio pensamento, intrínseco à sua natureza e o outro pelo pensamento lógico, imposto pelas pessoas que o rodeiam. Há, deste modo, uma falsa dicotomia entre o biológico e o social, onde o social acaba atuando como uma força externa e alheia à criança, como uma pressão que limita seus desejos.

Vigotski estava mais interessado em compreender a função do social no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, a psique humana como uma forma de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações sociais. Como afirma Prestes:

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (2010, p. 36).

Para Vigotski (2008), a psicologia piagetiana acaba sendo uma forma limitada de compreender a infância, na qual o desenvolvimento é considerado apenas sob o prisma do intelecto. O autor afirma que há um desconhecimento das necessidades da criança no que diz

respeito a tudo aquilo que se pode reunir sob o nome de impulso e motivos relacionados à atividade.

De fato, um modo de pensar que dicotomiza o meio externo do interno faz com que a atividade da criança acabe não sendo levada em consideração. No âmbito da clínica da atividade, Clot destaca a situação social como fonte e recurso para a atividade individual. Segundo ele, a criança se libera das formas sociais da conduta não pela sua negação, mas pela via do desenvolvimento. Há, então, na atividade, uma recriação do exterior pelo interior sem que seja necessária qualquer espécie de tutela ou ortopedia cognitiva para adaptar a criança ao meio social (CLOT, 2010, p. 61).

Na perspectiva da clínica da atividade, o social não é entendido como opressão ou subordinação, uma vez que não é possível situá-lo no exterior do sujeito. O social pode ser descoberto no próprio indivíduo que tem que se haver com ele no âmbito da atividade. Trata-se de um social que não é sedentário, mas uma unidade de intercâmbio social que se transforma com a atividade (CLOT, 2010, p. 11).

Também Reich, ao invés de pensar a atividade da criança como guiadas por um princípio de prazer, afirmava que não era correto pensar as pulsões em termos de finalidade. Isto é, não se deveria separar “uma pulsão aqui” que deveria alcançar “um prazer lá”, uma vez que a sensação de prazer não podia ser separada do movimento de ida ao seu encontro. Na concepção freudiana, embora o conceito de pulsão fosse definido como um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, ela também era vista como um representante psíquico, o que implica em uma cisão entre soma e psique. Assim, para a Psicanálise a sensação de prazer seria uma representação psíquica enquanto que para Reich, “o impulso biológico não era nada mais do que a função motora do prazer em si” (REICH, 1990, p. 5). Ou seja, o impulso e o prazer eram uma só unidade da atividade motora. Essa atividade motora não voluntária é a potência de um ser para a ação e, ao mesmo tempo, para o engajamento e a busca de satisfação. Em outras palavras, a excitação corpórea, que é o impulso, era idêntica a uma sensação psíquica, respeitando um certo processo biológico (CARNERO, 2012).

Tal compreensão reichiana encontra também ressonância com Espinosa no *Escólio da Proposição 9 da Ética III*, onde o filósofo traz uma reflexão muito próxima: “não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apeteçemos, que

a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apeteçê-la, por desejá-la, que a julgamos boa” (SPINOZA, 2007, p. 177).

2.5.1 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Assim também funciona uma criança quando se lança em uma brincadeira. Não por julgar previamente que brincar é bom, mas por vivenciar o prazer da brincadeira na própria atividade de brincar. De fato, a brincadeira de faz de conta é um importante exemplo de atividade da criança onde necessidades e impulsos são satisfeitos (VIGOTSKI, 2008) sem que haja necessidade de coerção de um meio externo supostamente opressor. Trata-se tanto de uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis como uma importante atividade que guia o desenvolvimento infantil.

Embora haja este caráter de realização de necessidades e impulsos na brincadeira de faz de conta, não se pode tratá-la como mera recreação ou como obedecendo puramente a um princípio do prazer. Segundo Vigotski, toda brincadeira tem regra. Se não há regras, tanto o faz de contas como o jogo não acontecem. Até os três anos de idade aproximadamente, o adiamento da realização dos desejos imediatos é muito difícil. “Não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Mais tarde, na idade pré-escolar, a criança já consegue abrir mão de um prazer imediato em prol da satisfação com a própria brincadeira. É um prazer mais complexo pois, para brincar, a criança precisa seguir regras. Como explica Vigotski:

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr — isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato (IDEM, p. 32).

Ou seja, mesmo enfrentando maior resistência, a criança insiste na atividade de brincar submetendo-se às regras por vontade própria. No caso da brincadeira de faz de conta, fica ainda mais evidente que há uma regra interna, criada pela criança sozinha ou pelas crianças entre si sem que haja a necessidade de que um adulto interfira na brincadeira. Ao brincar de

mãe e filha com uma boneca, a regra da brincadeira, apesar de não ser muito desenvolvida ou formulada com antecedência, é submeter-se às regras do comportamento materno. Por vezes, o faz de conta pode parecer uma imitação de comportamentos dos pais, como quando a criança toma uma boneca e finge que é sua filha, usando com ela frases que seus pais usam consigo. Porém a mãe imaginada pela criança não é idêntica à real, ficando aí patente a recriação do exterior pelo interior pela via do desenvolvimento.

De fato, por volta dos 3 ou 4 anos, a brincadeira é capaz de criar uma zona de desenvolvimento iminente, isto é, aquilo que a criança poderá vir a desenvolver, o que não significa que o fará necessariamente. Essa idade caracteriza a passagem para a atividade de criação, uma vez que a criança vai combinando e criando na brincadeira, relações entre diversos acontecimentos por ela vivenciados. Também, ela começa a compreender (tomar consciência) desses acontecimentos. Trata-se, portanto, de uma atividade que constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação (PRESTES, 2010, p.160).

Segundo Espinosa, só é possível vencer um afeto com outro mais forte (SPINOZA, 2007). Com base neste postulado, Vigotski afirma que “uma característica essencial da brincadeira é a regra que se transformou em afeto (2008, p. 33)”. Isto é, a regra como fonte de satisfação vence o impulso ao prazer imediato ensinando à criança uma nova forma de desejar. “Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral” (IDEM).

Esta ideia é muito importante para a discussão a respeito do trabalho pela clínica da atividade. Ao invés de pensar o conjunto de regras inerentes a qualquer atividade profissional como uma situação de desprazer e subjugação, é possível vislumbrar o trabalho como fonte de satisfação desde que seja possível que as regras do meio profissional sirvam à atividade do trabalhador sendo por ele apropriadas. A atividade de trabalho, nessa perspectiva, é vista como uma atividade que guia o desenvolvimento do adulto.

2.5.2 OUTRAS ATIVIDADES QUE GUIAM O DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento está sempre ligado à atividade,. Assim como ocorre com a brincadeira que é uma atividade que guia o desenvolvimento da criança da

fase pré-escolar, há também outras atividades que guiam o desenvolvimento em diversos estágios.

O conceito de atividade-guia, desenvolvido por Leontiev, não designa apenas uma atividade que ocupa o tempo da criança, mas que contém elementos estruturais indispensáveis capazes de impulsionar o mesmo. Além disso, trata-se de uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas na criança (PRESTES, 2010, p. 162).

De acordo com Elkonin (1971), o desenvolvimento da criança é uma transição contínua de um nível de idade ao outro, sempre observando que estas mudanças ocorrem dentro de condições sócio-históricas concretas. A inserção do conceito de atividade nas pesquisas acerca do desenvolvimento, segundo Elkonin, possibilita a compreensão de suas forças motrizes.

Na idade da escolarização, a atividade-guia é a instrução. Pelo contato com novos conhecimentos sistematizados a que se pode ter acesso na escola (também fora dela), a criança desenvolve o pensamento conceitual²³. Na adolescência, embora os jovens ainda passem boa parte do tempo envolvidos com assuntos referentes aos estudos e à escola, Elkonin (IDEM) observa que outra atividade emerge, a saber, o estabelecimento de relações pessoais e íntimas entre eles. Esta atividade apresenta uma especificidade em relação a outras formas de cooperação, os adolescentes vêm-se mutuamente como seres humanos com qualidades pessoais definidas e agem de acordo com o que o autor denomina “código de amizade”. Trata-se de relações interpessoais que são construídas não apenas com base no respeito mútuo, como também na confiança e no compartilhamento com os outros. Há, portanto, um compartilhamento da vida entre amigos que é particularmente importante nessa idade, uma vez que as relações dentro do grupo influenciam diretamente a formação do adolescente. Deste modo, pode-se compreender, como afirma Elkonin, o contato social como uma atividade-guia para o desenvolvimento dos adolescentes.

A articulação entre o tema da amizade e o desenvolvimento se fez presente em um dos textos, escrito por uma das alunas do TA, intitulado *Viajante Menina*:

²³ Este assunto será melhor desenvolvido no capítulo 4.

Conheci uma menina nova. Uma menina encantadora, uma jovem sonhadora. Ela viajava tanto que tinha dias que eu nem a via, ela desaparecia e demorava dias e dias para voltar. E foi em uma dessas viagens que ela pensou nas paredes com tijolos bonitos, nos rostos dos meninos, pensou nela, nas amizades, nas viagens e nas brincadeiras, quando sempre surgiam bobagens. Pensou nos sorrisos estampados em um painel, ela parou e começou a olhar o céu. E se deu conta de que havia crescido e que aquela menininha que ela era já se havia ido. Ela havia se tornado uma guerreira... [...] Um dia observei essa menina e vi o quanto ela era feliz entre aqueles tijolos, com os amigos que ela construiu. Ela se deu conta de que aquilo foi o maior presente na vida dela, de que o Turista Aprendiz foi um dos passos mais importantes e que, graças a este, ela pôde aprender o significado verdadeiro das viagens e das amizades... (FÉLIX, 2014, p. 86)

Neste texto, ao refletir sobre si mesma como uma “Viajante Menina”, uma aluna do TA destaca sua relação com as amigas. Na metáfora da jovem, há uma construção de si mesma (tijolos) a partir das viagens e dos amigos que fez no caminho. Também, é possível notar um sentido de amadurecimento neste percurso, uma vez que em um determinado momento “a menininha” se vai, dando lugar a uma guerreira. Cabe destacar que durante os deslocamentos do curso, o contato social entre os jovens se tornava bem mais intenso. Nas viagens estaduais, durante um fim de semana completo, os jovens conviviam intensamente e muitos dormiam fora de casa pela primeira vez. Associado às novas vivências este contato era um grande impulsionador de um desenvolvimento que se manifestava na escrita. De fato, os jovens voltavam destas viagens cheios de ideias e, em seus textos, muitas vezes, os personagens eram colegas de turma, que, em muitos sentidos possíveis, passavam a fazer parte de sua história.

É interessante notar também como o tema da amizade ganha destaque em outras pesquisas, corroborando a tese de Elkonin. Na dissertação de Laranjeira (2009) no âmbito do Programa Oficina do Saber, que facilita o acesso de jovens de baixa renda às universidades, um capítulo inteiro é dedicado a esta temática. De acordo com a autora, as amigas possibilitam o questionamento de valores que nos são dados desde que nascemos, como os familiares, por exemplo. Considerando o público em questão, tal observação se faz bastante pertinente, uma vez que são jovens, em geral convivendo diariamente com o núcleo familiar, em uma relação de dependência. Quando os amigos entram em cena, há uma ampliação afetiva. Confiança e afetos que talvez fossem restritos à família passam a ser compartilhados com o grupo de amigos abrindo um espaço de possibilidades e experimentações. A amizade, deste modo, pode provocar outros modos possíveis de ver, agir, e intervir na vida. Nas palavras da autora:

[...] através da amizade é possível expandir a vida, ultrapassando tanto o âmbito privado como o público; não é uma relação fixa e imutável, é um espaço onde pessoas vivem pelas suas diferenças, onde existem tensões, fluxos, choques entre verdades, em um tipo de guerra, sem destruição ou extermínio, onde são permitidos deslocamentos, desvios, subversões, transgressões. É uma relação onde há parcerias (e não hierarquias), onde há experimentações, misturas que possibilitam atravessamentos e possibilidades de criação (LARANJEIRA, 2009, p. 106).

A partir destas parcerias não hierárquicas, com a atividade de contato social entre os jovens baseada na confiança são formadas visões de mundo mais universais sobre a vida, sobre as relações humanas e sobre o seu próprio futuro. Há, assim, o início da formação da consciência reflexiva que permite a emergência de novos motivos e objetivos que dirigem a própria atividade do jovem para o futuro, pensando a educação e a carreira (Elkonin, 1971). No caso do texto da aluna citado anteriormente, uma consciência de si da menina à guerreira, em uma construção de si pela relação afetiva com os amigos.

Assim como a criança se desenvolve na idade pré-escolar por uma atividade de brincadeira com situação imaginária, onde ela cria as regras por vontade própria em prol de um prazer maior, também nas outras etapas da vida o cultivo e o exercício da vontade, própria é imprescindível ao desenvolvimento. No caso da brincadeira, inclusive, Lidia Ilinitchna Bojovitch, aluna e colaboradora de Vigotski, afirma que o desenvolvimento da vontade estaria relacionado à brincadeira, uma vez que essa atividade ajudaria a criança a tomar consciência de determinadas normas e exigências sociais e a aprender a se submeter a regras por vontade própria, sem a imposição de um adulto (PRESTES, 2010, p. 159).

Em um contexto de jovens em processo de amadurecimento, prestes a se inserirem em atividades profissionais e fazerem escolhas de carreira, por exemplo, a reflexão acerca do que se tem vontade de fazer é ainda mais importante. Sem clareza dos objetivos de vida, fica muito mais difícil a possibilidade de se contrapor a possíveis pressões familiares ou sociais. A atividade de criação literária, nesse sentido, possibilita ao jovem o exercício da autonomia e autoria que começa com as ideias e escritas e vai se estendendo em atitudes práticas na vida.

Como afirma Clot, a atividade prática nunca é somente um efeito de condições externas ou respostas a elas; nem a atividade psíquica sua reprodução interna. A atividade não está determinada mecanicamente pelo contexto, implicando em uma metamorfose do mesmo. “Ela

[a atividade] livra — correndo sempre o risco de fracassar — o sujeito das dependências da situação concreta e subordina a si o contexto da questão” (CLOT, 2010, p. 8).

No processo de apropriação da atividade de criação literária pelos jovens, isto é, no exercício de sua autoria na escrita, é possível perceber sua transformação subjetiva e também do meio que os circunda. Pelo exercício reflexivo desencadeado pela escrita, ainda mais estando esta associada a viagens, pode haver um alargamento de possibilidades, uma ampliação do próprio mundo.

2.6 ESCREVER E VIAJAR AUMENTA O MUNDO

Ao citarmos os objetivos do projeto TA, uma expressão utilizada foi a “ampliação da visão de mundo” dos jovens. No texto original do projeto:

O projeto tem como objetivo aumentar o acesso de jovens cariocas de baixa renda, que muitas vezes não tem a oportunidade de viajar e frequentar uma variedade de opções culturais, a territórios e patrimônios culturais brasileiros. Ao ampliar o repertório cultural dos jovens, busca-se também promover uma experiência enriquecedora para a bagagem acadêmica e formação humana ampliando sua visão de mundo (PEREIRA, 2013).

Conforme descrito no texto entregue à Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, considerando que o público do projeto tem uma condição social que dificulta o acesso a viagens, se poderia presumir que a simples oportunidade para eles conhecerem lugares aos quais provavelmente não teriam acesso já representaria um aporte cultural capaz de enriquecer sua produção literária. Porém, há formas diferentes de se viajar e nem todas servem ao desenvolvimento da atividade de criação. Seria muito simplório supor que visitar lugares novos seria o suficiente para provocar desenvolvimento. Se pensarmos no desenvolvimento infantil, isso seria como supor que o desenvolvimento da criança consistiria simplesmente na ampliação de seu meio, concepção criticada por Vigotski. Nas palavras do autor:

Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. A criança que ainda não nasceu dispõe do útero da mãe como meio, já a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo. [...] Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas

que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. Mas isso é pouco. Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (VIGOTSKI, 2010).

Além disso, ao longo do desenvolvimento do adolescente, podem ocorrer modificações em sua visão de mundo, sem que seja necessário viajar por muitos lugares diferentes. E ainda, é possível que o jovem conheça diversos lugares em viagens turísticas sem que isso se reflita necessariamente em uma ampliação de sua visão. Isso porque não é correto fazer uma relação mecânica e quantitativa entre desenvolvimento e acúmulo de experiências de viagem. Deste modo compreende-se que é totalmente possível ser universal falando da própria aldeia²⁴.

A ampliação na visão de mundo não se mede pela quantidade de lugares que tenham sido conhecidos, mas sim pela qualidade das vivências. Propõe-se então, provocar nos jovens vivências capazes de ampliar sua visão de mundo e desenvolver sua atividade de criação literária.

Conforme já discutido, cabe levar em consideração a idade em que eles se encontram e a atividade-guia de seu desenvolvimento. No caso dos adolescentes, considerando o contato social como atividade-guia, as viagens do projeto, que foram realizadas em grupo, intensificaram bastante a interação, trazendo resultados muito positivos em termos de estímulo à escrita e criação de laços afetivos entre eles.

²⁴ Em referência à célebre frase de Leon Tolstói: "Fale de sua aldeia e estará falando do mundo."

2.6.1 VIAJAR COMO ATIVIDADE AUTÔNOMA OU “CHOCOLATE TAMBÉM É CULTURA”

Para essa reflexão é interessante pensar o viajar como uma atividade onde o sujeito pode estar mais ou menos engajado. Isto é, pode-se estar mais ou menos afetado pelo deslocamento e pode-se estar mais ou menos ativo diante do mesmo.

O conceito de poder de agir facilita o entendimento dessa questão. Trata-se de uma apropriação efetuada por Clot da filosofia de Espinosa a fim de pensar o desenvolvimento da atividade. De acordo com Clot (2010), quanto maior o poder de ser afetado pelas diversas atividades das quais se é sujeito, maior o poder de agir. Ele é inerente à atividade e possibilita ao sujeito lidar com os inesperados do real e, diante deles, reinventar novas formas de viver, uma produção, portanto, de subjetividade.

Também para Clot, o conceito de poder de agir está relacionado à possibilidade de estabelecer um vínculo entre os objetivos da ação e aquilo que é importante para quem a executa. Quando tais objetivos estão muito distantes do que é importante para o sujeito, há uma desvitalização da atividade com atrofia do poder de agir. Pensando esta lógica para a questão do viajar, é possível supor que o poder de agir se amplia à medida que não há alguém decidindo tudo que vai acontecer nos mínimos detalhes. A atividade dos jovens se intensifica à medida que o deslocamento acompanha seus interesses e que eles possam se apropriar da atividade de viajar participando de sua gestão.

Na turma do Complexo do Alemão se deu um curioso exemplo de participação no roteiro das viagens. Na viagem a Petrópolis, foi inserida uma visita a uma fábrica de chocolates que não estava no roteiro elaborado previamente. Esta visita foi uma proposta de uma das alunas que a partir de uma pesquisa sobre Petrópolis descobriu a fábrica de chocolate e argumentou com a turma e com o professor: "— Chocolate é uma cultura."

No caso da atividade de criação literária com jovens é interessante notar que muitas vezes não se tem clareza desses objetivos da ação, "do que é importante para eles". O próprio interesse dentro da literatura se desenvolve em uma construção. O importante, nesse caso, assim como na situação de viagem, é que haja liberdade para que o interesse possa amadurecer sem que objetivos muito rígidos previamente determinados possam vir a sufocar a emergência de

novos interesses. De fato, Clot afirma que no andamento da atividade podem surgir novos objetivos até então ignorados que acabam por renovar o sentido da ação (CLOT, 2010).

O sentido da atividade se transforma, então, arrastando em sua companhia um prolongamento possível do raio de ação na esfera profissional que não deixa de estar comprometido — em primeiro lugar, pela imaginação — com novas ocupações. Eis um processo clássico de estabelecimento de novas ligações na e pela atividade, origem de afetos ativos e de ambições profissionais e colorido com emoções (IDEM, p. 16).

Este desvio se dá na atividade entre o planejado e o que acaba acontecendo na prática, onde há uma liberação de energia. Quando a ação transborda os resultados pretendidos. Neste processo sempre há um frio na barriga, pois só a emoção marca sua presença. Nestes momentos, o "intelecto e o afeto se sobrepõem e migram brutalmente de um a outro em proveito, até mesmo diferido, do desenvolvimento do poder de agir do sujeito na situação concreta e sobre si mesmo" (CLOT, 2010, p.17). Com esse trecho, Clot nos dá uma pista para a questão acerca de como possibilitar aos jovens, no contexto do projeto, fazer de uma experiência de viagem uma vivência no sentido da ampliação do poder de agir e ser afetado. No capítulo seguinte retomaremos essa questão com mais profundidade.

2.6.2 TURISTA X VIAJANTE

Neste ponto, cabe destacar a forma pela qual a preocupação com o aproveitamento das viagens por parte dos alunos foi trabalhada pelos professores do projeto, em sala de aula. Para tal, foi feita uma explanação conceitual sobre o que seria um “turista” e um “viajante”, destacando as qualidades do segundo, embora o projeto leve o termo "turista" no título. Para fazer esta discussão foi utilizada a crônica *Roma, turistas e viajantes*, da escritora/viajante Cecília Meireles:

[O turista] é uma criatura feliz, que parte por este mundo com a sua máquina fotográfica a tiracolo, o guia no bolso, um sucinto vocabulário entre os dentes: seu destino é caminhar pela superfície das coisas, como do mundo, com a curiosidade suficiente para passar de um ponto a outro, olhando o que lhe apontam, comprando o que lhe agrada, expedindo muitos postais, tudo com uma agradável fluidez, sem apego nem compromisso, uma vez que já sabe, por experiência, que há sempre uma paisagem por detrás da outra, e o dia seguinte lhe dará tantas surpresas quanto a véspera. O viajante é criatura menos feliz, de movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, descer à origem de tudo, amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais toscas às mais sublimadas almas do passado, do presente até o futuro — um futuro

que ele nem conhecerá (1999, p. 101).

Com esta discussão é interessante observar o empenho da equipe em, desde o início da oficina, despertar a sensibilidade dos jovens para uma atenção aos detalhes do caminho, para o prazer da jornada sem a ansiedade de chegar em um ponto específico. Trata-se de um envolvimento afetivo característico do viajante que falta ao turista, sempre ávido por consumir novas paisagens e estímulos, sem ser capaz de se deter nelas.

No relatório do professor Guilherme Gonçalves na oficina da BPE, foi possível observar alguns resultados da discussão suscitada a partir deste texto:

No segundo encontro, que intitulei “viajantes e relatos de viagem”, usamos como textos de apoio a crônica de Cecília Meireles [...]. O encontro se iniciou com uma conversa sobre o que é o viajar, o deslocar-se. Realizamos, no quadro (ou melhor, na parede da sala, que nos serve de painel), uma “nuvem” de ideias e frases expressadas por eles sobre o tema. A estratégia da “nuvem de ideias” tem sido usada por mim e Zacca [monitor da oficina] em diversos momentos, por estimular ao mesmo tempo o pensamento e a criatividade, além de produzir uma dinâmica de interação intensa, em que eles precisam “estar ali” ao máximo. Nesta primeira discussão surgiram ideias interessantes: “partir do não-saber”, “esvaziar-se para a viagem”, “abrir-se ao acaso”, “bagagem da memória”, “despertar os objetos”, “buscar a experiência” etc.²⁵

Através desta diferenciação e com o uso do texto literário, os professores empreenderam uma discussão que suscita a reflexão dos alunos. Há aí uma preparação para os deslocamentos que convoca os alunos a um estado de atividade, atenção e sensibilidade que são imprescindíveis para o cultivo do interesse dos alunos e, por consequência, para o aumento do poder de agir e ser afetado. A questão dos afetos será melhor elaborada no próximo capítulo.

²⁵ Relatório BPE.

3 IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE DE CRIAÇÃO NA DINÂMICA AFETIVA

Este capítulo tem como eixo principal a unidade entre pensamento e afetos no desenvolvimento, com destaque para a atividade de criação literária neste processo. Em comum, entre os autores que embasam a presente tese, está a crítica a uma tradição que separa a razão dos afetos, dando primazia à primeira.

Trata-se de uma tradição grega, presente ainda hoje, que pode ser considerada hegemônica, em que a política é entendida como o exercício da racionalidade. Já as paixões são vistas como a antítese da razão, pertencentes ao universo do individual e instável. Deste modo, o exercício da política no mundo antigo dependia da submissão das paixões às faculdades superiores (BARRETO, 2000).

O paradigma racionalista, desenvolvido por Thomas Hobbes, pode ser considerado um desdobramento da herança grega. Segundo tal paradigma, a razão seria constitutiva da sociabilidade e as paixões, por se encontrarem em oposição àquela, estariam confinadas à condição de antissociais. Então, a dicotomia entre razão e paixão traz consigo um segundo antagonismo a ela associado: a oposição entre natureza e cultura. A constituição de um corpo social racional — de acordo com este paradigma —, dependeria de um controle/repressão da natureza.

Reich critica o paradigma racionalista uma vez que este identifica a natureza como o grande mal a ser superado rumo à civilização. Sob esta ótica, a história da humanidade seria a história da dominação da natureza em seus vários campos. No campo científico, a tentativa mais acabada deste projeto responde pelo nome de mecanicismo — sistema de pensamento que confere à natureza as mesmas propriedades e leis da máquina—, verdadeiro paradigma da ciência e filosofia a partir do século XVII (BARRETO, 2000).

Em crítica a este modelo de pensamento calcado na repressão das paixões humanas em favor de uma racionalidade absoluta, Reich se refere à natureza humana como algo que não caberia à cultura dominar, mas sim preservar. Desta forma, a natureza para Reich não é algo perigoso ou caótico a ser destruído, mas algo positivo a ser continuado, preservado e favorecido.

É, portanto, por transgredir a natureza — e não por dominá-la insatisfatoriamente — que os Homens se veem diante da dor e do sofrimento, vale dizer, do "mal". Reich afirma com isso ser possível a edificação de uma cultura mais harmônica com a natureza (BARRETO, 2000, p.16).

Reich constrói uma nova abordagem do humano avessa a dicotomias e dualismos como psique e soma, razão e afeto, homem social e animal que também produzem a oposição entre natureza e cultura. Como princípio funcional, Reich defende a ideia de um ser humano unitário, composto por processos cognitivos, afetivos e somáticos. Para ele, a compreensão dos fenômenos humanos se dá numa apreensão integrada entre biologia, sociologia e psicologia, uma vez que natureza e cultura não se opõem, mas se complementam (BARRETO, 2000).

A convicção que fundamentou as investigações de Reich e que se estabeleceu como um dos princípios de seu “sistema de pensamento funcional”, denominado “funcionalismo energético” ou “funcionalismo orgonômico”, era a de que “a vida emocional humana não é de origem sobrenatural. Está localizada nos limites da natureza e é investigável. Como o resto da natureza, obedece a leis funcionais de matéria e energia (REICH, 1990, p. 2).

Mas cabe destacar que a via de investigação da natureza, conforme Reich, deveria ser estritamente racional, isto é, deveria abolir qualquer ideia de finalidade e concepção metafísica. Se podemos afirmar algum finalismo no movimento da vida, este deve excluir qualquer proposta de uma meta definida previamente. Como disse Reich, a vida opera “em direção a”, expande em direção aos encontros que lhe convêm, sem nenhum objeto definido a priori. Cabe aqui um importante paralelo com Espinosa, no sentido de que, para este filósofo, o termo “racional” significa “causal”. Então, em comum entre Reich e Espinosa há a busca por um conhecimento causal/racional dos afetos dentro de um campo natural o que exclui o sobrenatural (CARNERO, 2012).

Deste modo, compreende-se que a ideia de racionalidade em Reich se aproxima do pensamento de Espinosa quando este se refere a uma razão que não se separa do mundo, do corpo ou dos seus afetos, mas ao contrário, se realiza por meio deles. O uso dos conceitos “natural” e “Natureza”, muito presentes na obra de Reich, devem ser tomados tal como apresentado por Espinosa, ou seja, natural como algo imanente às próprias causalidades da

Natureza. Enquanto Descartes concebia que a razão, por meio da vontade e do livre-arbítrio, teria um poder de ação sobre o corpo e suas sensibilidades, Espinosa, à mesma época, concebia a razão como uma razão afetiva, isto é, como uma forma de se conhecer as coisas buscando suas propriedades comuns, a partir da relação sensível com elas e sem afastar-se desta inserção (MARTINS, 2009).

A via assumida por Reich para a investigação da dimensão entre o psíquico e o somático se deu pelo resgate das considerações iniciais freudianas a respeito da sexualidade e do princípio energético presente na teoria da libido (FREUD, 1905). Segundo explica Reich, Freud foi o primeiro pesquisador no campo da psicologia a assumir a existência de uma energia psíquica e de acordo com esta visão as ideias psíquicas e as percepções estavam associadas a quantidades variáveis de afeto (REICH, 1990, p. 4).

Vale enfatizar, contudo, que o conceito de energia ao qual Reich se refere não é idêntico ao de libido freudiana, uma vez que não se resume a uma energia psíquica mas uma energia que é o princípio de funcionamento comum entre soma e psique. A energia, para Reich, está na base de todos os fenômenos aparentemente opostos e vistos como dicotomias que apesar de distintos, não podem ser separados. De fato, de acordo com a concepção reichiana, os processos emocionais se encontram dentro de fenômenos naturais e são compreensíveis a partir de um funcionamento natural (REICH, 1990, p. 3).

Já Espinosa não fala em termos de energia, mas em variações intensivas do afeto no corpo, afirmando que a mente é a ideia do corpo (SPINOZA, 2007, p. 97). Segundo o filósofo (IDEM), quanto mais o corpo humano é capaz de ser afetado e afetar outros corpos de muitas maneiras, mais sua mente se torna capaz de perceber o que é necessariamente bom ou útil e que isso conduz à compreensão e ao raciocínio. Vemos a nítida relação entre mente e corpo aí enunciada.

Para Reich, as emoções, são entendidas como um movimento expressivo e energético. Sendo derivada do conceito de pulsão, oriundo da teoria psicanalítica, a emoção ou drive, na perspectiva reichiana é sempre entendida no sentido de movimento (do latim, *ex movere*). Segundo o autor, “é a função da emoção que constitui a meta de um impulso e não o contrário, como postulam os metafísicos” (REICH, 2003, p. 57). Em outras palavras, a direção do *drive* é criada no movimento de atualização que percorre a própria vida. Os *drives*

— ou a ideia de uma atividade impulsiva da vida—, na obra do autor, são entendidos por meio de uma atividade que está ligada sempre à expansão, à conexão e ao engajamento, mas que pode ser barrada pelas forças que atuam contrárias à vida. Como em Espinosa, que igualmente se pauta pela expansão, ainda que leve em consideração que os entes e as coisas são divididos e contraditórios por conta de uma destruição que vem do exterior e que, de alguma forma, é manifestada pelo indivíduo singular (CARNERO, 2012).

De acordo com o pensamento reichiano, o funcionamento emocional pode sofrer bloqueios capazes de comprometer a motilidade do organismo. As emoções deixam de fluir na direção natural de racionalidade, sociabilidade e contato com o outro. Nesse caso, elas se tornam disfuncionais. Considerando que movimento e cognição não se separam, o bloqueio do movimento expressivo também prejudica a possibilidade de conhecer.

Também Vigotski se inspirou na filosofia monista de Espinosa para construir uma concepção de psiquismo como um sistema integrado de funções psicológicas — em que todas estão relacionadas entre si —, ao corpo biológico, mediadas pela cultura e pelo contexto social, sem hierarquia nem relação causal. Nesse contexto a patologia se explica pelo rompimento de um ou mais nexos entre as funções psicológicas superiores, alterando a correlação entre a vida intelectual e afetiva. Aos poucos, ele vai introduzindo a filosofia espinosana na ciência psicológica como modo de superar a visão negativa que esse campo de conhecimento tinha das emoções, estas, consideradas antagônicas à razão (SAWAIA, 2009, p. 638).

3.1 COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NAS OFICINAS E VIAGENS DO TA

Durante o campo, foi possível observar a relação entre afetos e cognição por meio de algumas situações que apareceram. Os recursos artísticos foram priorizados como forma de movimentar afetos a fim de provocar o desenvolvimento da atividade da escrita literária. Diferentes linguagens — audiovisual, musical, textual etc. — foram combinadas em uma dinâmica que pode ser observada na descrição feita pela orientadora pedagógica a respeito de uma oficina na BPE, cuja sala (Laboratório 3) tinha uma parede de vidro.

Livros de poesia espalhados pelo chão. O retrato de Satie ou Debussy projetado na parede. *As Gnossiennes* ou o *Prelúdio de um Fauno* soando por toda a sala. Dezenove jovens, cada um com um livro na mão, lendo poemas. Foi assim que começou a oficina nessa sexta-feira. As reflexões sobre os poemas escolhidos e lidos em voz alta transformaram aquele paralelepípedo de vidro do Laboratório 3

da BPE num laboratório de Elétrica, com raios zunindo e rachando algumas cabeças²⁶.

Considerando que cada aluno pode ser mais sensível a um tipo diferente de estímulo, buscou-se formas diferentes de afetar, já que cada sensibilidade é singular. A liberdade de movimento no espaço físico da sala, bem como a possibilidade de eles escolherem e lerem poemas foram formas de provocar uma diversidade de afecção no intuito de gerar esta multiplicidade afetiva sempre ligada a um processo reflexivo.

Isso porque, ao mesmo tempo em que havia esta liberdade no projeto, também havia uma exigência na discussão de uma ampla quantidade de conteúdo. Conceitos como etnocentrismo, relativismo cultural, identidade, alteridade, cultura, estereótipo, estranhamento e etnografia foram trabalhados no âmbito antropológico. Também os gêneros literários como narrativa, conto, crônica, romance, poesia e relato de viagem, foram matéria das oficinas. Assim, o estímulo à afetividade era feito de forma conectada ao pensamento reflexivo de modo que um fosse capaz de potencializar o outro.

Além das oficinas, as viagens do projeto também eram eventos privilegiados para a mobilização afetiva e sensorial. Guilherme Gonçalves, professor do TA, em entrevista destaca dois aspectos principais sobre a viagem no projeto: 1. a aquisição de conhecimento; 2. a experiência sensorial. A aquisição de conhecimento se dava, à medida que cada campo ou cidade visitados trazia uma história que era enfocada pelo projeto. Um exemplo foi a cidade de Vassouras, onde foram realizadas visitas às fazendas de café que suscitaram debates sobre o ciclo do café no Brasil, a escravidão, e sobre o que se tornou esta região atualmente. No caso desta viagem, o professor que é também historiador pôde contribuir ainda mais pelo fato de ter escrito sua monografia sobre fazendas de café em Vassouras. Este seria o aspecto da aquisição de conteúdo/conhecimento. Mas cabe destacar o segundo aspecto, que diz respeito a uma experiência sensorial que se produz na viagem com o rompimento da rotina cotidiana. Como afirma Guilherme:

A viagem mobiliza coisas sensoriais da experiência: espaço, ar, paisagem, atmosfera... Isso provoca alguma coisa dentro da gente. Às vezes você está numa situação muito estável (não positiva), regular... Você não tem o que dizer. Você tem a sensação de estar esvaziado. Às vezes é necessário você se

²⁶ Acompanhamento BPE Fernanda Schnoor.

distanciar um pouco da sua rotina para você reparar coisas da nossa vida cotidiana que poderiam ser diferentes²⁷.

Há, portanto, um amortecimento da sensibilidade que pode acontecer no cotidiano e que pode se transformar com a experiência da viagem. Um conhecimento que se dá a partir de uma nova sensação.

Agora que eu estou tendo prazer em uma outra situação eu percebo que está faltando isso na minha vida, está faltando eu olhar para as coisas de um jeito que eu consegui em uma situação excepcional, por exemplo, de viagem. Aí eu volto e percebo que estou sendo engolido de novo pela rotina. Como que eu posso manejar isso para que essa rotina não seja tão petrificante? Acho que a viagem traz essas questões.[...] A partir daí você vai ter necessidade de contar alguma coisa sobre isso. Uma necessidade própria de cristalizar aquele momento em um registro poético... de se expressar. Quando você tem com que se expressar você fica mais forte²⁸.

Fernanda Schnoor, orientadora pedagógica, também se refere sobre o prazer de viajar e os efeitos disso:

Eu senti o projeto TA dando experiência concreta, visual, auditiva, olfativa, tátil... de todos esses lugares diferentes que eles foram. Eles comeram, eles dormiram, eles conversaram, eles ouviram música, eles discutiram, eles viram hábitos... Isso abre a cabeça de qualquer um. Viagem, claro! Às vezes eu me pergunto: porque eu entendo isso? Ah, porque eu morei na África esse tempo todo. Ah, porque eu morei nos EUA. Ah, porque eu vivi no mar e na montanha. A diversidade geográfica é muito importante para o ser humano. [...] Eles sentiram isso. O prazer que esses meninos, de uma realidade urbana pouco arborizada, pouco natural muito concreto, tiveram quando foram para São Pedro da Serra, quando foram para Penedo. Esses meninos deliraram!²⁹

É interessante observar, mais uma vez, que a perspectiva teórica desta tese converge com a orientação pedagógica do projeto. De fato, todas essas falas de experiência de trabalho de membros da equipe do TA corroboram o pensamento dos autores aqui estudados apontando para um desenvolvimento afetivo/cognitivo — a partir das atividades de viajar —, dialógico e social. Mais adiante retomaremos estes exemplos.

²⁷ Entrevista Guilherme Gonçalves.

²⁸ Entrevista Guilherme Gonçalves.

²⁹ Entrevista Fernanda Schnoor.

3.2 O DESENVOLVIMENTO AFETIVO/COGNITIVO NA ATIVIDADE

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, afetos, sentimentos e emoções assumem lugar de destaque. Eles são entendidos como processos complexos que se desenvolvem pela história humana, sendo impregnados de valor pela linguagem através da relação com o outro e no processo de significação (MAGIOLINO, 2010, p. 125). De fato, as emoções são socialmente construídas, compartilhadas e, por vezes, contagiosas (CLOT, 2010, p. 9, nota de rodapé).

No livro *Psicologia Pedagógica*, há uma nota dos autores na qual eles afirmam que Vigotski (2003, p.123) utiliza os termos “emoções” e “sentimentos” como se fossem sinônimos. Também Magiolino (2010) destaca uma indiferenciação dos termos “afeto”, “sentimento” e “emoção” na obra de Vigotski, o que aponta para uma

compreensão das emoções como um processo complexo de múltiplas faces, no qual corpo e mente interagem a todo momento, que só é possível de ser compreendido nessa interação — mudança, alteração, (trans)formação de estados afetivos e sua expressão (IDEM, p. 168).

Clot ressalta o fato da afetividade não ser homogênea e busca estabelecer uma diferenciação entre afeto, emoção e sentimento. O afeto é entendido como o que resulta do conflito que coloca à prova a atividade do sujeito e a sua organização pessoal. Já a emoção, se refere à paleta dos instrumentos corporais através dos quais a pessoa lida com estas situações. É uma antecipação sensível e corporal de ações sobre si que implica a situação, um sinal interior sentido antes de toda a apreciação racional. As emoções se cultivam nos sentimentos, compreendidos, por sua vez, como instrumentos sociais do pensamento, são representações coletivas que veiculam normas, ideias e valores. Já os afetos são mediatizados, corporal e socialmente, pelas emoções e pelos sentimentos (CLOT, 2010, p. 9).

Para além das diferenciações conceituais entre os autores estudados nesta tese, em comum entre eles está o entendimento de que emoção/sentimento/afeto não se opõe à razão. Também, conforme veremos ao longo do capítulo, tanto Clot como Espinosa, Reich e Vigotski, em suas distintas terminologias, falam de um desenvolvimento afetivo que ocorre na atividade.

De fato, para Vigotski (2003, p. 118) “quem pensa que a emoção representa uma vivência interna puramente passiva do organismo e que ela não provoca nenhuma atividade está

concebendo a questão de forma equivocada.” De acordo com o autor, a emoção tem uma função de organização interna do comportamento. Vigotski destaca o caráter ativo do sentimento. Para ele, “toda emoção é um chamado à ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento.” (IDEM). Isto é, o comportamento não fica indiferente às emoções, elas são o organizador do comportamento que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações.

Esta relação entre emoção e ação tem, inclusive, um papel histórico importante na evolução da espécie humana. De acordo com Henri Wallon (1971), a partir de estudos antropológicos e da pesquisa com crianças, é ressaltado o caráter contagioso e coletivo da emoção cultivado nos primórdios da civilização por meio de ritos grupais. De acordo com o autor, a emoção serviu à adaptação da ação comum entre os homens, ajudando a constituição do grupo. A emoção ritualizada teve grande influência no advento da atividade simbólica, uma vez que, sem o grupo, não seria possível a emergência do conhecimento ou da linguagem. O autor fala também do aspecto de contágio da emoção. A emoção suscita reações similares ou recíprocas em outrem, o que torna difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e faz-nos associar a esse contágio.

O caráter de contágio das emoções e seu papel na formação do grupo foi possível de ser observado no âmbito do projeto TA. Fernanda Schnoor destacou a leitura compartilhada de textos autorais entre os alunos como uma experiência capaz de produzir afetos. Ela afirma a importância para a autoestima do adolescente de ter um texto próprio reconhecido pelos colegas. Para exemplificar, em entrevista, ela contou uma história pessoal de uma situação em que redigiu um extenso encarte para uma peça de teatro:

[...] eu escrevi toda a história da Guerra de Tróia como se fosse novela. Folhetim, sabe? Com os títulos. [...] Quando eu vi meu texto lido pelas pessoas antes da peça, isso me deu uma emoção! Aí eu falei: pô, eu sou capaz de escrever algo que interesse. Eles ficavam lendo aquilo o tempo todo, eram umas 50 páginas e não ficavam de "tititi"! Ninguém conversava! É o retorno que o artista precisa. Eles tiveram isso no Turista Aprendiz. Eles tiveram retorno imediato. Quando eles começaram a ver que o que eles escreviam despertava afeto, emoção... Afeto, que eu estou falando, essa emoção básica, que as pessoas se sentiam atraídas pelo texto, reagiam ao texto. Putz... aqueles garotinhos que não ficavam em pé nas duas pernas... tinha gente ali muito deficiente em termos de força. Sabe? De pulção de vida. Eu sentia muita gente deprimida. Eu vi muito jovem deprimido nesse projeto. E quando eles escreviam, até sobre depressão, e que aquilo tinha um

ouvinte e que valorizava! [...] Esses garotos, a maior parte deles, teve um desenvolvimento social, intelectual, afetivo e uma nova visão deles mesmos.

Importante considerar, nesse ponto, a grande dificuldade dos alunos, por timidez, principalmente, de ler os próprios textos diante dos colegas na turma. Em algumas ocasiões, inclusive, eles pediam para que um outro colega lesse o texto em seu lugar. Mas, quando superada esta dificuldade, em algumas situações, o texto era capaz de emocionar os colegas, causando esse efeito de valorização descrito por Fernanda.

Cabral (2006) destaca a leitura como uma possibilidade de abertura à alteridade. Mas, para isso, conforme a autora, é preciso, mais que saber ler, ter uma relação com a leitura, de frequências, abertura e entrega. Uma das possibilidades de desenvolvimento desta relação com a leitura é ser contagiado na convivência com pessoas que gostam de ler e demonstrem isso, compartilhando este interesse. Isso foi possível de ser observado no TA. A leitura compartilhada de todo tipo de textos literários marcou tanto as oficinas como as viagens do projeto. O fato de praticamente todos os membros da equipe serem escritores entusiastas da literatura contribuiu para que muitos alunos, que não tinham o hábito de ler ou de escrever, desenvolvessem este interesse.

A questão da abertura à alteridade também se fez perceptível tanto por conta da leitura como das viagens que propunham o contato dos alunos com outros jovens e outras situações fora do cotidiano. Com esse intercâmbio de afetos proporcionado pelas leituras e viagens, muitos alunos foram conseguindo se livrar de um certo medo e isolamento do novo e de pessoas desconhecidas, ganhando proximidade com o grupo e criando laços de amizade. Um exemplo disso aparece no relatório de Fernanda.

[a aluna] contou que, por ser extremamente seletiva, sempre teve poucos amigos. Na escola é chamada de *'alone'*. Falou que estava deprimida antes do TA, mas que tinha sido tão bem acolhida pelos colegas e pela equipe, que a tristeza tinha passado. Está sempre no *whatsapp* com alguns colegas, que ela sente ser *'amigos pra vida inteira'*. Elogiou o conhecimento deles e afirmou estar aprendendo muito, com eles e com os professores.

Como afirma Vigotski (2009, p. 77), na adolescência, a emoção à flor da pele, por um lado, pode levar o jovem ao isolamento, à introspecção e à fuga da realidade; por outro, pode haver um enriquecimento na relação dele com o mundo a sua volta. Isso pode acontecer desde que

ele seja capaz de criar um significado para este sentimento, possibilidade que pode se dar através de formas artísticas, como a criação literária, por exemplo.

Esse desejo de transmitir em palavras o sentimento ou a ideia que nos domina, o desejo de contagiar o outro com esse sentimento e, junto a isso, o sentimento da impossibilidade de fazê-lo estão fortemente expressos na criação literária da juventude (IDEM, p. 56).

Mais uma vez aparece aí a ideia de contágio do outro, que é muito importante para esta pesquisa. Isso porque alguns alunos, ao ingressarem no projeto TA, já tinham o hábito de escrever sobre a vida emocional. No entanto, a possibilidade de haver um espaço de troca desse texto entre os jovens é o que parece ser a fonte de seu desenvolvimento “social, intelectual, afetivo”, como descrito por Fernanda.

Ao colocar sentimentos em movimento pela escrita, a esfera afetiva se liga a uma esfera de atividade. Ao contrário da ideia de um sentimentalismo avesso ao contato social e alienante, a atividade artística ao vincular sentimento à ação, tem um caráter transformador, tanto do meio social quanto subjetivo. Há também o desenvolvimento da esfera intelectual, uma vez que afeto e intelecto não se dissociam.

De fato, Vigotski diferencia o sentimento — que desenvolve os demais aspectos da vida como um todo — de um sentimentalismo que se encontraria desvinculado da ação, resolvendo-se totalmente em reações internas. O autor cita um exemplo de W. James sobre os falsos sentimentos dos aristocratas russos que choram no teatro diante de algum drama, mas não conseguem se importar com os cocheiros que estão congelando na rua a uma temperatura de 40 graus negativos. Neste caso, trata-se de um sentimentalismo inflado e superficial. De acordo com o autor, “na mesma medida em que a emoção é poderosa e importante para a ação, o sentimentalismo é estéril e insignificante (VIGOTSKI, 2003, p. 122)”. Deste modo, a diferença de um sentimentalismo para um sentimento genuíno seria a de que, no segundo, há inclusão das emoções na rede global do comportamento.

Nesse sentido, a arte, para Vigotski, tem a função de superação do sentimentalismo. O aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência comum. De uma forma brilhante, Vigotski resume esta ideia com a frase: “A arte é o social em nós” explicando que a arte tem uma função tanto na sociedade como na vida humana (PRESTES, 2010, p. 117). A concepção dos sentimentos como instrumentos sociais do pensamento, que

se representam coletivamente, pode se explicar por meio desta concepção de arte. Através do contato com a arte, a pessoa seria capaz de vivenciar um sentimento coletivo, representado através daquela obra que, deste modo, se tornaria pessoal. A arte se apresenta assim como 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 (MAGIOLINO, 2010).

Deste modo, é possível entender os resultados positivos do TA conforme a fala dos professores. O contato com os recursos artísticos proporcionados pelas oficinas gera uma mobilização afetiva que é compartilhada pelo grupo, estreitando os laços entre seus integrantes. Também os estímulos sensoriais nas viagens e a convivência entre os jovens aprofundam este processo. Tudo isso, associado ao conteúdo trabalhado e à atividade dialógica — tanto de expressar-se verbalmente diante dos colegas com opiniões, leitura de textos, como com a escrita — acaba provocando o desenvolvimento dos jovens como um todo.

3.3 SUBJETIVIDADE E EMERGÊNCIA DA CRIAÇÃO

Segundo Vigotski (2010, p. 75), a possibilidade da criação literária tem início com o desenvolvimento sexual da criança. O amadurecimento sexual irrompe como um fator novo e poderoso gerando uma crise nesta fase de transição. O equilíbrio anterior é rompido mas um novo ainda não foi encontrado. Uma das hipóteses para o motivo desta crise é que, na sua base, se encontra um aumento potente de vitalidade, que abrange todos os âmbitos do desenvolvimento do adolescente. Deve-se considerar também que o próprio crescimento acelerado influencia seu comportamento, ampliando suas vivências, impulsos e anseios. Há uma intensificação da vivência emocional tornando as relações com o meio e com as pessoas mais complexas. Juntamente com o despertar da criação literária, a emotividade fica mais aguçada e os sentimentos mais vivos.

Em Reich, a ideia de um esforço de expansão em direção ao mundo — como a que parece se insinuar na adolescência — está intimamente ligada à sexualidade e ao conceito de potência orgástica. De acordo com o autor, os sistemas biológicos orgasticamente potentes são capazes de vivenciar gratificação ou satisfação após o orgasmo, a partir da possibilidade de liberar uma alta tensão de energia acumulada na periferia do organismo. Tais sistemas, de maneira comum, vivenciam a sexualidade e a moralidade, a natureza e a cultura, o amor e o trabalho

de maneira unitária e não dicotômica. Assim, o conceito de potência orgástica é entendido por Reich enquanto um princípio de funcionamento comum a todos os sistemas vivos energéticos. Um sistema bloqueado se organiza de modo a diminuir suas experiências de dor e sofrimento. Porém, ao mesmo tempo se torna incapaz de vivenciar prazer e satisfação de forma que a variabilidade vital fica reduzida (CARNERO, 2012). Há, portanto, um nível de anestesia das reações emocionais ligada ao enfraquecimento da potência orgástica que, de acordo com a teoria reichiana, deriva da repressão sexual.

O impedimento do choro, raiva ou quaisquer expressões de emoções na infância, constitui, para Reich (1985), um fator importante deste tipo de repressão. De acordo com o autor, adolescentes criados em ambientes que negam a sexualidade ou a expressão dos afetos apresentam insegurança e traços infantis. A repressão sexual incide sobre as forças agressivas do jovem, não no sentido de violência, mas de aproximação, uma vez que “toda manifestação positiva da vida é agressiva” (IDEM, p. 139). Deste modo, a repressão deste movimento expressivo dificulta aos jovens caminharem com suas próprias pernas, prejudicando a construção de sua independência e autonomia.

Tomando o conceito de subjetividade conforme Clot (2010) — como o poder de ser afetado que cada um dispõe em maior ou menor grau segundo sua história — pode-se dizer também que a repressão sexual compromete a formação da subjetividade do adolescente. Pela anestesia afetiva ou então pelo excesso de emoções desconectadas da ação, o jovem fica isolado dos outros, tendo seu desenvolvimento — que sempre depende de relações com o meio — bloqueado.

E, como já referido anteriormente, quanto maior o poder de ser afetado pelas diversas atividades da qual se é sujeito, maior a vitalidade dialógica, que gera desenvolvimento. Como afirma Espinosa “O esforço para desenvolver o poder de agir é inseparável de um esforço para elevar, ao grau mais elevado, o poder de ser afetado” (*apud* CLOT, 2010, p. 31). Segundo Clot (IDEM), o desenvolvimento do poder de agir pode desencadear crise nos equilíbrios previamente adquiridos pelo sujeito. Crise como a descrita por Vigotski (2010), a respeito da idade de transição. A partir do pensamento de ambos, é possível afirmar que o aumento da sensibilidade emocional, muitas vezes vivenciado pelos adolescentes, pode ser avaliado como um fator positivo, desde que seja acompanhado por um desenvolvimento da capacidade de pensar e agir.

De fato, a potência se desenvolve com a plasticidade funcional do sujeito, no movimento entre as expressões sentimentais e as representações mentais. Um sujeito capaz de ser afetado e potente em sua ação nesse sentido é aquele que possui uma maior mobilidade interfuncional, ou seja, a capacidade de colocar uma função a serviço da outra: emoções, por exemplo, a serviço do pensamento e vice-versa (CLOT, 2010).

Esta mobilidade aparece no primeiro exemplo deste capítulo, em que a sensibilização através de estímulos artísticos nas oficinas e viagens do TA era acompanhada de uma reflexão consistente. Também, dois trechos de falas já citadas acima fazem menção a uma força, sempre ligada à expressão emocional, assim como ao conceito de potência. Isso se encontra na fala de Guilherme: “Quando você tem com que se expressar você fica mais forte.” E na de Fernanda, “[...] tinha gente ali muito deficiente em termos de força. Sabe? De pulção de vida. Eu sentia muita gente deprimida. E quando eles escreviam, até sobre depressão, e que aquilo tinha um ouvinte e que valorizava! [...]”. Nesses dois exemplos os educadores correlacionam a expressão tanto por meio de palavras como pela criação literária. Em comum entre os dois parece haver a concordância de que a articulação entre a palavra e o sentimento gera o aumento da potência.

Vigotski defende que o desenvolvimento emocional depende da relação entre as emoções e a consciência. Há uma falta de funcionalidade quando estas se encontram desarticuladas. O autor buscou, na filosofia de Espinosa, elementos para enriquecer a discussão (MAGIOLINO, 2010, p. 52). Assim, entende-se que o homem, a partir do conhecimento dos afetos, tem poder de transformá-los de um estado passivo para um ativo.

No caso da criação literária, o adolescente pode dar um destino dialógico aos possíveis conflitos que emergem com a sensibilidade emocional. A escrita pode servir ao propósito de trazer a emoção ocultas para a esfera da consciência construindo uma nova percepção por parte do adolescente, de si mesmo e do mundo. Como afirma Smolka:

Sensibilidade e emoção se entrecruzam na constituição do pensamento verbalizado. As palavras podem funcionar como um meio de tornar-se, cada vez mais, um meio de reflexão e de regulação interna enquanto condensam emoções e imagens que podem ganhar forma na criação literária (SMOLKA, 2009, p. 77 – nota).

Para Vigotski, a arte é uma técnica do sentimento, e este é um importante tema de sua obra.

Ela está no âmago de suas constantes indagações sobre o processo histórico e cultural de constituição humana, produzindo reverberações que o levam a abordar temas como a imaginação, a memória e a emoção como processos intimamente ligados à experiência histórica, social, emocional e à significação (MAGIOLINO, 2010, p. 40).

3.4 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NOS SENTIDOS DA ESCRITA

No senso comum a imaginação é entendida como tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, que não pode ter nenhum significado prático sério. Contrariando essa tese, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, a imaginação pode ser entendida como a base de toda atividade criadora. É a imaginação que torna possível tanto a criação artística, científica, como técnica. Compreende-se imaginação, neste sentido, não como um espírito sonhador ou como uma falta de vontade (VIGOTSKI, 2009, p. 58), mas como afirma Vigotski:

Separando-se, assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formas essencialmente diferentes de fantasia, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano (IDEM, p. 59).

Também, a imaginação amplia a experiência pessoal, uma vez que, por meio de uma narração ou descrição da experiência de outrem, uma pessoa pode imaginar o que não viu ou vivenciou diretamente (VIGOTSKI, 2009). Dessa forma, entende-se que o contato com a literatura também pode ser fonte de ampliação da vivência e mobilização afetiva. Vigotski afirma que “muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas — por exemplo, uma obra musical — provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e completo de vivências e sentimentos (IDEM, p. 29)”. O mesmo se dá com a literatura, como no caso de muitos jovens do TA que foram tocados pela criação literária no âmbito do projeto.

Tal observação também se encontra no campo de outras pesquisas com características semelhantes ao TA. Em uma pesquisa com arte literária em grupos de crianças e jovens em situação de aprendizagem, Pantaleão (2013) destaca os aspectos transformadores que a arte é capaz de engendrar. Partindo da noção de escrita-inventiva, a autora faz uma aposta de que a formação de grupos de escrita e leitura possam ser “territórios propícios para que os atos de linguagem se transformem em acontecimentos e produzam subjetividades mais sensíveis e

mais abertas à invenção (p.14)”. Neste estudo foram analisadas narrativas de jovens e crianças escritas em primeira pessoa e atravessadas por afetos onde os narradores são os personagens. De acordo com os resultados da autora, os jovens passaram a se perceber como escritores, uma transformação possibilitada pelo espaço de invenção disponível pela escrita.

Cabral (2006), com base em sua pesquisa sobre a atividade da leitura, já citada neste capítulo, afirma o caráter ativo da mesma. Contrariando a crítica comum a respeito da leitura, que consiste em afirmar que ela poderia causar acomodação, não ação ou uma fuga da vida, a autora afirma o caráter ativo do leitor. De fato, pode haver uma importante mobilização de afetos com a leitura de modo que o leitor acaba sendo também escritor, pois inventa textos a partir da leitura feita.

Também Kastrup (2002) relata uma experiência com oficinas literárias voltadas para crianças onde se efetua a leitura coletiva de textos literários. Segundo a autora, esse tipo de texto possui a característica de incorporar múltiplos sentidos fazendo a linguagem escapar de sua função utilitária e de comunicação. Ao brincar com a sonoridade e a beleza das palavras, a literatura é capaz de colocar o leitor em contato com mundos inéditos, sendo assim dotados de uma potência inventiva.

Transcender a dimensão prática-utilitária no contato com o mundo parte da possibilidade de estabelecer com ele relações estéticas. Estas não são consideradas exclusividade do âmbito artístico, mas se criam quando o sujeito contempla uma outra realidade. Estéticas, nesse sentido, são relações onde sujeito e objeto se apresentam de uma forma ímpar e que produzem um resultado imprevisível (ZANELLA, 2007).

Dado isto, a transcendência da dimensão utilitária da vida no estabelecimento de relações estéticas, não significa um rompimento com a realidade, pelo contrário, indica sua possibilidade de transformação. Como alguns resultados imprevisíveis obtidos por situações que saíram do planejado no projeto TA, por exemplo. Foram momentos em que os alunos puderam estabelecer relações estéticas, a contemplação de uma outra realidade, conforme refere Zanella acima. Situação possível de observar na viagem do grupo da Biblioteca Parque Estadual a Penedo³⁰:

³⁰ Região serrana do Rio de Janeiro conhecida pela exuberância da paisagem natural.

Aproveitando o clima bucólico do lugar, eu e Maria [Coordenadora do Projeto] elaboramos uma dinâmica de criação, com o objetivo de fazê-los escrever sob a influência de outro espaço, mais verde, silencioso, bucólico. A dinâmica consistia em que eles caminhassem pelo espaço em silêncio, permitindo-se “esvaziar” de suas questões pessoais e contemplar o que está em volta, especialmente os fenômenos pequenos, que passam por vezes despercebidos. Sobre o texto, sugerimos uma subtração do “eu-lírico”, uma perspectiva menos discursiva e mais contemplativa da criação literária. Como referência, falamos um pouco sobre a poesia oriental, o haicai, e sobre a poesia de Manoel de Barros, de quem eu li alguns poemas como referência para a proposta. Ao final, lemos alguns dos textos e combinamos de continuar a dinâmica nas aulas posteriores³¹.

Como podemos perceber, este momento de pausa para a escrita, conforme o relatório do professor Guilherme, aproveitava o "clima bucólico do lugar". O jogo literário proposto não estava previsto em qualquer roteiro (cabe lembrar que eu era responsável pela elaboração dos roteiros); mas, sim, partiu da sensibilidade da coordenadora e do professor de que aquele seria um momento propício. De fato, ele ocorreu em um domingo pela manhã — em que estava planejada uma visita a um parque —, mas um tempo nublado os fez preferir aproveitar a beleza do lugar onde ficaram hospedados. Há, nesta situação, uma dimensão de improviso em que o desvio no planejamento inicial pôde dar lugar a algo diferente. Ao sair do planejado — passeio no parque — abriu-se espaço para outra possibilidade de vivência, que desaguou em belos poemas como este:

Inspira Penedo

Inspiro
 Sinto o sopro do meu próprio suspiro
 Diante de sua beleza não silencio o que sinto
 Sinto-me como parte de ti
 Não como o vento que sopra as folhas
 Ou como o sol que seca as roupas
 Mas como as águas de um rio
 Que toda incerteza leva consigo
 Espiro
 R e s p i r o.
 (Setembro de 2014 – Penedo –Davi Nascimento³²)

Assim como na viagem a Penedo, muitos textos trazidos pelos alunos produziam reflexões sobre o contato com a natureza. Este contato pareceu ser capaz de abrir portas para outra vivência de passagem do tempo e contemplação. Uma pausa na dimensão prática e utilitária própria do cotidiano urbano. De fato, a mudança de um cenário urbano para as paisagens nas

³¹ Trecho do relatório BPE Guilherme.

³² Poema do aluno Davi Nascimento disponível em <http://turistaaprendiz.com/inspira-penedo/>

regiões visitadas foi tema de muitos textos dos alunos. Houve circunstâncias em que, mesmo sem qualquer estímulo específico por parte da equipe do projeto, o próprio ambiente natural suscitou que a escrita ocorresse naturalmente. Foi o caso da volta de uma viagem a Paraty³³, quando presenciei dois alunos escrevendo no ônibus um poema sobre uma cachoeira:

Águas
 [...]

As águas eram ladras

Ladras de maus pensamentos

E em cada gota

A energia, nosso sustento

Energia de vida

Energia de paz

Preenchia o vazio

Que somente ela satisfaz [...]

(Valeska Torres e Gabriel Mação
 Paraty, 14/04/14³⁴)

Através destes exemplos, percebe-se que o contato com a natureza fora do cotidiano em uma relação orgânica dos jovens com a equipe do projeto serviu de estímulo para a criação. Não que seja possível determinar uma cartilha para estimular a criação literária em jovens, uma vez que, inclusive coisas que saem do planejado podem funcionar. Trata-se mais de perceber que houve condições criadas pelo projeto que possibilitaram uma vivência estética por parte dos alunos, o que possibilitou um novo olhar para a realidade, motivando a escrita.

Por vivência estética compreende-se um tipo de reação diferente da habitual, despertada por uma determinada organização de influências sensíveis. Trata-se de uma atividade peculiar ligada aos estímulos estéticos, que, segundo Vigotski (2003), apresenta um caráter ativo, uma vez que se trata de uma atividade de construção complexa. Um exemplo disso:

Nos fatos, por acaso um quadro não é apenas um pedaço de tela com certa quantidade de pintura aplicada em cima dela? Mas, quando o espectador interpreta essa tela e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro pertence totalmente ao psiquismo do receptor (VIGOTSKI, 2003, p. 230).

³³ Município do Rio de Janeiro localizado no litoral sul da região, conhecido pelas belezas naturais.

³⁴ Disponível em <http://turistaaprendiz.com/aguas/>

O objetivo do projeto, era, foi viabilizar e organizar o contato dos jovens com algumas influências sensíveis — como natureza, literatura, jovens locais, encontro com autores, equipamentos culturais —, deixando aberto o espaço para a atividade criativa dos jovens. Esta postura coincide com a compreensão de Vigotski acerca da educação, desenvolvida no livro *Psicologia Pedagógica*. Na visão do autor (2003), o professor é organizador e diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio. A educação de acordo com esta perspectiva, realiza-se através da própria experiência do aluno. Porém, há o cuidado por parte dos educadores de tentar provocar determinadas experiências que possibilitem ao jovem não uma simples adaptação ao ambiente já existente, mas, sim, a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio e seja capaz de transformá-lo. Deste modo, justifica-se o empenho da equipe do TA no sentido de provocar uma vivência estética nos jovens de forma que eles pudessem ver o mundo de um jeito diferente, pelas lentes de uma imaginação criadora e capaz de transformar a realidade.

Fato é que os estudos com o desenvolvimento infantil indicam que quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação.

O que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será constituída a sua fantasia. Segue-se então um processo complexo de reelaboração desse material” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências, uma vez que elas são o material para a fantasia (IDEM, p. 22). No início do processo de imaginação estão as percepções externas e internas que compõem a vivência humana e esta, por sua vez, é alimentada pela imaginação.

A criação é amplamente tematizada por Vigotski (2010) como uma atividade humana e a busca por princípios explicativos para sua compreensão nunca perde de vista seu caráter de imprevisibilidade. Segundo o autor, cada período da infância possuiria sua forma mais característica de criação, porém estas características não poderiam ser isoladas no comportamento como uma *tendência pura*, visto que dependem diretamente de outras formas de atividade — em particular do acúmulo de experiência. As experiências aprendidas e acumuladas, deste modo, imprimem marcas ao desenvolvimento, singularizando-o. Destaca-

se a função da memória em seu importante papel de conservação da experiência anterior; no entanto, a atividade criadora ou combinatória é apontada como sendo tão importante quanto a memória. Para o autor "é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente" (IDEM, p. 14).

A relação entre memória e processo criativo também foi tema para reflexão no âmbito do projeto TA. No início das oficinas, havia alunos que tinham dificuldade para criar histórias, de modo que era pedido que fizessem, pelo menos, um registro descritivo dos deslocamentos, das aulas campo ou das viagens. Eles começavam escrevendo para memorizar ou, como diz o poeta Antônio Cícero, escrever para guardar.

[...] Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela,
isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro,
do que de um pássaro sem voos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.
(CÍCERO, 2001)

Com o decorrer das oficinas, os jovens eram estimulados a se descolar da realidade criando textos mais literários, sempre mantendo alguma relação com a experiência do deslocamento. Criou-se a necessidade de elaborar novas experiências e a literatura se ofereceu como uma ferramenta para este processo. Sobre este tema o professor Flávio argumenta:

O ato de você se deslocar realmente te coloca diante de algo novo, numa esfera de estranheza. O lugar do estranho... Porque quando você está no lugar do desconhecido a primeira coisa que você faz é antenar todas as possibilidades que estão ao teu redor. Né? É como se você desfragmentasse o disco. Quando eu vou para algo novo, algum espaço novo, eu começo a ver coisas novas como sendo estranhas. O meu senso de observação aumenta. E como a observação é um dos pontos de qualquer processo criador... [...] Porque a própria literatura é uma âncora, uma forma de você conseguir armazenar todas essas informações, processar todas as interpretações, decodificar as tuas sensações...

É oportuno enfatizar a relevância da observação de situações, paisagens e cenários para o processo de escrita. Como diz o filósofo Deleuze (1988), “escrever é estar à espreita”. Contrariando a ideia de uma escrita subjetivista, fruto exclusivo de uma interioridade, Flávio destaca a importância de transportar as experiências para a literatura. Mas esse transporte nunca é fiel, uma vez que cada pessoa vivencia a experiência de uma forma diferente. É justamente aí que se dá o processo de criação.

Desenvolver uma escrita que não é só interioridade, mas também é um processo de observação constante. Então, assim: eu trabalho muito a partir de paisagens, cenários... [...] Você assimila leitura, experiências... Você transporta isso para um processo de escrita. [...] você é receptáculo de várias informações. A originalidade se dá na forma como aquilo se apresenta. Aí é a leitura poética que eu faço de uma mesa, por exemplo.³⁵

Esta ideia subjetivista acerca da imaginação e da escrita, também é alvo de críticas por Vigotski (2009) que contraria a compreensão da imaginação como uma atividade exclusivamente interna, que independeria das condições externas, sendo condicionada por fatores subjetivos e não objetivos. Mas, segundo o autor, o ímpeto da criação é inversamente proporcional à simplicidade do ambiente. Isto é, a existência de um meio social exuberante e plural serve de estímulo à criação, como foi possível observar nas viagens do TA.

Desta forma, compreende-se que a criação e a imaginação dependem do meio, assim como o desenvolvimento, conforme discutido no segundo capítulo. De fato, qualquer inventor, ou mesmo um gênio é fruto de seu tempo e seu meio. Isso porque a criação sempre parte de uma herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009).

Devido à relação entre o acúmulo de experiência e a criação, quebra-se também uma outra ideia bastante comum de que as crianças teriam a imaginação mais rica que adultos e adolescentes. O que acontece é que a infância é considerada a época das fantasias e a criança acredita mais nos produtos de sua imaginação, controlando-os menos. Por isso, explica-se que a imaginação da criança — no sentido comum do termo, isto é, do que é irreal e inventado — seja maior que no adulto. Porém, a qualidade do que se constrói acaba sendo mais pobre na criança que no adulto, uma vez que há menos material vivido que possa ser recombinação criativamente. No caso dos adolescentes, à medida que vão ganhando maturidade, sua

³⁵ Entrevista Flávio Mello.

imaginação começa também a amadurecer.

A intensificação da vivência emocional e o aprofundamento da vida íntima do adolescente frequentemente são encarnados em versos e narrativas — fenômeno observado em muitos alunos que, ao chegar no TA, já tinham blogs ou escreviam diários. No entanto, Vigotski afirma a tendência à retração dessa forma de manifestação expressiva literária do adolescente assim como a criança geralmente vai se desinteressando pelo desenho. Como afirma o autor: “os esquemas infantis deixam de satisfazê-la [a criança], eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, pondo de lado o desenho” (IDEM, p.49). Também o adolescente acaba ficando mais crítico de si e passa a questionar seus textos por considerá-los insuficientemente objetivos.

Foi possível observar que a ação do TA foi bem sucedida no sentido de manter aceso o interesse pela atividade de criação literária em muitos jovens. Uma abordagem afetiva no ensino³⁶ contribuiu para o fomento deste interesse, visto que o estímulo emocional é um dos mais eficaz em termos pedagógicos. Nas palavras de Vigotski: “Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas (2003, p.121).” Este estímulo emocional capaz de cultivar o interesse do jovem pela escrita, — de acordo com algumas situações do campo já exploradas acima — acontece a partir da consciência de que a atividade deles é capaz de provocar afetos.

Algo semelhante é afirmado por Clot (2010) no contexto da atividade de trabalho. O autor diz que uma atividade sadia é aquela em que o trabalhador, por sua iniciativa, afeta a organização do trabalho. E, pelo contrário, a atividade se encontra não afetada quando as coisas no meio profissional acontecem independentemente da iniciativa possível da pessoa. Desse jeito, “[...] a pessoa age sem se sentir ativa” de modo que ocorre uma “desafeição [que] deprecia o sujeito” com comprometimentos para a eficácia da ação e efeitos negativos para a saúde (IDEM, p.8).

Assim, é possível afirmar que a atividade de criação literária ganha sentido e vitalidade quando tem desdobramentos. Ao ler o seu texto e causar afecção no colega, ao participar de um sarau, o jovem vê desdobramento de sua atividade. Nota-se aí um movimento de energia emocional, como descrito por Reich. Quando a ideia de um jovem a respeito de um itinerário

³⁶ Tema que será trabalhado no capítulo seguinte.

de viagem tem efeitos práticos, sendo acolhida pelo grupo e incorporada ao roteiro, também se dá um cultivo de interesse pela atividade de viajar, com efeitos para a escrita.

Em uma sala de aula de escola, frequentemente o texto de um aluno na classe de redação é lido apenas pelo professor, que lhe confere uma nota. Geralmente não há quaisquer outros desdobramentos possíveis e os jovens não se sentem muito estimulados. Nesse caso, a atividade de escrever dificilmente causa afecção. O destinatário desta atividade acaba sendo apenas o professor, normalmente muito atarefado, que não dá conta de comentar mais amplamente o texto do aluno. Ocorre aí a “desafeição que deprecia o sujeito”. Nesse caso:

[...] o círculo dos processos psíquicos se confina em si mesmo, e eles se tornam intransformáveis. Nesse movimento, as emoções experimentadas — estendendo-se do ressentimento em relação ao outro até a perda de autoestima — não são mais condutoras e dinamogênicas. Elas não desenvolvem a energia subjetiva individual e coletiva. Pelo contrário, elas a envolvem e protegem, ao mesmo tempo que a esterilizam. A atividade psicológica não passa pelas emoções. Elas param aí. O desenvolvimento abortado da atividade se perde em emoções que degeneraram em "paixões tristes", novos obstáculos ao desenvolvimento, em defesas psíquicas... (CLOT, 2010, p. 9)

Há, neste caso, um bloqueio emocional como diminuição no poder de afetar e ser afetado, ou seja, do poder de agir. A fim de movimentar a energia bloqueada é preciso desimpedir a atividade ativando os processos psíquicos estagnados. No projeto TA o estímulo ao diálogo, à viagem e à escrita literária, bem como a sensibilização dos alunos no contexto de deslocamento, serviram ao propósito de mobilizar afetos, em prol da potência dos alunos. No capítulo seguinte discute-se esta mobilização no contexto da prática educativa engendrada pelo projeto TA.

4 A ATIVIDADE EDUCATIVA

Este capítulo enfoca a prática educativa do projeto TA à luz dos autores referenciados nesta pesquisa, que levam em consideração as vivências dos adolescentes e consideram sua atividade como uma mola propulsora do processo educativo. Por meio de alguns exemplos, destaca-se diferentes formas pelas quais se suscitou o diálogo em prol da atividade de criação literária e do desenvolvimento dos jovens como um todo. São situações ligadas à afetividade, tornando ainda mais clara a forma pela qual a criação de vínculos guia o desenvolvimento nesta fase. Observa-se de que modo uma prática educacional, bem diferente da escola tradicional, estimula a autonomia dos jovens sendo estes capazes de desenvolver o pensamento conceitual.

4.1 O PENSAMENTO PARA ALÉM DA ESCOLA

Segundo Vigotski (2007) há dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. O primeiro se origina na experiência do dia a dia, de forma assistemática com as atividades práticas, isto é, na relação direta da palavra com o objetivo concreto. Também chamados de espontâneos, os conceitos cotidianos estão diretamente ligados ao significado da situação. A partir dos conceitos cotidianos é possível a formação dos conceitos científicos, que se desenvolvem na escola, pela instrução formal de forma estruturada em sistemas hierárquicos.

Não é possível separar, no pensamento infantil, os conceitos adquiridos na escola daqueles adquiridos em casa. No entanto, do ponto de vista de sua formação, eles têm uma história completamente diferente. Os conceitos cotidianos aparecem a partir da relação direta da criança com os objetos. Eles se referem a coisas vivas e reais normalmente explicadas pelos adultos no cotidiano. Já o conceito científico não surge do encontro direto com as coisas, mas sim de uma relação mediada com o objeto. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa na esfera da compreensão consciente e cresce na esfera pessoal e concreta. Já o desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa do concreto e empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos. Somente com o decorrer do desenvolvimento, a criança será capaz de tomar consciência do conceito do objeto concreto e operar abstratamente com ele (IDEM).

Raad (2013), em um estudo que questiona a ênfase dada à reprodução de conceitos no processo de escolarização, analisa criticamente a distinção realizada por Vigotski entre conceitos cotidianos e científicos. De acordo com a autora, há, nas escolas, uma confusão entre o pensamento por conceito e a verbalização e repetição de definições conceituais. Com esta distinção teórica entre os dois tipos de conceitos, pode-se ter a impressão de que os conceitos científicos não se desenvolvem também no cotidiano, ou que a escola não faz parte do cotidiano da vida. Porém, segundo a autora, não é correto fazer tal separação. Toda palavra é uma generalização e todo conceito é um ato de generalização que se desenvolve. Os significados das palavras desenvolvem-se no trânsito de uma estrutura de generalização à outra. A relação semiótica entre as palavras caracteriza o conceito científico, que possibilita sua utilização intencional indispensável ao próprio pensar.

Quando uma criança começa a falar, inicialmente ela se atém à situação imediata. Ela pode ser capaz de identificar o objeto "vassoura", porém ainda não opera com o significado ou conceito desta palavra, que abrange todas as outras vassouras em geral. Ela ainda não foi capaz de generalizar esta palavra, de modo que, para ela, "vassoura" se limita àquela vassoura imediata. Neste caso, pode-se dizer que "vassoura" é um conceito cotidiano, pois está ligado à concretude do termo.

Se pensarmos em termos do exemplo acima, uma criança um pouco mais velha já começa a compreender que há diferentes tipos de vassouras: há a vassoura voadora da história do Harry Potter, há a vassoura que se pode brincar de cavalinho, há a vassoura que "só serve para a faxina", há vassouras à venda na propaganda comercial, há vassouras na casa dos vizinhos etc. A partir daí, é possível notar que já começa a haver um uso do significado da palavra vassoura mais geral, para além da situação imediata. Há uma sistematização rudimentar de categorias de vassouras com algum nível de abstração, um uso conceitual científico que prescinde do ensino escolar.

Raad (IDEM) sugere ainda que a distinção entre conceitos científicos e cotidianos feita por Vigotski pode se explicar pelo contexto político da Rússia na década de 1930. No livro *Pensamento e Fala* (2007), o autor afirma a necessidade da instrução escolar para o desenvolvimento dos conceitos científicos, contradizendo sua posição anteriormente defendida na obra *Psicologia Pedagógica* (2003) onde questiona os modos de organização escolar da época.

Suas ideias questionadoras da educação escolar no livro *Psicologia Pedagógica* sofreram muitas críticas por serem consideradas "esquerdistas trotskistas". Elas divergiam do pensamento oficial do Partido Comunista, de modo que muitas de suas obras não foram publicadas e outras foram censuradas. No livro *Pensamento e Fala*, no entanto, Vigotski parece se redimir de suas posições apresentando um exame da importância da instituição escolar para o desenvolvimento do pensamento por conceito.

De acordo com Raad, ao criar essa separação entre científico e cotidiano, Vigotski não rompeu com a separação platônica entre o saber e o fazer de modo que o conhecimento científico acaba ocupando um lugar de comando e de poder social enquanto o fazer e o executar ocupam um espaço de obediência (RAAD, 2013). É importante destacar que a preocupação da autora se mostra bastante coerente com a perspectiva teórica desta tese, uma vez que a clínica da atividade sempre enfatiza o conhecimento que se acumula pela experiência prática dos trabalhadores e que se encontra em constante atualização. De fato, com o conceito de gênero profissional, a clínica da atividade ressalta a importância das memórias coletivas que fazem parte da história dos ofícios e que fornecem recursos para a ação dos profissionais (CLOT, 2010).

Para Clot (2008), contudo, o debate acerca dos conceitos científicos e cotidianos faz avançar a hipótese de que o pensamento possuiria uma dupla raiz. Isto é, ambos os conceitos se afirmam como duas fontes de inteligibilidade que podem se reunir, mas nunca se confundir, pois não são idênticos. Trata-se de dois jeitos de pensar onde o que é ponto forte de um é também a fragilidade do outro. Os riscos que ameaçam o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos são muito diferentes. A saber, o risco de se fechar em rotinas operatórias e narrativas retóricas por parte dos conceitos cotidianos, e o risco de se isolar no exercício lógico e categórico por parte do outro. Clot (IDEM), em referência a P. Pastré, explica que nos conceitos científicos o sentido geral é dado em primeiro lugar, porém, em algum aspecto ele é vazio. Todo o trabalho de desenvolvimento do conceito vai consistir em aplicar a situação aos quadros teóricos adquiridos fora de contexto. Nessa perspectiva, ele sublinha corretamente a desconfiança de Vigotski a respeito da habilidade especializada demais, que permanece encerrada em uma relação imediata com seu objeto não podendo ser generalizada. Mas há também o risco inverso que é o de uma forma de conceptualização que trata a experiência como um obstáculo. Para Clot, entre esses dois riscos é necessário reunir a ação ao fio da atividade, já que o desenvolvimento do conceito busca promover a ação, não a deixar para trás.

De fato, para Clot (2008), é somente pela mediação dos conceitos cotidianos que os conceitos científicos se realizam com toda sua força própria, uma vez que são os conceitos cotidianos que lhes dão sentido. Esta compreensão dialógica do desenvolvimento do pensamento inaugurada por Vigotski, segundo Clot, acaba servindo não só à análise do desenvolvimento do pensamento da infância como também à análise psicológica do adulto em situação de trabalho ou de formação.

É o que faz Raad (2013), apesar de não fazer uso da clínica da atividade, pelo aporte teórico da psicologia histórico-cultural. A autora realiza em sua tese uma análise do ofício dos sineiros e chega a conclusões semelhantes às das perspectivas da análise do trabalho francófono. Tendo como campo empírico a fabricação de sinos, uma tarefa artesanal e complexa, a autora destaca a forte hibridização de conhecimentos provenientes da experiência dos trabalhadores. Raad observou, em consonância com o conceito de gênero profissional, a passagem do conhecimento e da técnica da fabricação de sinos por mestres do ofício pela experiência, ao longo dos anos no trabalho diário. Segundo a autora, saber e fazer se confundem nesta atividade, de um modo que não caberia a existência de uma diferenciação hierárquica entre conceitos científicos e cotidianos, por exemplo. Assim, Raad defende que o pensamento conceitual se desenvolve em tipos infinitamente variados de atividades, sendo a laboral uma delas.

Partindo deste pressuposto, foi possível acompanhar o desenvolvimento do pensamento conceitual nas atividades de criação literária dos adolescentes. Considerando que o pensamento se faz com o uso semiótico das palavras, percebe-se que a escrita é umas das atividades que impulsiona o pensamento reflexivo. Cabe destacar, ainda, que a adolescência é uma fase privilegiada para o desenvolvimento deste tipo de atividade, dado que o amadurecimento da base psicológica para a formação do pensamento ocorre na puberdade, pela mediação da fala e de outros instrumentos. Assim sendo, o uso funcional do signo da palavra é indispensável como instrumento de domínio das operações psicológicas no pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2007).

A partir disso é possível afirmar que o desenvolvimento do pensamento por conceitos a partir da atividade de criação literária também contribui para a futura inserção do jovem no meio laboral. Independentemente da carreira, todo meio de trabalho depende do diálogo para o desenvolvimento do gênero profissional. Nesse contexto, é possível afirmar que jovens com

mais prática dialógica terão mais possibilidade de contribuir com a produção de instrumentos coletivos e pessoais para a ação no meio profissional. Isto é, eles terão condições de ser mais ativos nesse meio, com um maior poder de agir. Entende-se, então, que uma educação que fomente a escrita e o debate entre os jovens ajuda a formar um profissional com maior poder de agir no meio de trabalho.

Também, o encontro com novos lugares, situações e pessoas diferentes do convívio cotidiano pode ser apontado como um estímulo ao pensamento reflexivo, uma vez que multiplica o arcabouço de experiências dos jovens. Tanto a leitura de diversos textos no âmbito do projeto TA como o contato com músicas e vídeos acerca de diversos temas e regiões a serem visitadas foram paulatinamente ampliando o repertório conceitual dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

Vale notar que na época de Vigotski muitas dessas formas de socialização do conhecimento — como os meios de comunicação e o acesso à informação audiovisual — não existiam. Talvez por ser a escola a única fonte de acesso à apropriação de novos signos em sua época, ele tenha dado tanta ênfase a ela. Como afirma Zanella (2007):

Podemos hoje questionar a centralidade da escola, porém jamais negar o papel que esta cumpriu — e ainda cumpre — no sentido de difundir a produção cultural da humanidade, ainda que esta se reduza a um determinado tipo de saber, ou seja, o que é reconhecido como científico (IDEM, p. 95).

Um importante contributo da escola ao desenvolvimento, de acordo com Zanella (IDEM), é a variedade de relações interpessoais que ela oferece. Através das interações que os indivíduos estabelecem com aqueles que os cercam, seja na escola ou em outro ambiente, à medida que existe a apropriação de significações socialmente produzidas, podemos dizer que há desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Trata-se da função do contato social como atividade-guia para o desenvolvimento do adolescente já mencionado anteriormente.

É interessante notar que há uma significativa distância temporal entre o sistema de ensino "tradicional" russo referido por Vigotski e o sistema educacional atual. No entanto, a crítica ainda é válida pois, na verdade, trata-se de um sistema que pouco se transformou ao longo do tempo. A fala da educadora Simone Andrea no documentário *Quando sinto que já sei* ilustra de forma bem clara esta coincidência:

O médico do século XX entra na sala de cirurgia do século XXI. Ele consegue operar? Ele não consegue operar. Ele mal consegue entender o que é que tem ali, onde é que está o paciente, né? Se o professor do século XX ou XIX entra na sala de aula do século XXI ele vai achar muito diferente? Não vai. Ele vai ver ali a lousa, o giz, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada... Tudo conforme era do século XIX. A única coisa com a qual não contava era com a cabeça dos alunos do século XXI. E aí é que mora o conflito. A sala de aula do aluno século XXI não é mais aquele quadrado. É praticamente o planeta. Porque com as novas tecnologias o planeta é o espaço de aprendizado das pessoas.

A partir desta fala, compreende-se que é preciso transformar a metodologia do ensino afim de que ela seja eficaz no caso dos adolescentes do século XXI que têm acesso à tecnologia e informação. Uma forma de ensino, como já dito anteriormente, que leve em consideração a atividade dos adolescentes para além da escola, considerando suas vivências.

4.2 A ATIVIDADE EDUCATIVA OU “ESCREVER É TOMAR A PALAVRA”

Segundo Prestes (2010), o termo “*obutchenie*” é utilizado por Vigotski em seu idioma original referindo-se ao processo simultâneo de "instrução", "estudo" e "aprender por si mesmo". No entanto, esta palavra é traduzida muitas vezes como "ensino" e "aprendizagem", causando falhas na compreensão. "[...] Para as teorias da aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento [...]" (IDEM, p. 184).

A autora opta por traduzi-la então por instrução/instruir, uma vez que este é o único verbo com esta conotação que pode ser usado reflexivamente, permitindo ao jovem instruir a si mesmo como um processo ativo. O ato de aprender, no contexto das teorias da aprendizagem, é tratado como um fenômeno reduzido a um esquema binomial de estímulo e resposta, em que o conteúdo é abstraído das vivências do aprendiz. Porém, a simples absorção de conteúdo não é capaz de gerar desenvolvimento. O que gera o desenvolvimento é a instrução enquanto uma atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo.

Em um estudo envolvendo um episódio gravado em vídeos com dois bebês e uma professora, Zanella & Andrada (2002) destacam a importância da participação ativa do bebê, tanto quanto da professora, nas interações sociais. É possível notar, com o exemplo, que até mesmo o bebê (nomeado “b1” no exemplo) tem um papel propositivo na brincadeira, que gera

desenvolvimento.

[...] É importante ressaltar que a ação de b1 sinaliza outra significação, de “cobrir o rosto e se esconder”, a qual provavelmente foi apropriada pelo bebê em outros contextos e relações. Com a iniciativa de b1, observa-se que os bebês, embora pequenos, participam ativamente da produção das pautas de relação, propondo no caso brincadeiras, chamando o adulto para participar e dar continuidade à sua ação de esconder o rosto com o pano (IDEM, p. 131).

Deste modo, é imprescindível considerar também a ação da criança no sentido de socializar significações. Contudo, é importante destacar que sublinhar a atividade do aprendiz não significa reduzir o papel do professor. Conforme já visto, o professor pode não ter uma influência direta sobre o aluno, mas tem uma importância indireta muito maior, pelo meio social. Nas palavras de Vigotski (2003):

O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança (IDEM, p. 76).

É importante considerar que a escrita é uma atividade mais difícil que a fala e também leva mais tempo para se desenvolver. Vigotski critica as escolas que querem estimular a criação literária com exercícios artificiais que não têm sentido para as crianças. O desenvolvimento da criação literária infantil se torna mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela seja importante e compreensível. “Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta, uma vez que ela escreve melhor sobre o que lhe interessa e entende” (VIGOTSKI, 2009, p. 66). Esta forma de educação, implica um despertar na criança e, também, o despertar sempre imprevisível de uma Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Não se trata de infundir de maneira artificial sentimentos ou ideias, mas de provê-la de estímulos e material de criação.

É importante destacar que a ZDI não pode ser caracterizada como sendo meramente do sujeito ou do ensino, mas como do sujeito envolvido em atividade colaborativa num contexto social específico. O foco está na natureza das transações sociais, no sistema social em que as pessoas aprendem, que é entendido como sendo mutuamente e ativamente criado pelo professor e seus alunos (ZANELLA, 2007, p.112–115). Trata-se de um campo interpsicológico onde as significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais onde há embate, troca, e onde se confrontam pontos de vista diferenciados. Ela depende, fundamentalmente, do contexto social e do nível de confiança dos sujeitos envolvidos quanto aos seus pontos de vista (IDEM, p. 113).

No projeto TA esta criação mútua entre professores e alunos se deu constantemente. Tanto os deslocamentos propostos quanto os jogos de criação literária, ou as discussões de conteúdo que tinham por objetivo provocar diálogo e escrita. O professor Guilherme Gonçalves, em entrevista, destacou que o objetivo era que os textos viessem da iniciativa dos alunos de querer dizer alguma coisa e que todas as propostas feitas pelos professores eram apenas um incentivo ou disparador para a escrita. Os exercícios e jogos literários propostos jamais deveriam refrear algo que surgisse por parte dos alunos, mesmo que fosse um pouco fora da proposta (a não ser que fosse alguma coisa que saísse do espectro do projeto). Por exemplo, se o aluno quisesse falar sobre o amor, seu texto deveria envolver alguma experiência de deslocamento físico ou subjetivo. O mote do deslocamento se tornou a regra do jogo na relação entre alunos e equipe do projeto, sem que isso fosse uma imposição para os jovens. Com o tempo, observou-se que esta proposta funcionou, uma vez que a revista do Turista Aprendiz contém mais de setenta textos literários escritos pelos alunos do projeto que giram em torno do tema do deslocamento³⁷.

É claro que este jogo não se deu sem quaisquer crises ou conflitos. Em muitos momentos tanto alunos quanto equipe tiveram dúvidas se os textos iam ficar prontos e se ficariam bons. Mas a liberdade e a confiança, criadas nessa troca, geraram um processo de autorregulação, como descrito por Reich. De acordo com o autor (1985), não há necessidade de impor normas morais para a regulação do comportamento do homem em sociedade. A partir de seus próprios recursos afetivos e sensoriais, a pessoa é capaz de regular suas ações no meio sem

³⁷ Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/revista-turista-aprendiz/>

necessidade de referências externas que a guiam. Segundo esta concepção, através das sensações corporais, quando não há bloqueios, é possível encontrar a indicação emocional sobre o que é bom para a pessoa em relação ao meio. Para Reich, é o bloqueio patológico das sensações que gera concepções políticas e teóricas que afirmam a necessidade de normas externas e gerais para manter a vida em sociedade. A educação, segundo o autor, não é a simples adaptação da criança à sociedade, mas também o desenvolvimento da capacidade de questioná-la. Também, a possibilidade de modificar o que for necessário, agindo de forma orientada por uma sensibilidade e não pela pura manutenção do *status quo* (REICH, 1987). A liberdade é a premissa da possibilidade de um processo de autorregulação, visto que na livre expressão dos movimentos afetivos os jovens são capazes de ampliar seu conhecimento, autoguiando-se ou instruindo com independência. Também para Vigotski (2003, p.77) a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe além do seu meio. Trata-se, deste modo, de uma educação mais inclinada às revoluções que à reprodução das normas sociais.

Nota-se, neste sentido, a não existência de uma hierarquia professor-aluno nos processos de aprendizado, uma vez que aprender (instruir-se) é um processo ativo e depende também da postura do aprendiz. De fato, a atividade já aparece incorporada ao conceito como podemos observar: educação ou processo educativo. Estas podem ser apenas coincidências etimológicas, mas ajudam a ilustrar a crítica Vigotskiana à ideia de passividade no processo de aprendizado. Aprender implica uma nova forma de agir, uma mudança de comportamento como um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio mundo (VIGOTSKI, 2003, p.79). O autor critica fortemente um tipo de pedagogia que superestima o ato de absorver conhecimentos como uma esponja, justificando que não basta aprender conteúdos, é preciso também estabelecer novas reações e elaborar novas formas de conduta. Portanto, tudo que se envolve em um processo educativo é ativo, sendo esta uma característica inerente ao próprio processo.

O desenvolvimento da atividade de criação literária implica na expressão através da escrita, que apresenta um maior nível de complexidade que a fala. De fato, a escrita apresenta leis próprias, que se diferenciam das leis da oralidade e resulta de um longo processo de apropriação das funções, dos mecanismos e das técnicas que caracterizam essa produção cultural (VIGOTSKI, 2009, p. 64). Pela própria complexidade inerente à escrita, era maior, no TA, o medo dos jovens de se expor na frente dos colegas, uma vez que isso envolveria expor

dificuldades no domínio da norma culta da escrita. Por este motivo, houve a preocupação, por parte dos professores, em auxiliar os jovens no domínio de técnicas de escrita. Porém, como já visto anteriormente, o ensino da norma culta da língua não garante a criação literária. Para que haja criação, é preciso que esta atividade tenha sentido para aquele que a executa. O sentido, contudo, não é imutável e individual, mas construído coletivamente e capaz de se transformar no curso da ação.

No projeto TA foi muito presente o cuidado da equipe em criar um ambiente de valorização das iniciativas dos alunos, sobretudo no que diz respeito à de escrever o que fizesse sentido para eles. Trata-se de um clima de liberdade onde não existe um certo ou errado previamente colocado, mas sim uma construção pautada na sensibilidade. Como afirma Fernanda Schnoor em entrevista:

O projeto reforçou muito que não existe "o certo". Que não existe "o correto" em literatura. Enfatiza muito a sensibilidade na escrita. É uma das coisas que falta em quem tem que acordar sempre na mesma hora, ir para o mesmo colégio, ir para a igreja, ouvir o pastor dizer o que é certo e errado. De repente chega uma equipe de doidos que diz: gente é lindo; escreva o que vocês são; vão desenvolvendo... Não ter certo e errado é uma libertação que chega a eles ficarem perdidos no início. Como não tem certo e errado? Toda a escolaridade deles é baseada em certo e errado. De repente diz: não! Isso abre para uma possibilidade de expressão subjetiva inigualável. Isso foi muito! Quando vinha um aluno perguntar: professor, não sei se isso aqui... Eu vi os professores dizendo: é o que você quiser; é o que você vai fazer disso. É a sua pessoa que é diferente do outro. Porque você é um ser diferente você vai escrever algo diferente do outro.

Este clima de liberdade é também um clima de respeito mútuo e afetividade. Uma das táticas utilizadas pelos professores foi a criação de um ambiente de acolhimento para a expressão dos alunos, onde não há certo ou errado. Um clima de comprometimento e ao mesmo tempo descontração onde a moralidade do certo e errado passava longe, abrindo espaço para os processos de autorregulação.

Considerando que a leitura de textos autorais dos alunos para a turma é uma experiência de muita exposição, houve o cuidado em se criar um clima de cumplicidade. Era importante que os professores pudessem apontar os pontos fracos nos textos sem, no entanto, desestimular os jovens a escrever. Criou-se, então, um modo de fazer essa crítica coletivamente, envolvendo toda a turma. Em algumas situações um aluno era escolhido para comentar o texto do outro de

modo a não centrar no professor o papel de avaliador e comentador dos textos. Como escreveu Guilherme Gonçalves:

Utilizamos a estratégia de trabalhar os textos por partes, no caso da prosa, por “cenas”, no caso da poesia, por versos. Nosso esforço foi o de intervir o menos possível de modo direto, para que eles fizessem do processo de escrever um estudo do método. Neste ponto, fomos felizes, pois eles próprios passaram a reconhecer os pontos fortes e frágeis dos textos. Além disso, o modo dialético foi importante para que eles não se sentissem ofendidos com críticas e sugestões e, de fato, tudo o que foi dito foi processado por eles com grande respeito, sem qualquer desconfiança [...] ³⁸.

Destaca-se aí a importância da criação de um ambiente de acolhimento para o processo de instrução. Podemos supor, inclusive, que muitos alunos se sentem tão constrangidos pelas lógicas avaliativas da escola que acabam tendo sua atividade de autoinstrução impedida. Havia muito medo de se expor, como afirma o professor Guilherme:

Eu lidava com muita gente que tinha um aspecto meio depressivo, muito introspectivo, que tentavam ao máximo possível no início fugir à minha atenção enquanto professor. Eram casos que você via nitidamente que havia uma baixíssima autoestima. A pessoa não queria se colocar nunca porque ela acha que se for falar, vai falar besteira... E as pessoas viviam um pouco reclusas. E no início eles não sabiam o que falar... Muita vergonha só de ser o centro da atenção por um momento³⁹.

Em um projeto em que o mote principal é o processo de escrita, essa dificuldade na expressão foi um desafio. Sobre essa questão da autoestima, o professor continua:

E isso no processo da escrita é muito notório. Se você não tem autoestima você não consegue escrever. Escrever é tomar a palavra. Tomar a palavra é um gesto meio violento. Você tem que meter bronca. Você não tem como se esconder. Quem não quer se expor, obviamente não vai escrever⁴⁰.

4.3 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A discussão da esfera afetiva no processo de ensino-aprendizagem é um importante tema para a psicologia histórico-cultural. De fato, Vigotski foi um dos primeiros teóricos a falar sobre a

³⁸ Relatório BPE.

³⁹ Entrevista Guilherme Gonçalves

⁴⁰ Entrevista Guilherme Gonçalves

importância da afetividade no campo da educação, 70 anos antes da existência do conceito de "inteligência emocional" (BLANCK, 2003, p. 123).

Como já visto no capítulo anterior, para Vigotski, a emoção não é menos importante que o pensamento. Essas duas categorias não podem ser separadas na prática, uma vez que a emoção é capaz de promover conexões em relação estimulando, com isso, o pensamento. Como afirma o autor:

Além de ser possível pensar com talento, também se pode sentir talentosamente. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação [...]. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

O efeito emocional de algum fato ou reação serve como causa para a formação de uma série de outras conexões emocionais, o que acaba gerando marcas emocionais. Esta ideia traz algumas consequências no âmbito de uma discussão sobre a educação de jovens. De acordo com Vigotski (2003), se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele. Também, se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

No livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski recomenda aos estudantes (futuros professores) que eles busquem sempre provocar no aluno uma emoção que esteja ligada ao novo conhecimento que pretendem ensinar. De acordo com o autor, o conhecimento só se solidifica se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto e mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (VIGOTSKI, 2003, p.121).

A partir daí é possível compreender a relação entre cognição, sentimento e atividade, desenvolvida por Yves Clot no âmbito da clínica da atividade. Conforme visto anteriormente, a potência, para Clot, se desenvolve com a plasticidade funcional do sujeito, no movimento entre as expressões sentimentais e as representações mentais. No decorrer da atividade, as relações entre emoção e cognição variam. Elas podem participar de um círculo psicológico virtuoso, onde se cultivam mutuamente ou podem, ainda, ser puxadas para baixo, conjuntamente, em um círculo vicioso. Desta maneira, entende-se que as emoções vivenciadas não têm um estatuto independente da atividade. Emoções positivas ou negativas dependem do sentido que elas adquirem na atividade (CLOT, 2010).

No projeto TA, havia o momento em que um aluno compartilhava a leitura em voz alta de um texto de autoria própria, o que, muitas vezes, comovia toda a turma, situação esta que se tornava cada vez mais frequente. Muitos alunos, tocados pela escrita do colega se sentiam motivados a escrever e compartilhar os textos próprios como num círculo virtuoso, conforme descrito por Clot. Por outro lado, houve também uma situação em que um jovem religioso acabou se vendo fechado em um círculo vicioso de sentimentos negativos diante das atividades ligadas ao projeto, o que culminou em seu afastamento do curso.

Este aluno começou a faltar as aulas da oficina no final do semestre. Quando procurado pela equipe do projeto, ele relatou sentir uma transformação negativa em sua relação com a fé. Nesta conversa, afirmou que estava mudando muito neste aspecto, porém ele não queria mudar. O professor e o monitor do projeto, Guilherme Gonçalves e Rafael Zacca o questionaram sobre o modo pelo qual o curso poderia interpor-se em sua relação com Deus. Ele disse que, apesar de “estar adorando o curso”, estava ausente, pois sua consciência “começou a ficar cada vez mais pesada ao perceber que não estava dando a prioridade a Deus”. Neste trecho do relatório do professor Guilherme, podemos compreender melhor a situação:

"[o aluno] gosta de gibis e de desenhar, e tem dificuldades com a escrita. Ele e Fernanda Schnoor [orientadora pedagógica] fizeram um “trato”, no qual ele se “comprometeu” em produzir uma historieta em quadrinhos relacionada ao curso. Fomentamos o desenvolvimento dessa ideia. Sua história tratava de um menino da comunidade que viaja por um portal até uma ilha imaginária, habitada por seres fantásticos, que viviam uma guerra. A missão do menino seria interromper a guerra (o mesmo que desejava para sua comunidade). Os desenhos estavam ficando bem legais, e nós o ajudaríamos com a parte textual. Sucedeu de um dia [o aluno] chegar sem o material e dizer que seu cachorro o havia destruído. Isso ocorreu duas vezes, o que me pareceu estranho. Em nossa conversa, ele expôs que estava usando mais o seu tempo para o curso TA que em dedicação a Deus. E repetia o quanto adorava o curso, ao mesmo tempo que hesitava entre devolver o material e entrar na sala. O aconselhamos a ir pra casa e pensar. O material que ele produzia, escondeu ou destruiu, a meu ver, o cachorro da culpa." ⁴¹

É possível observar, neste exemplo, uma situação em que o aluno visivelmente se sentia mobilizado afetivamente pela participação no TA, tendo participado do curso até praticamente o seu término. Porém, como afirma Clot (2010, p.31), o sujeito é heterogêneo, isto é, sujeito

⁴¹ Relatório BPE.

de várias atividades psíquicas ou práticas que convergem nele. O desenvolvimento do poder de agir de uma dessas atividades gera transformações nos vínculos entre todas elas, o que demanda uma plasticidade subjetiva para que possa haver uma reacomodação. Como afirma Clot:

Cada sujeito desata e volta a atar, de maneira única, os vínculos estabelecidos entre todas as atividades que ele tentou tornar compatíveis fora dele e em sua história. Sabe-se que o desenvolvimento do poder de agir real pode, inclusive, desencadear uma crise de equilíbrios laboriosamente adquiridos [...]. (2010, p. 31)

No caso do aluno em questão parece ter havido uma espécie de crise na conciliação de diversas atividades da qual o jovem é sujeito. Por este ponto de vista, sua saída do projeto pode ser entendida como uma consequência de uma crise própria ao desenvolvimento.

Também neste caso houve dificuldade na criação de um sentido para a atividade engendrada no âmbito do projeto que não entrasse em contradição com o que o jovem entendia por sua dedicação à religião. A conversa entre o aluno e os membros da equipe foi uma tentativa de transformação no sentido que já havia se estabelecido. No entanto, cabe destacar que esta turma à qual o jovem pertencia teve também outros casos de desistência devido a contradições com a religião. Levando em consideração que os sentidos são coletivamente construídos, cabe supor que isto também dificultou o processo de criação de sentido.

4.4 O QUESTIONAMENTO DE DOGMAS RELIGIOSOS PELO PROJETO TA

O tema da contradição entre dogmas religiosos rígidos e a ampliação na visão de mundo objetivada pelo projeto TA, embora tenha sido especialmente marcante em uma das turmas do projeto, foi uma questão que permeou todas as oficinas. O clima de liberdade e o estímulo à autonomia por parte dos jovens contrastava muito com a obediência que, em certas situações, lhes era exigida na escola, igreja e pela família.

De fato, as religiões cristãs são responsáveis por atrair uma grande quantidade de jovens na faixa etária do público do projeto TA. Segundo o último censo do IBGE (2000), houve um considerável crescimento das comunidades evangélicas no país, que muitas vezes se pautam

por regras restritivas e rigorosas (LARANJEIRA, 2009). Em alguns momentos, tais princípios rígidos se chocaram com a proposta questionadora e libertária do Projeto TA.

Foi possível observar tal situação na comunidade da Rocinha. De acordo com o professor Flávio Mello:

A religiosidade e os aspectos de sua intolerância também se apresentaram como questões a serem refletidas. Em sua grande maioria, o grupo é de formação evangélica. Ao explorarmos o etnocentrismo a partir da religião, esbarramos em questões culturais fortes. Como o núcleo familiar na Rocinha é extremamente presente, creio que uma das razões para a não conclusão do curso por parte de duas alunas, surgiu daí.⁴²

No livro *O Turista Aprendiz*, há um trecho onde Mário de Andrade refere-se à tribo Do-Mi-Sol, os Pacaás-Novos, que pode ser considerada um exemplo de como a crítica ao etnocentrismo acabou gerando também um questionamento acerca dos dogmas religiosos — como ocorreu na oficina do TA. Neste texto, Andrade (1976) faz uma etnografia ficcional e humorística de uma tribo indígena, satirizando as explorações científicas, a etnografia e também os próprios costumes sociais.

[...] os Pacaás Novos diferem bastante de nós. Para eles, o som e o dom da fala são imoralíssimos e da mais formidável sensualidade. As vergonhas e as partes não mostráveis dos corpos não são as que a gente consideramos assim. [...] Se os atos da procriação são de qualquer hora e lugar e na frente de todos, isto não se dá frequentemente, por infelicidade minha, pois os gestos excitatórios do amor são exclusivamente partidos da fonação. Entre eles existe uma instituição bastante assemelhável ao nosso sacramento do matrimônio, e quando um homem se apaixona por uma cunhã, os dois principiam com assobiozinho da mais delicada sutileza, é o namoro (ANDRADE, 1976, 91).

A própria ideia de etnografia ficcional ironiza os relatos etnográficos que se pretendem verdadeiros e científicos. Com essa sátira, o autor questiona o olhar etnocêntrico segundo o qual tudo aquilo que é diferente do que conhecemos ou estamos habituados é estranho, bizarro, irracional ou até mesmo imoral, dependendo de como nos defrontamos com a diferença ou da maneira como ela nos é apresentada (PIMENTA, 2010).

Não é difícil imaginar que a discussão sobre este texto, em uma turma repleta de adolescentes, acabaria fazendo com que eles levassem a discussão para o questionamento de alguns dos

⁴² Diário de campo Flávio Mello.

dogmas com os quais estavam acostumados a lidar. De fato, era frequente que a leitura de temas literários levasse a temas polêmicos, uma vez que o questionamento da verdade, em geral, acabava importunando dogmas religiosos como a moral sexual, por exemplo. Nas palavras do professor Guilherme:

Teve aqueles que consentiram em pensar sobre essas coisas. Por exemplo, nas aulas, surgia a questão da homossexualidade, da verdade — se ela é ou não relativa... Surgiam várias questões que esbarravam nesse tema. A própria questão da história, que a igreja apoiou a escravidão... Isso foi se tornando matéria de polêmica. Mas como existia esse clima de boa convivência, então, por mais que houvessem também rivalidades (não eram todos amigos), eles se permitiam dizer assim: “não, a macumba não é assim, você está falando besteira”. Ou com a questão da homossexualidade, era nítido que alguns alunos eram homossexuais. O próprio cara na hora de se colocar de um modo intolerante, quando ele já estava em um nível de convívio que ele não queria atacar nem ser violento, ele tentava colocar de um modo mais: tipo “essa é minha opinião”. Aí eu ia mais fundo. Mas a sua opinião é algo fixo? O que você tem a dizer sobre...⁴³

Interessante notar que “o clima de boa convivência” impedia que os alunos se atacassem e permitia o debate. Mais uma vez se destaca a importância da criação de laços afetivos entre a turma.

A questão da religião foi também um fator complexo nesta oficina [Biblioteca Parque Estadual], apesar de, no primeiro contato, ter-me parecido menos influente que na turma de Manguinhos. Como na primeira edição, a maioria dos alunos pratica a fé protestante. O primeiro embate se deu com a saída de A. e R. após a viagem a Paraty. O casal disse ter ficado desconfortável em ver os professores tomarem cerveja, e alegaram diferenças com a turma (apesar de, segundo eles próprios, a dificuldade da agenda ter pesado também pela decisão).⁴⁴

Conforme a descrição do relatório acima, alguns alunos se retiraram da oficina por conta de conflitos religiosos causados pelo curso. Foi o caso de um grupo de alunos que pertenciam a uma mesma escola e que não eram muito assíduos nos cursos, por conta da distância e pelo fato de que tinham muitos outros compromissos com a igreja e com a preparação para o vestibular. Em uma situação de viagem a Paraty conviveram com o fato do professor fumar cigarro e de ambos (professor e monitor) terem bebido cerveja, na ocasião de um festival de jazz, o que foi um ponto de ruptura com estes alunos.

Após a viagem, estes alunos ficaram um tempo sem frequentar as aulas. Diante das faltas, eles foram acionados pela coordenação do projeto e acabaram voltando para explicar os motivos

⁴³ Entrevista Guilherme Gonçalves.

⁴⁴ Relatório BPE.

da evasão e se despedir. Esta foi uma conversa bastante emocionada, na qual, nas palavras do professor, eles "choraram, me elogiaram, disseram: professor você é muito legal, mas você entende é difícil pra gente também..."⁴⁵

Esta situação foi discutida em reunião por toda a equipe do projeto. A equipe não considerou uma falha os professores terem bebido cerveja no evento de jazz, no entanto, ficou combinado que esta atitude seria evitada nas próximas viagens. Neste caso, foi possível observar um fechamento por parte destes alunos, que não foram capazes de conviver com um comportamento diferente do que eles consideram "o certo". Trata-se de um tipo de rigidez que o projeto busca flexibilizar. Discutimos que existe, para estes jovens religiosos, uma ideia de separação entre mundanos e não mundanos. Na concepção deles, o professor, enquanto figura de liderança — provavelmente comparada à figura do pastor —, não poderia ser uma pessoa que bebe e fuma. E, de fato, no ambiente escolar ou de sala de aula nas oficinas, dificilmente os alunos teriam contato com tais hábitos dos professores. Porém, na situação da viagem há um maior convívio com o professor enquanto pessoa. Convívio que é desejado, justamente por ajudar a romper possíveis barreiras de idealização em relação à sua figura. Porém, tal rompimento nem sempre é tolerado. Estes alunos não conseguiram relativizar a figura do professor para além do contexto educacional escolar como o conhecido por eles.

Segundo Guilherme, é importante ressaltar a baixa assiduidade destes alunos, visto que a pouca frequência dificulta a formação do vínculo com o grupo. O professor afirma que apesar deste acontecimento, não se pode considerar uma regra que alunos religiosos saiam do curso, até porque "em Manguinhos outros alunos totalmente religiosos me viam como amigo e não havia qualquer contradição". O que pesou neste caso, provavelmente, foi a questão do vínculo. Ao todo, foram nove os alunos que evadiram do curso da BPE num total de vinte cinco, tendo sido pelo menos cinco evasões por questões de divergência entre crenças religiosas e a metodologia pedagógica do curso. Já na oficina de Manguinhos, mesmo havendo alunos religiosos nenhum deles evadiu por conta disso.

Assim, é possível destacar aí, mais uma vez, a importância de uma abordagem afetiva no processo educativo como forma de desenvolver o pensamento reflexivo. Como aponta o professor Guilherme, embora a proposta questionadora do projeto TA possa entrar em

⁴⁵ Entrevista Guilherme Gonçalves.

contradição com alguns dogmas das igrejas evangélicas, a relação afetiva entre professores e alunos torna possível o diálogo, de modo que o conflito se torne fonte do desenvolvimento do pensamento, e não um impeditivo para o mesmo. No caso dos alunos que evadiram o curso, a baixa assiduidade não permitiu a consolidação de laços afetivos que seriam cruciais no processo de recriação coletiva de sentidos para as atividades engendradas no projeto. Isto é, considerando a metamorfose de sentidos que é própria da atividade, a partir de sentimentos de confiança e amizade viabilizados pelo convívio, seria possível construir sentidos para a atividade, engendrados no projeto, que viabilizassem a convivência com a religião.

4.5 DIÁLOGO E AFETIVIDADE COMO TÁTICA EDUCACIONAL

Oração do teatro

*Eu seguro minha mão na sua
E uno meu coração ao seu
Para que juntos possamos fazer
O que eu não posso, nem quero fazer sozinho*

O uso da afetividade como tática educacional foi muito presente no projeto TA. O trecho acima, conhecido como "Oração do teatro" era repetido em coro por toda a turma sempre que o professor Flávio Mello concluía as oficinas do TA — desde a primeira delas, na comunidade da Rocinha.

De acordo com o professor, o grupo da Rocinha se mostrou inicialmente bastante fechado ao diálogo em sala de aula e, por isso, foi necessária uma abordagem afetiva do professor a fim de suscitar o debate.

Atuamos em um grupo que geralmente nos dá primeiro o “não” e temos de partir para conquistar o “sim”. No caso da Rocinha ainda lidamos com alguns “nãos” (dificuldade de ler em voz alta, dificuldades de lidar com a coesão textual, “baixa estima”, dúvidas ortográficas, vocabulário parco, compreensão de gênero, dificuldades para exprimir uma opinião)⁴⁶.

Diante deste quadro, a equipe buscou compreender os motivos pelos quais se dava este fechamento. A orientadora pedagógica do projeto, com muitos anos de experiência em projetos culturais levantou a hipótese de que a atitude de fechamento dos alunos refletia um

⁴⁶ Relatório Rocinha.

modo de ser característico desta comunidade. Segundo Fernanda, a comunidade nordestina teria se fechado dentro da Rocinha para poder fazer frente ao tráfico. Seriam pessoas muito difíceis de lidar, que não se expressam a não ser dentro do seu pessoal cotidiano.

A Rocinha conta com uma população de 69.356 habitantes de acordo com o Censo de 2010 do IBGE (Prefeitura do Rio, 2014), sendo conhecida como a maior favela do Brasil. Dados do IBGE (tomados em 2010) mostram que 66,3% dos moradores da Rocinha nasceram no Rio de Janeiro, e 33,7% nasceram em outro município. Dos que nasceram em outras unidades federativas, 45,5% nasceram no Ceará e 28,6% na Paraíba (Prefeitura do Rio, 2014a). Nota-se, deste modo, que sua população é formada em grande parte por nordestinos ou filhos de nordestinos, tendo muito presente a cultura nordestina em seu cotidiano.

Em relatório sobre a comunidade, o professor Flávio afirma:

Coaduno com o pensamento da Fernanda de que a Rocinha é uma favela com características provenientes de um fluxo migratório nordestino (boa parte das histórias de viagem que eles trouxeram remete-se ao nordeste) e por conta disso, indicativamente, talvez tenhamos um grupo fechado, pouco aberto a explorar a diferença e, de certo modo, acomodado a uma posição de subalternidade bem característico do imigrante. Entretanto, procurei de forma indireta martelar esse paradigma e trazê-los para uma zona de estima mais elevada, na qual eles pudessem exercer um pouco mais o olhar observador e se entender melhor com as trocas que o curso promoveu.⁴⁷

Esta baixa autoestima do grupo, observada pelos membros da equipe, fez-se presente desde o início do projeto, quando foi possível notar uma animosidade deles em relação aos alunos de Manguinhos (onde o projeto aconteceu concomitantemente). Havia reclamações por parte de alguns alunos de que a produção do projeto priorizava Manguinhos, deixando para eles viagens melhores com acomodações superiores. Esta reclamação confirmou a hipótese da equipe de que tais alunos se sentiam inferiorizados de algum modo. Diante de tais circunstâncias o professor Flávio utilizou uma abordagem afetiva.

Por essas e outras é que procuro mediar o trabalho com motivação, com a elevação da estima, com o afeto. Neste caso não se trata de protegê-los ou mimá-los, mas sim de fazer em conjunto, para que eles possam pensar autonomamente. Talvez, seja esse um caminho para o pensar autônomo e que lhes possibilite um índice de autoria⁴⁸.

E, seguindo essa estratégia:

⁴⁷ Relatório Rocinha.

⁴⁸ Idem.

Nas últimas aulas em que realizamos as leituras coletivas, muitos leram seus textos sem necessidade alguma de eu solicitar, o que já considero um avanço frente à timidez inicial. M. e E., jovens que tiveram mais dificuldades iniciais, leram suas histórias para a turma. Nenhum aluno ficou sem ler ao menos um texto seu na turma. No que diz respeito ao texto propriamente dito, há aqueles que precisam de um reforço específico de língua portuguesa e de desenvolver maior domínio da técnica de narratividade; entretanto, é suscetível dizer que com o cabedal de conteúdo apresentado em nosso curso, o grupo apresentou uma boa resposta e se beneficiou do Turista Aprendiz⁴⁹.

Não só na comunidade da Rocinha, mas também de acordo com Guilherme, que deu aula nas oficinas de Manguinhos e do Centro, dentre os alunos atendidos pelo projeto, muitos sofriam os estigmas da classe social pelo fato de serem moradores de favela. A cor de pele, o baixo nível de escolaridade dos pais, o sotaque ou aparência nordestina são motivos que fazem de alguns deles vítimas de preconceitos sociais com efeitos negativos para a autoestima, segundo o professor.

Além disso, muitos alunos são oriundos de situações familiares precárias. São jovens que não puderam ser criados pelos pais por motivos de morte, prisão, assassinato, por exemplo. E que, muitas vezes, não tiveram uma figura acolhedora e de proteção que os pudesse ir encorajar para "sair para o mundo", acreditar em si mesmos, no seu potencial e aceitar sua aparência.

Fora esse aspecto, Guilherme conta o caso de um aluno que tinha uma forma peculiar de expressar sua timidez:

No início foi difícil capturar ele. Por quê? O modo dele de resistir e não mostrar a timidez e a baixa autoestima era saindo de malandro. Mas no início ele não escrevia nem se colocava na aula, só se fosse uma piada. E no fundo você vê que tem uma insegurança. E quando eu via que ele soltava uma piada eu perguntava: o quê? Como é a parada? [E ele respondia] — Não, tô zoando. — Ah, mas você zoou isso por causa disso e daquilo. — É professor, mais ou menos, não sei... — Fala, dá o papo [respondia o professor].

Neste caso, o professor afirma que foi preciso também conversar com a turma para ajudá-lo e fazer com que o aluno pudesse se colocar de outra forma:

⁴⁹ Idem.

[...] a galera que, no início, quando ele abria a boca, já começava a rir, aí eu comecei a repreender o pessoal. — Não pessoal, segura, porque se vocês incentivarem, ele só vai fazer palhaçada. [...] Aí ele, com o tempo, ele foi falando algumas coisas...

Percebe-se aí um tipo de educação, como descrita por Vigotski, que visa não só o acúmulo de conhecimento, mas também a mudança de comportamento. Ao viabilizar que os alunos se expressem na turma, isso também estimula a sua atividade de instrução. Mais uma vez o diálogo aparece como fonte de desenvolvimento.

No entanto, ao contrário dos alunos da Rocinha, por exemplo, os alunos do Complexo do Alemão não tinham dificuldade para se falar. O diálogo aí era intenso muitas vezes devido a acontecimentos na comunidade relacionados à violência como descreve o professor Flávio:

A comunidade, como é de ciência de todos, passa por momentos de tensionamento diário. Trocas de tiros são uma constante e refletem psicologicamente nos jovens. Este acontecimento permeia nosso cotidiano durante as aulas. Há momentos em que a violência antecede o início dos encontros e, por consequência, gera atrasos ou faltas. Particularmente, nunca tinha trabalhado em uma comunidade com um nível de violência e confronto militar tão frequente. [...] Apesar dessas intempéries, o curso funcionou e os textos e conteúdos foram trabalhados. Com tanta adversidade, poderíamos desenhar algum aspecto heroico nosso em trocar conhecimento com os jovens... Não se trata disso, pois mesmo com a problemática territorial, eles são jovens como tantos outros e enfrentando as situações de tantas outras comunidades. São igualmente jovens como os de Lumiar, com gostos, sonhos, preferências, responsabilidades e irresponsabilidades características de adolescentes, e também possuem suas peculiaridades individuais. Estão em idade escolar e eles apresentam, grosso modo, as dificuldades de formação que se visualiza no ensino médio (no que tange à capacidade de discernimento de boa escolha ortográfica, mas sem apresentação de problemas estruturais graves), alguns mais criativos, outros menos... Um ou outro com demandas que necessitam atenção especial e que fogem do nosso alcance profissional. No que diz respeito à produção literária, que será analisada mais atentamente no decorrer do relatório, atestamos que é profícua, vultosa. Boa parte deles não tem problemas com a timidez de ler seus escritos, de se colocar no grupo.

De acordo com o relato do professor Flávio, foi essencial para esta turma que houvesse essa "abertura para o desabafo", que dificilmente aconteceria em uma escola, por exemplo. Esses momentos que poderiam ser vistos como perda de tempo — pois há um desvio de um conteúdo programático —, porém, mostraram-se extremamente proveitosos para a atividade de criação literária. O professor Flávio relata uma situação na qual os alunos se encontravam muito mobilizados afetivamente devido a uma morte por bala perdida ocorrida na

comunidade:

Nesta aula, em particular, a turma estava tensa por conta da morte por “bala perdida” de um colega de escola. Achamos interessante discutirmos, pois dentro da realidade dos tiroteios a realização dos encontros muitas vezes é uma incógnita. Abrimos espaço para o desabafo, buscando sinalizá-los que isso poderia ser canalizado em forma de criatividade, de textos, de poemas, crônicas e contos que abordassem o cotidiano deles. Houve relatos de assédio moral, flagrante forjado e violação de moradia por parte da polícia que muitos jovens vivenciaram ou testemunharam. Há em parte do grupo que mora no Complexo um consenso sobre uma possível falência do projeto UPP, há também o reconhecimento e o convívio com pessoas que são “jovens como eles” e que se enveredaram no tráfico por faltas de perspectivas, oportunidades ou famílias disfuncionais.⁵⁰

Desses momentos surgiram poemas como este:

Vida na Favela

Tiros da direita, tiros da esquerda.
De um lado, brancos vestidos de preto,
do outro, mestiços sem blusa, negros de bermuda.
Chinelos perdidos, vidas também.

Virar e atirar!
Abaixar e atirar!
Levantar e atirar!

Morador abaixa pra não pegar
Nas crianças, nos bebês de colo, nos que estavam a caminhar.
Morador, vai para casa para não te esculachar!
Assim como fizeram com sua mãe e seu irmão!
Nesse Brasil de pacificação.

Viraram e atiraram.
Abaixaram e atiraram.
Levantaram e atiraram.

Pegou no bandido, no morador, no cachorro da vizinha!
Qualquer um naquela linha!
Bala perdida, bala encontrada!
Tem um morto na escada, no beco, na viela.
Só mais um na favela.
(VIDAL, 2014, p. 20)

Percebe-se, deste modo, que não há uma receita fixa para provocar o diálogo, uma vez que cada turma se comportou de uma forma diferente de acordo com cada situação. Uma estratégia afetiva educacional, neste caso, está relacionada com a abertura para a escuta e

⁵⁰ Relatório Complexo do Alemão.

entendimento das necessidades específicas da turma que não podem ser antecipadas previamente de uma forma completa. Este exemplo corrobora a premissa segundo a qual a poder de agir aumenta com o poder de ser afetado. Isto é, o cultivo da expressão e sensibilidade na turma gera uma mobilidade de afetos ligados a representações mentais — posto que em diálogo — que serve à atividade de criação literária.

Em uma outra situação a questão da violência também provocou o diálogo na turma da Rocinha, porém de uma forma bastante específica. Na ocasião da aula-campo "Desbravando a região do colega", que promoveu a visita dos alunos da Rocinha à Mangueiras, chamou a atenção da equipe do projeto o grande número de faltas por parte dos alunos desta comunidade. Uma vez questionados, eles disseram que o medo da violência foi um dos fatores que os fizeram evitar a ida a esta região. Diante de tal acontecimento, foi debatido o modo como o medo pode gerar fechamento e reiterar preconceitos e estereótipos.

Neste caso, mais uma vez é possível observar a importância do diálogo acerca das situações vividas pelos alunos como uma forma de aplicar os conceitos estudados. Isto é, ao mesmo tempo em que estes conceitos foram sendo trabalhados pelos professores nas oficinas, os deslocamentos proporcionados pelo projeto geravam novas vivências que os fazia repensá-los. O debate sobre conceitos como xenofobia, etnocentrismo e estranhamento, acabou ganhando consistência diante de tais situações. Questionou-se, por exemplo, até que ponto eles não estariam sendo preconceituosos com os moradores de Mangueiras.

Este assunto se aprofundou após a viagem estadual a Quissamã, na qual os jovens tiveram a oportunidade de interagir com adolescentes desta região.

[...] quando chegaram em Quissamã e viram que o pessoal local olhava para eles como favelados do Rio de Janeiro, da Rocinha, isto é, perigosos... Eles sentiram o olhar que eles têm em relação a quem não é nordestino na Rocinha. Eles discutiram isso na sala de aula, foi uma discussão belíssima. A visão que os meninos de Quissamã tinham deles era de medo assim como eles têm dos outros. Então eles fizeram uma reflexão enorme do que é o preconceito, que é sempre a priori, de uma comunidade, de um grupo de pessoas. Eles discutiram isso comigo e com o Flávio. Eu fiquei assim... que coisa boa de ver alguma coisa realmente marcando esses jovens⁵¹.

⁵¹ Entrevista Fernanda Schnoor.

Nesta situação é possível observar um deslocamento não apenas geográfico como também subjetivo. Este deslocamento é fundamental para o processo de criação literária. Isto é, a capacidade de ver as coisas por um outro ponto de vista em uma perspectiva de ampliação da visão de mundo.

4.6 LOUCURA COMO DESLOCAMENTO — UMA ABERTURA PARA A ESCUTA

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

(Rubem Alves)

Uma importante situação de deslocamento foi uma das aulas-campo do TA que ocorreu no Hotel e Spa da Loucura, uma ocupação artística e cultural realizada em dois andares do Instituto Municipal Nise da Silveira, localizado no bairro do Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro. A ocupação é organizada por diversos coletivos de arte e hospeda artistas, médicos, pesquisadores, dentre outros profissionais que queiram desenvolver trabalhos junto aos pacientes.

As visitas das turmas do TA (Centro e Complexo do Alemão) foram agendadas para a semana do Ocupa Nise e do IV Congresso da Universidade Popular de Arte e Ciência, durante o qual ocorreram oficinas, palestras, debates, cortejos, intervenções, saraus, entre outras manifestações. Assim, nos dias das visitas dos grupos de ambas oficinas, o espaço estava repleto de hóspedes, visitantes e atividades. Enquanto a turma do Alemão teve oportunidade de fazer uma visita guiada ao Museu de Imagens do Inconsciente⁵², os do Centro puderam assistir a uma palestra com o idealizador da ocupação, o ator e psiquiatra Vitor Pordeus, que falou sobre a relação entre arte e saúde mental. As duas turmas foram convocadas a observar e registrar desenhos, frases e versos nos muros da ocupação, bem como a intervir também nos muros com frases próprias. A ideia era que, a partir daquelas impressões, eles pudessem também criar algum texto posteriormente. Nesse clima de liberdade, deu-se uma situação peculiar com um dos grupos, conforme relatado pelo professor Guilherme:

⁵² O Museu de Imagens do Inconsciente reúne obras desenvolvidas por pacientes psiquiátricos nos ateliês de pintura e de modelagem da Seção de Terapêutica Ocupacional, organizada por Nise da Silveira em 1946.

Aí eu deixei eles soltos. Cada um foi para o seu canto procurar a sua frase. [...] E eu fiquei lá embaixo assistindo à palestra do Vitor Pordeus. Só que uma coisa que eu não sabia é que eles têm um segundo andar onde existia a continuação da ocupação. Aí, em determinado momento eu falei: pô, cadê os meninos? Aí eu subi para o outro andar, o de cima, e não achei eles também. Aí eu ouvi uma voz e subi mais um andar, que já não era mais a ocupação. Esse outro andar era a enfermaria. [...] Aí quando eu cheguei — aquela cena bem forte de hospital psiquiátrico — grades dos dois lados, vários dos internos ali aglomerados como se fossem prisioneiros querendo atenção e eles ali no meio. [...] E os internos se lamuriando, pedindo para tirar de lá. Ou querendo falar das suas dores e tal. E aí, quando eles se viram naquela situação, e também com a pré-disposição que eles tiveram de não fugir, de ficar ali, de não descer... Eles ficaram ali escutando as histórias⁵³.

O professor Guilherme conta que em um primeiro momento ficou na dúvida se deveria retirar os alunos daquela situação não planejada. No entanto, preferiu observar e acolher o movimento do grupo, que optou por ficar ali escutando as histórias.

E aí eu tento sacar eles? Mas se eles se dispuseram a ficar, de repente eles... Aí eu fiquei observando também. Aí alguns deles já começaram a chorar, comovidos... E uma das alunas, teve uma crise de choro e saiu, assim, para um canto. Aí eu fui falar com ela e ela começou a contar a história dela, falou que ela convive com esse contexto psiquiátrico há muito tempo, que a mãe dela foi internada várias vezes. [...] e ela também já foi internada. E aí ela começou a contar tudo isso e aí a gente se abraçou, ficamos um tempão abraçados e foi uma situação nova até porque a gente não tinha intimidade. Mas eu por estar ali falando com ela naquele momento... aí eu tive um impulso de dar um alento, de dar um abraço e ela me deu um abraço forte. E ficou um tempão chorando...

Esta situação traz um exemplo de administração de conflito pela via afetiva. O que poderia ter sido considerado um erro acabou tendo um desdobramento importante quando a aluna teve a oportunidade de dividir sua experiência com o grupo:

Ela ficou falando muito, contando sua história para a turma, e o pessoal ficou ouvindo, já comovido pela experiência. E no final ela agradeceu todo mundo por a ter deixado falar. Aí ela já saiu com outro humor [...].

Ao ter a oportunidade de falar e ser acolhida em sua expressão emocional a aluna teve a possibilidade de elaborar a intensidade emocional. Na aula seguinte, Guilherme continuou o assunto:

Eu achei essa experiência curiosa e comentei sobre isso na aula seguinte. Vocês repararam que quando [a aluna] veio falar vocês estavam com uma escuta muito mais sensibilizada do que antes?

⁵³ Entrevista Guilherme Gonçalves.

De fato, apesar de alguns alunos terem ficado impressionados afirmando terem sentido uma atmosfera pesada no lugar, de modo geral, todos disseram ter sido uma experiência importante e bonita. Inclusive, a aluna, posteriormente, retornou ao Hotel da Loucura para uma oficina de teatro. A esse respeito, em outra ocasião, Fernanda, pedagoga do projeto fez o seguinte comentário:

A gente só expande com a exposição. A liberdade foi uma coisa pensada. É uma equipe interessada e interessante. Os professores estavam muito aptos a administrar conflitos. Uma das minhas funções era observar os professores. Eu vi essa facilidade para administrar conflitos. Como uma mulher de 68 anos e com 50 anos de sala de aula eu vi o melhor de uma equipe.⁵⁴

É interessante notar que o diálogo coletivo no âmbito das atividades do projeto TA vão paulatinamente ajudando a construir sentidos potentes para a vivência emocional. Observa-se aqui a mobilidade interfuncional descrita por Clot (2010), isto é, a capacidade de colocar emoções a serviço do pensamento, que vai acontecendo via diálogo. No diálogo sobre a situação vivenciada, tanto a aluna como seus colegas puderam elaborar as emoções colocando-se de uma maneira ativa diante das mesmas, ou seja, junto com a emoção há um desenvolvimento da capacidade de pensar e agir. Assim, uma vivência de forte carga emocional, que poderia ter tido um desfecho negativo, terminou por gerar fortalecimento das relações afetivas do grupo. Uma vez afetados pela situação vivida em comum, os alunos mostraram um ganho de sensibilidade para a escuta e ganho na possibilidade de convívio com a alteridade. Essa é mais uma situação onde há um aumento no poder de ser afetado acompanhada pelo aumento no poder de agir. Não é à toa que esta vivência acabou gerando textos muito interessantes como este:

Hotel da Loucura

[...]

— Você está me seguindo?! — ele nada disse. — Além de importuno é mal educado? Não vai me responder?

— “Laranja é a cor da insanidade”. Meu nome é Vincent. — sorriu delicadamente.

— Olha, Vincent, eu não te conheço...

— Permaneça assim, com licença, deixe-me ajustar um pouco o ângulo do seu queixo.

— O que você está fazendo?

⁵⁴ Entrevista Fernanda Schnoor.

— Eu gostei do tom da sua pele, me faz lembrar um campo de trigo ao crepúsculo matutino.

Retirou do bolso um velho bloco de papel, um lápis e começou a rabiscar, criando traços que aos poucos iam tomando forma, o formato do meu rosto. Era interessante observar como trabalhava, seu corpo ficava quase imóvel a não ser pelos movimentos de sua mão.

Passaram-se poucas horas quando ele desacelerou o ritmo de sua mão, fechando seu bloco de papel e indo embora. Fiquei desnorteada, ele estava indo embora e nem sequer me mostrou o desenho!

Levantei no ímpeto e fui atrás dele, pelos corredores eu gritava o seu nome, mas ele não me ouvia, continuava a caminhar. Atravessei o salão, que agora estava lotado de gente, quase o perdi de vista.

Por fim, consegui alcançá-lo. Ele estava naquela sala, agora com um detalhe novo, havia uma pintura na parede. Era um céu estrelado, iluminando a cidade. De repente, o impossível aconteceu, ele entrou dentro do quadro.

Acordei com o celular tocando, era o despertador. Estava atrasada para a faculdade, corri para o banheiro e quando voltei ao quarto encontrei um papel em cima da cama, era um desenho, o meu desenho. Embaixo estava assinado: Vincent Van Gogh.⁵⁵ (Thainar Xavier)

Este conto é também um desdobramento de aulas posteriores à visita ao campo, quando foi abordada a relação entre loucura e arte, e a maneira como os pensadores "desviantes" das normas sociais tendem a sofrer algum tipo de isolamento, como ocorreu com Van Gogh, Clarice Lispector e Nietzsche⁵⁶. Este isolamento muitas vezes se cria a partir de um meio social, que não abre a escuta para uma fala diferente do convencional. Trata-se da fala do louco que por se encontrar fora da lógica linear pode suscitar uma relação com a poesia. Isto é, da mesma forma que, um primeiro momento, há a dificuldade de entender a poesia — e, portanto, a rejeitá-la —, também há a dificuldade de entender uma expressão emocional mais intensa (a própria ou dos outros). É preciso acolher e tentar compreender, efetuando constantemente, a conexão entre pensamento e emoção.

Deste modo, a ideia de loucura como deslocamento no âmbito do projeto TA abriu à possibilidade de reflexão por parte dos alunos sobre a importância da escuta do outro e de si mesmo. Como afirma Guilherme:

Também na parte da literatura eu incentivava colocar no papel os fantasmas... as coisas do íntimo que eram zonas que eles precisavam explorar, autoconhecimento. No texto podia entrar crítica, revolta, erotismo, angústia... Podia entrar tudo. Não queria que fosse uma coisa assim: ah ele quer que eu fale isso. Uma coisa pouco autêntica. Então eu estimulava isso. E isso era assim, difícil⁵⁷.

⁵⁵ Texto não publicado cedido pela autora.

⁵⁶ Relatório BPE.

⁵⁷ Entrevista Guilherme Gonçalves.

A proposta era dar vazão, através da atividade artística, às próprias fantasias e “loucuras”, em contraposição à timidez e ao medo de se expor diante dos colegas e parecer ridículo.

A continuação deste processo de incentivo à criação literária deu-se, como já mencionamos anteriormente, com a segunda etapa do projeto após as oficinas, quando cinco alunos de cada uma das quatro oficinas foram selecionados para fazer uma viagem de nível nacional. O capítulo seguinte aborda a vivência de um desses quatro grupos, da qual fiz parte.

5 A ATIVIDADE DE CRIAÇÃO LITERÁRIA REVELADA PELA OFICINA DE FOTOS

Este capítulo discute a oficina de fotos realizada a partir da viagem à região Norte do país com cinco alunos selecionados pelo projeto, conforme descrito na introdução. Fabrícia Mello, Valeska Torres, Thamires Bonifácio, Gabriel Mação e Douglas de Paulo foram os jovens que me acompanharam nesta jornada. Foi uma viagem com duração de dez dias ocorrida entre os dias 16 e 26 de janeiro de 2015 com início na cidade da Manaus (AM) e terminou em Porto Velho (RO) tendo sido intitulada de “Raízes indígenas e o canto das águas” em menção à visita às tribos indígenas e à travessia de barco. Foram realizados cinco encontros: o primeiro, antes da viagem, no início de janeiro de 2015 como uma preparação para a mesma; e os demais após a viagem ao fim de janeiro e durante fevereiro com o objetivo de ajudá-los com o processo de escrita dos textos que seriam publicados no livro *Do Rio ao Mar - Impressões do Brasil* (2015) ao final do projeto.

No primeiro encontro foi apresentada a proposta da oficina de fotos. Cada aluno, durante a viagem, deveria tirar cinco fotografias que melhor expressassem a atividade de criação literária relacionada ao deslocamento geográfico vivido por eles. Também, foi pedido aos alunos que registrassem no papel suas expectativas para a viagem no primeiro encontro após a mesma elas foram revisitadas gerando um interessante debate.

Os quatro encontros após a viagem foram uma oportunidade de leitura compartilhada dos textos produzidos. Nos moldes do que acontecia nas oficinas do TA, os alunos traziam seus textos e era feita uma crítica deles em conjunto. Dedicamos parte dos dois últimos encontros para discutir as fotografias feitas pelos alunos. O método da oficina de fotos foi utilizado como forma de desenvolver o diálogo sobre a atividade de criação literária, tanto com o objetivo de estimular a atividade de escrita, como de produzir conhecimento sobre os efeitos desta atividade na vida dos jovens. É este o material que foi usado na para a presente pesquisa. Os encontros foram gravados em áudio com a permissão dos alunos e trechos do diálogo serão debatidos em seguida.

5.1 A NECESSIDADE É MÃE DA CRIAÇÃO

Entre os textos lidos no âmbito desses encontros destaca-se este:

Dois irmãos e uma mesma velocidade:

E no quarto dia da viagem seguimos para o barco, e pelo rio Madeira que por dentro de sua lama esconde algumas ferinhas [...]. O barco, que se chamava “Dois irmãos”, era bem velhaco e capenga. Durante a viagem fez inúmeras paradas indesejáveis, que nos deixavam sempre impacientes. Ele era grande, com três andares, o piso de uma madeira antiga e esburacada, a pintura já estava lá pelo fim, os banheiros sujos e, às vezes, chegavam a ser assustadores. Pelo teto estava espalhada uma quantidade insuficiente de salva-vidas. No primeiro andar ficavam os mantimentos, no segundo, muitas redes estendidas e os camarotes, no terceiro havia um ponto de distração, o salão onde acontecia a manifestação da música popular brega amazonense.

Na calada da noite, às margens do Madeira, casebres foram se destacando em toda sua simplicidade e despertando dúvidas de como alguém tinha a tamanha coragem de morar na beira do rio tendo como vizinhos cobras, corujas e jacarés, e ainda usando como meio de iluminação o velho lampião...

Já na hora de dormir, bichos resolveram nos amedrontar dentro do barco. Em plena noite era como se estivessem recorrendo ao lugar que era deles por direito, besouros e baratas voadoras estacionaram na pia do banheiro impedindo o tramite, uma lacraia completamente envolvida nos lençóis, nos arrancaram gritos...

A lentidão da travessia era agonizante, um conselho a qualquer turista que pense em refazer esse roteiro: Pense muito bem! Principalmente se for algum morador de cidade grande acostumado com o ritmo acelerado da vida, ou então a alguém que sofra de síndrome do pânico... Para os senhores terem uma fagulha de ideia, ficamos em um barco grande de três andares, porém com a velocidade de uma formiga. Durante o percurso, outro barco da mesma proporção passou por nós e as pessoas a bordo nos acenaram “tchau” com tom irônico nas faces, além de deixarem escapar muitas gargalhadas. Parecíamos ponto de atração, pela nossa tamanha vagarosidade. Uma casa flutuante atravessou o rio de uma margem à outra, com o dobro da nossa velocidade e para nos deixar ainda mais pasmos, as canoas, isso mesmo! As canoas ficavam a perder de vista de tão rápidas..

Já não bastava toda essa lentidão, o barco parou. Algo de errado no motor fez com que a viagem não pudesse mais continuar, fomos tomados por desespero, era inacreditável o que acontecia... Ficamos parados próximos a um matagal que nos separou por metros da imensa floresta que moldava os arredores do rio, os mosquitos, aquelas pestes. Queriam nos devorar e naquela água barrenta não dava nem para arriscar um mergulho. Disseram alguns curiosos que apenas à noitinha iríamos retornar à lentidão do barco. E o que nos restou?

Esperar... Esperar... Esperar... Enquanto para muitos o dia foi corrido, para nós, os turistas aprendizes, passou bem devagarinho. Como suporta essa gente manauense encarar uma trajetória dessas com tanta tranquilidade? Será

que só turistas se sentem aflitos assim? Mais tarde o barco retornou a sua funcionalidade em uma lentidão tão severa que eu estava esperando o momento em que também os ribeirinhos iriam rir de nós.[...] (MELLO, 2015, pp. 28–31)

O trecho do bem humorado *Relato Lírico* escrito pela aluna e companheira de viagem Fabrícia Mello refere-se à longa travessia de barco entre Manaus e Porto Velho. De acordo com Fabrícia, boa parte do texto foi escrito justamente durante a travessia, uma vez que “não tinha nada pra fazer lá”. A leitura do texto gerou um interessante debate, entre todos foi consenso que o percurso do barco foi desgastante e penoso. Questionei junto a eles o fato de que praticamente todos os textos que eles estavam trazendo para os encontros faziam referência a esta travessia⁵⁸. Perguntei se mesmo do ponto de vista da atividade de criação literária a travessia de barco poderia ser excluída em uma próxima viagem, na continuidade do projeto.

Esta foi uma interessante intervenção, uma vez que, a partir dela, rapidamente os alunos pareceram mudar a posição defendida anteriormente. Fabrícia, por exemplo, justificou que apesar de ter destacado muito no seu texto os aspectos negativos da viagem de barco, esta não havia sido “tão ruim assim”. Para ela, a experiência do barco foi impulsionadora da escrita. A aluna afirmou que “a necessidade é mãe da criação” e “quando a gente se acomoda a gente não cria”. Então, para ela, o barco foi um incômodo que disparou a criação.

Essa afirmação da aluna corrobora a concepção de Vigotski (2009) segundo a qual na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. Nas palavras do autor:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar (IDEM, p. 40).

Isto é, se não houvesse desafios na vida, não haveria qualquer necessidade de criação. De fato, a travessia de barco foi um momento de intensa inadaptação que também pode ser considerada um momento de crise no sentido utilizado por Clot que afirma que “o

⁵⁸ Posteriormente com a publicação do livro *Do Rio ao mar* ao final do projeto todos os textos publicados pelos alunos integrantes da viagem para o Norte fizeram menção à travessia de barco.

desenvolvimento do poder de agir real pode, inclusive, desenvolver uma crise em equilíbrios laboriosamente adquiridos” (2010, p. 31). Ou seja, uma crise é, por vezes, inerente ao desenvolvimento do poder de agir e isto ficou bastante evidente na fala da aluna Thamires Bonifácio após revisitar suas expectativas iniciais a respeito da viagem:

Thamires: Acho que eu tinha uma visão romântica da natureza. Depois da viagem, estou com muito mais dificuldade de escrever. Antes era só escrever, colocar no papel e pronto. Agora eu passo dias, horas, penso... acabo, leio... acho que está tudo horrível... Quero jogar fora...

Alice: E por que isso?

Thamires: Acho que eu fiquei muito em choque, sei lá... Não sei... Falar de um lugar que não é meu. Que eu não conhecia. Aqui, o Rio de Janeiro, posso falar as coisas boas, ruins... porque eu sou daqui, eu vivo aqui. É muito difícil falar do lugar do outro, sabe? Não sei se eu posso criticar, como eu vou falar... O que pode ser belo pra mim, pode ser... Sei lá. As pessoas que moram ali... Você fala: “Que lugar lindo!” Eu vi num texto, uma vez, que fala da diferença entre ver e olhar... Você olha aqui várias vezes, você banaliza aquilo. Está muito difícil, para mim, falar. O que é belo para mim é normal para eles. Mesmo lendo, mesmo tendo referências e tal...

Alice: Mas ao mesmo tempo esse texto ficou muito bom⁵⁹. Como você sentiu esse texto?

Thamires: Eu não escrevo como antes.

Valeska: Você acha que está melhorando ou piorando?

Thamires: Nenhum dos dois, nem melhorando nem piorando.

Gabriel: Acho que ela estava esperando uma coisa que não aconteceu.

Thamires: Eu acho que o barco me marcou muito emocionalmente. Porque você fica ali sozinho, aí para pra pensar nas coisas... Foi isso... Eu estava quase morrendo no barco.

Douglas: A experiência do choque cultural. A gente esperava por isso mas não dentro do barco.

Thamires: Eu acho que não tive choque cultural. Eu tinha pesquisado. Eu sabia como ia ser... Mas não imaginava na situação daquelas pessoas. Nunca me pensei nessa situação. Eu achava que não ia sentir saudade de nada. Eu me surpreendi comigo mesma

Fabrcia: Ah, isso é verdade...

No diálogo acima, a crise vivida pela aluna Thamires com relação à criação literária está relacionada com a percepção da diferença de visão de cada pessoa. Com a frase “O que é belo para mim é normal para eles”, a jovem aponta a especificidade das vivências diante do contato com a mesma paisagem, por exemplo. Trata-se da percepção de que, mesmo com toda a preparação e leitura prévia — “Mesmo lendo, mesmo tendo referências e tal...” —, é difícil falar a respeito do lugar do outro, pois não existe um ambiente social a priori, isto é, que exista para além da relação com o sujeito que o percebe e o interprete. Esta noção está

⁵⁹ Referência ao conto intitulado *Terror à beira rio* escrito pela aluna e posteriormente publicado no livro do projeto.

presente no conceito de vivência, uma vez que cada um tem a sua, de acordo com sua própria história, que se inscreve no organismo e cria diferentes possibilidades do sujeito ser afetado. Por este motivo, como afirma Prestes:

(...) o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES, 2010, p. 120).

O intenso convívio com as pessoas dentro do barco foi a situação que mais nos levou a perceber a singularidade das vivências alheias e, ao mesmo tempo, refletir sobre a nossa própria vivência. Foi particularmente interessante perceber que estas pessoas não aparentavam sentir tanto desconforto como nós. Elas também não notavam insetos que, entre os jovens, causaram a maior comoção. Além disso, se para a gente aquela travessia de barco era uma grande aventura para aquelas pessoas era um meio de transporte cotidiano.

Neste debate, levantamos a questão de que, da mesma forma que uma pessoa de fora do Rio de Janeiro poderia estranhar a forma como os jovens do TA vivem — suas moradias na favela, por exemplo —, eles também estranhavam demais os hábitos de moradia da população ribeirinha. Este foi um debate desencadeado também pela leitura do texto de Fabrícia, que a partir dos questionamentos do grupo, pôde comparar sua realidade com a desta população. Como afirmou Fabrícia: "da mesma forma que para eles é difícil andar de barco para mim é difícil vir de Santa Cruz até aqui [bairro do Catete, zona Sul do Rio de Janeiro]. São duas horas de viagem". Ainda sobre as diferenças de vivências entre eles e esta população, uma aluna destaca que:

Os problemas deles talvez seja uma onça... (risos)... uma onça está passando ali (risos)... lembro daquele cara falando... [Valeska imita o sotaque] “O problema era a onça que sempre aparecia no meu sito...” (risos) Gente, imagina uma onça aparecendo lá em casa! (risos)⁶⁰

Nesta fala, a aluna faz menção a uma das conversas que tivemos com os passageiros do barco. Não foi possível travar diálogos com os moradores dos casebres à beira do rio que avistamos

⁶⁰ Valeska Torres

só de passagem. Por este motivo, a aluna afirma que não conseguiu superar um certo preconceito com relação aos ribeirinhos.

Claro que eles têm outros conhecimentos, coisas que a gente não conhece, da natureza... Talvez tenham ribeirinhos que estudem. Mas você leva preconceitos daquilo que você não vivenciou. Aquela parte foi muito rápido. Eu não vivenciei por muito tempo. Eu só vi. Não consegui compreender a cultura dos ribeirinhos.

De qualquer modo, o simples fato de a aluna questionar seus próprios preconceitos já evidencia uma importante elaboração reflexiva a um nível de abstração do pensamento. Além disso, destaca-se a importância da intensidade e do tempo de convívio para que transformações subjetivas como quebra de preconceitos possam efetuar-se. Cabe lembrar que uma observação semelhante foi feita a respeito do tema da evasão por parte de alguns alunos da oficina. A maior assiduidade na oficina de Manguinhos acabou garantindo uma maior convivência e vínculo entre os jovens dando uma unidade ao grupo que parece ter sido capaz de viabilizar a conciliação dos preceitos religiosos de alguns alunos evangélicos com o clima de liberdade criado pelo TA.

Voltando ao assunto da travessia de barco, outra situação curiosa refere-se a um encontro descrito em meu diário de campo.

Fernando é carioca e desde o início do nosso embarque fez amizade com o nosso grupo, ajudando a posicionar e amarrar as redes. Ele se deitou na rede ao meu lado e comentou: "— Que humilhação!". Demorou uns segundos pra eu entender que ele estava falando do barco. Vendo a minha expressão ele começou a explicar sua história: Está montando um depósito de madeira em Macaé, no Rio de Janeiro, e as madeiras têm origem em Porto Velho. Ele estava vindo pela estrada, mas sua caminhonete enguiçou pois a estrada está muito ruim. Já lhe haviam dito que não era possível fazer a travessia de carro, mas ele teimou mesmo assim. Então, depois do acontecido, teve que pegar a embarcação. Mas Fernando tem medo de viajar de barco e fica muito contrariado. Disse que isso é uma máfia, os transportes...[...]

É interessante notar que quando ele disse "que humilhação!", na verdade, eu nem entendi a que se referia. Não conseguia pensar na viagem de barco como algo humilhante. Para mim estava sendo um desconforto, sem dúvida, mas era o tipo de situação que todo mundo que vive uma aventura acaba passando. Entretanto, para Fernando, pelo medo de viajar de barco, pela questão do trabalho, por sentir-se roubado e explorado pela máfia do transporte... tudo tinha um outro sentido. Mais uma vez ficou evidente que, apesar de estarmos compartilhando

a mesma experiência, ela pode ser vivenciada de uma maneira completamente diferente por cada um.

A discussão sobre a viagem de barco apareceu também na oficina de fotos.

Figura 1 – foto de Valeska Torres



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Essas grades eu quis fazer uma alusão a estar aprisionado dentro do barco e ao mesmo tempo você ver através dessa grade uma coisa tão grande, como o Rio Madeira e toda aquela vegetação dos lados, como aquilo é enorme. É como se fosse uma pintura. Não sei se você estava quando eu tirei essa foto, eu até disse que parecia a moldura de um quadro, que parecia arte.⁶¹

⁶¹ Valeska Torres

Esta fala da aluna Valeska Torres a respeito de sua fotografia coincide com a vivência do escritor Mário de Andrade, que cruzou os mesmos rios no processo de redação do livro *O Turista Aprendiz*:

O Amazonas prova decisivamente que a monotonia é um dos elementos mais grandiosos do sublime. É incontestável que Dante e o Amazonas são igualmente monótonos. Pra gente gozar um bocado e perceber a variedade que tem nessas monotonias do sublime carece limitar em molduras mirins a sensação (ANDRADE, 1976, p.61).

É interessante notar que a expressão "molduras mirins" parece remeter às mesmas molduras observadas pela aluna Valeska em sua fotografia. O mal-estar inicial causado pela monotonia e lentidão do barco foi dando lugar, paulatinamente a um refinamento e ampliação das sensações. Importante lembrar que o grupo vinha de Manaus, onde participamos de eventos poéticos e fizemos diversos passeios turísticos. Já a travessia de barco demandou ao máximo nossa sensibilidade de viajante conforme a definição de Cecília Meireles (1999) já vista no segundo capítulo desta tese, isto é, uma sensibilidade enredada em afetos, e movimentos vagarosos de criaturas menos felizes que meros turistas. A julgar pela beleza e qualidade tanto dos textos escritos pelos alunos como das próprias fotografias e reflexões decorridas delas é possível afirmar que os jovens foram bem sucedidos na ampliação do poder de ser afetado. A continuação do capítulo ainda vai corroborar com esta suposição.

5.2 SURPRESAS E SINTONIAS EM FOCO

Antes de prosseguir com a discussão sobre a oficina de fotos, cabe destacar uma característica própria da forma como se deu a mesma. Na apresentação das primeiras fotos, antes que o aluno autor da fotografia explicasse o que ele quis expressar com a mesma, eu buscava perguntar para os demais membros do grupo o que eles achavam que aquela imagem significava em termos de criação literária. Rapidamente, tal procedimento consolidou-se como regra de um jogo sem que eu precisasse perguntar mais nada. Os jovens não só diziam o que achavam da fotografia como também brincavam de adivinhar o que, provavelmente, o colega havia pensado sobre a mesma. Por exemplo:

Figura 2 – foto de Valeska Torres



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Gabriel: Parece uma nova etapa, um nascer, uma transformação, uma metamorfose...

Valeska: Vocês são muito bons! Ou vocês me conhecem muito ou eu sou muito clara no que eu sou.

Douglas: Provavelmente é porque a gente te conhece bastante né, Valeska? Convivemos juntos 10 dias!

Valeska: Essa foto foi tirada no barco, foi no primeiro dia. Primeiro dia que nasceu sol. E acordei bem cedo. Todo dia é o mesmo sol, mas todo dia ele aparece assim... e todo dia é um novo dia. A minha ideia mesmo era de renovação... de uma coisa que eu estou aprendendo. De algo novo, talvez, ou de algo nascendo... E a escrita envolve exatamente isso, né? Quando você começa a escrever. Quando a gente está escrevendo a gente meio que... se descobre escrevendo. Geralmente poesia é assim. Escrever poesia é muito subjetivo, uma coisa muito de si, você acaba descobrindo... Você escreve, parece que está se descobrindo... Não sei... Não sei como explicar muito bem. Mas parece... Cara, eu sou assim e eu escrevi isso.

Neste diálogo foi possível notar a sintonia criada no grupo pelas experiências de viajar e escrever juntos. A ampliação da sensibilidade gerada pela vivência na travessia de barco acabou suscitando afetos que tiveram vazão nos textos gerando esta renovação do conhecimento de si, descrito por Valeska. Este pode ser considerado um exemplo de arte como técnica do sentimento, conforme o conceito de Vigotski (2004). Isto é, o processo pelo qual a escrita acaba servindo ao conhecimento dos afetos em um movimento de ligação entre emoções e consciência referido pela aluna como um aprendizado. O que a aluna afirma ser “muito subjetivo” pode, deste modo, ser compartilhado na escrita e entre os amigos que vivem essa descoberta juntos, consolidando o que Elkonin (1971) se refere como o “código de amizade”.

Thamires, também na discussão desta fotografia, afirmou que se surpreendeu consigo mesma na viagem. Como já visto acima, apesar de ter feito pesquisas sobre a travessia de barco, não imaginava como seria estar no lugar daquelas pessoas. E também se surpreendeu com seus afetos, não imaginando que sentiria tantas saudades de casa, por exemplo. Além disso, disse ter ficado mais exigente com seus textos sendo um dos motivos disso a publicação do livro. Gabriel Mação, com relação às transformações na sua escrita, afirmou ter saído da zona de conforto e também ter ficado mais crítico, assim como Thamires. Mas, no seu caso, essa crítica o ajudou a escrever cada vez mais e de forma espontânea.

O que aconteceu para mim foi que os textos... começou a ser uma coisa natural, a poesia. Antes eu via mais "como eu tenho que fazer isso?", aí eu ficava pensando “como eu vou fazer isso”... Agora já é mais normal. Vem a vontade de escrever, aí eu escrevo, não é mais uma coisa forçada.

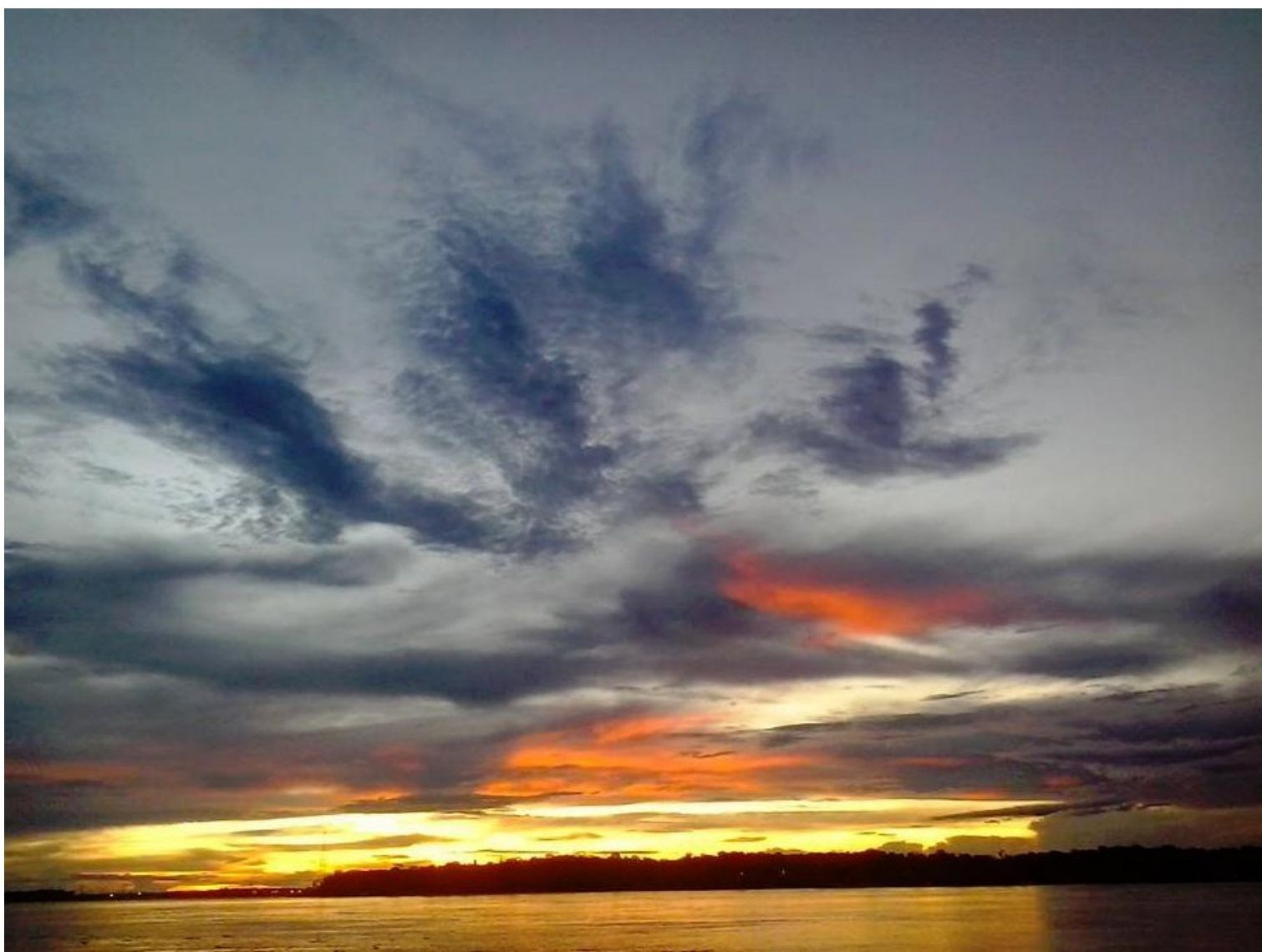
Disse também que a viagem o ajudou a perceber o que gosta de escrever e a descobrir um estilo próprio. Ele disse que começou a ficar mais ligado na escrita: “Antes eu escrevia não me importando muito. Depois da viagem eu passei mais a me importar com o texto, em analisar o que eu estou colocando. Com a conexão do texto com a viagem.” Perguntei-lhe se esse aumento de exigência se devia, assim como para Thamires, ao fato de que seu texto ia sair em um livro. Então ele afirma:

Não... Não foi nem por essa razão. Foi por vontade mesmo. Eu estou vivendo um momento inesquecível, eu tenho que me perceber no que eu estou escrevendo, eu vou colocar toda a minha alma no que eu estou escrevendo.

Percebe-se aí um exemplo de como a atividade de criação literária e o diálogo engendrado em seu âmbito vão agindo no processo de construção do sujeito. A fala de Gabriel relembra a entrevista do professor Flávio Mello⁶² acerca da escrita como uma forma de elaboração de novas experiências. Há aí uma noção de escrita como um modo de fotografar a vivência com palavras, não deixando escapar os afetos produzidos nos encontros. Afetos estes que acabam dando a conhecer de si num processo, portanto, de conhecimento/transformação de si.

E este tema acaba retornando na discussão de outra fotografia:

Figura 3 – foto de Gabriel Mação



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

⁶² Cf. capítulo 3 desta tese.

Douglas: Ah... Isso aqui é aquele fervor. Aquela chama da escrita. Como a chama da paixão.

Fabírcia: Algo que atíça a curiosidade. Tem uma coisa bem diferente no meio que se destaca. Eu estava querendo ver o que é isso. Aí depois que eu fui ver que é o céu.

Gabriel: É... é isso também. Eu pensei em uma coisa que você não quer que passe, que não quer que acabe.., que você quer que fique ali para sempre, de tão perfeito que tá, sabe?

Alice: O que a gente discutiu antes. Com a escrita a gente faz isso. A gente apreende o momento...

Gabriel: Exatamente. Colocar na escrita as coisas que eu estou sentindo, colocar mais vida no texto.

Thamires: Para mim também. Eu sou uma pessoa que coloco um pouco de mim nos meus textos, os meus medos. Eu sempre tive medo de me expor. Tinha dificuldade de colocar os meus textos no curso. Eu gosto de histórias de terror...

De fato, a aluna Thamires — que tem o costume de escrever contos de terror —, é particularmente tímida, mas foi possível perceber que esta dificuldade de expor os textos foi paulatinamente superada. Inclusive, após o TA, ela acabou concorrendo e vencendo um concurso de contos realizado pela Biblioteca Parque de Manguinhos, um claro exemplo de ampliação de sua atividade de criação literária.

5.3 DIFERENTES ÂNGULOS, DIFERENTES LADOS

Figura 4 – foto de Thamires Bonifácio



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Gabriel: Isso pode ser o modo como cada pessoa vê um mesmo texto. Uma pessoa pode achar muito legal; a outra, chato... O olhar mesmo, né?... Uma pode escrever de uma forma, a outra de outra... Depende do olhar de cada um.

Alice: Em uma mesma paisagem podem ter diferentes tons como no mesmo texto podem ter apreciações totalmente diferentes.

Gabriel: O texto vai causar nas pessoas. De repente pode causar um impacto diferente em cada pessoa. Pode não ser o que realmente o texto é. Dependendo do ponto de vista de cada um. Qual que é o objetivo do autor. Cada um pode pensar de uma forma.

Thamires: Eu acho engraçado porque na hora que eu estava tirando a foto eu só vi a árvore. Aí depois que eu vi esses contrastes. Eu estava buscando aí o diferente.

Alice: Como assim o diferente?

Thamires: Diferentes sentimentos. A causa. O como isso pode impactar... Porque eu achei essa imagem... de um lado tem o claro, tem uma árvore no meio do rio, tem um rio que é super escuro...Mostrar os diferentes ângulos, os diferentes lados.

A discussão desta fotografia em que há um contraste muito marcado entre o claro e o escuro acabou suscitando no grupo a reflexão sobre a multiplicidade de interpretações na escrita. Trata-se do tema da singularidade das vivências que acabou aparecendo novamente, uma vez que ele tem grande importância para a atividade de criação literária. Isto é, de como o olhar ou a visão de mundo — que varia de pessoa para pessoa — transforma a atividade de quem escreve. Há também neste diálogo uma busca “pelo diferente”, por diferentes sentimentos e pela causa desses sentimentos, uma busca própria do exercício da escrita como em uma técnica do sentimento. A mesma ideia do diferente e de uma transformação da realidade com a escrita e o deslocamento geográfico fez-se presente no debate da seguinte foto:

Figura 5 – foto de Valeska Torres



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Valeska: [...] a ideia de que quando você viaja tudo se modifica, seu mundo, aquele mundo que a gente cria, no Rio de Janeiro, é um mundo completamente diferente, nas viagens. Essa ideia de outra perspectiva, de outro ângulo. Eu achei essa foto bonita de cabeça para baixo.

Figura 6 – foto de Valeska Torres



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Na discussão sobre a foto da figura 6 (também de autoria de Valeska), o tema do alargamento do mundo está presente. Para Gabriel, “a foto pode ser como a gente se sente descobrindo um novo mundo. A gente se sente assim: Nossa como eu cresci! [pausa]. Ou então: como eu sou pequeno diante das coisas que eu ainda tenho que aprender!”

Valeska complementa:

Olha, vocês acertaram exatamente. Foi essa ideia de estarmos pequenos diante de uma coisa tão grande. De sermos tão pequenos em relação a um universo enorme. Um universo de tanta descoberta. E lá no Amazonas eu me senti pequena diante das árvores tão grandes. Das coisas que a gente presenciou. Até dos sentimentos mesmo. Na Arigóca⁶³, por exemplo, eu achei que o Elizeu tinha uma energia que eu queria transmitir para as pessoas. Uma energia que eu futuramente queria transmitir. Eu achei ele muito carinhoso. Uma coisa que você não repara nas pessoas ultimamente. [...] São coisas assim. São pequenas coisas que a gente não dá, talvez, o verdadeiro valor que aquilo representa. Ou como uma árvore mesmo sendo 30 vezes maior que você e você achar que pode ir lá cortar.

5.4 DO IMPREVISÍVEL OU INESPERADO

Na discussão da foto da figura 7 de Thamires, ela fala sobre o momento em que tirou uma fotografia e que as coisas saíram do previsto. Ela ia tirar a foto com uma menina de costas e, no momento da foto, a menina se virou de frente para a câmera com um olhar de curiosidade que, segundo Thamires, expressa seus sentimentos em relação à viagem.

⁶³ Centro cultural onde o grupo ficou hospedado em Porto Velho, Rondônia sendo acolhidos pelo ator e poeta Elizeu Braga.

Figura 7 – foto de Thamires Bonifácio



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Alice: Um susto, né? Uma coisa do acontecimento do momento.

Gabriel: Gente, que maneiro!

Thamires: A menina apareceu. Quando eu tirei a foto ela virou a cara. Aí eu olhei, era justamente o que eu estava sentindo. Ao mesmo tempo susto ou medo, ela tem um olhar de curiosidade. Mesmo sentindo tudo que eu estava sentindo, eu queria mais. Tanto é que, como eu falei, quando eu voltei da viagem eu estava achando engraçado. Acho que foi bom o barco. Acho que ajudou bastante.

Nesse trecho, a afirmação de Thamires sobre como ter passado pela vivência do barco parece tê-la ajudado remete a um desenvolvimento do poder de agir, isto é, em meio a uma profusão de sentimentos ela conseguiu dar vazão aos mesmos por meio da atividade da escrita e

também da própria fotografia. Em diversos momentos, Thamires afirmou ter pesquisado e se preparado para a viagem, no entanto muitos sentimentos a pegaram de surpresa. O tédio, o medo, as saudades de casa que ela imaginou que não sentiria... tudo contribuiu para que ela vivesse a travessia de barco de uma forma sofrida. Este é o susto que ela enxerga na expressão da menina da fotografia. Mas há também a curiosidade e o querer que são próprios de um posicionamento mais ativo diante dos acontecimentos. Estes dizem respeito a uma habilidade para lidar com os inesperados do real e reinventar novas formas de viver, próprias da ampliação do poder de agir. Neste processo há uma liberação de energia anteriormente insuspeitada que foi possibilitada por esta colorida palheta de emoções vivenciadas no barco. Como afirma Clot citando Vigotski:

Em um período de intensa excitação, sente-se frequentemente uma potência colossal. Esse sentimento aparece bruscamente e ergue o indivíduo a um nível mais elevado de atividade. Por ocasião de intensas emoções, verifica-se a fusão entre a excitação e o sentimento de força, liberando por isso mesmo uma energia elaborada em reserva e, até então, ignorada, e levando a tomar consciência de sensações inesquecíveis de êxito possível (Vigotski 1998, p.104 *apud* Clot, 2010, pp. 16-17).

É importante notar que a discussão desta fotografia na oficina revela (no sentido fotográfico) esta energia liberada com o desenvolvimento. Isto é, uma vivência na qual inicialmente só se consideravam os pontos negativos (como no negativo da fotografia) se revela com novos contornos e cores no âmbito deste método dialógico que enfoca o ponto de vista da atividade.

5.5 ESCRITA COMO ENCONTRO E ENCAIXE

Figura 8 – foto de Valeska Torres



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Também na discussão desta foto, a dimensão do encontro ou encaixe está relacionada à atividade da escrita. Pela fotografia relembramos a visita à Praia da Lua em Manaus, onde fomos surpreendidos por uma chuva que deu um colorido novo e inesperado à paisagem.

Douglas: Essa foto foi a questão de sentir. Sentir algo novo. Sentir algo diferente.

Alice: Uma cor diferente... a gente nunca tinha visto essa cor na água.

Fabírcia: Esse dia foi o dia da chuva né?

Valeska: A Praia da Lua.

Fabrcia: Foi interessante porque a gente estava no rio tomando banho e comeou a chuva. Aí eu pensei: gente, eu nunca vi isso na minha vida. Aí a gente olhou para o cu, tinha uma parte clara e uma parte escura...

Douglas: Eu senti uma coisa nova, sabe? Mais ou menos isso.

Valeska: Exatamente. Vocês falaram exatamente o que eu estava pensando. Essa cor mesmo, que é diferente. O rio, o fato de ser uma praia e um rio... E o fato de que ela... Eu achei que se encaixou perfeitamente. Mesmo sendo tão diferente: o rio, a cor da água, o mato ali na margem e o cu no fundo... Acho que fez uma imagem como se estivesse encaixada. Pra mim tudo se complementa. A foto não seria tão bonita se não tivesse o mato; a foto não seria tão bonita se não tivesse a cor da água ou a água ali. Nem seria tão bonita se não tivesse aquele cu ali no fundo. Entendeu? Entao tudo se complementou. E, assim como a escrita, uma coisa complementa a outra até gerar algo que todo mundo ache bonito, ou se encaixe. Não que seja perfeitamente, simplesmente se encaixe.

Figura 9 – foto de Thamires Bonifácio



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

A busca pelo novo, pelo diferente e pelo indefinido aparecem mais uma vez na discussão da fotografia de Thamires.

Thamires: Eu tirei a foto de baixo pra cima, olhando para o céu. Eu estava tentando achar uma coisa que eu não sabia o que era, não sabia como definir, mas eu só queria olhar.

Alice: Isso tem a ver com o seu processo de escrita?

Thamires: Acho que sim.

Alice: Como assim?

Thamires: Eu tenho agora me criticado mais. Tentado olhar para coisas que não são do meu comum. Por exemplo, antes eu só escrevia contos porque era uma coisa que eu gostava de ler. Agora penso escrever poesia, colocar uma linguagem mais poética nos meus textos... Procurando uma coisa que eu não sei o que é.

Assim que o grupo viu esta foto, a indefinição das nuvens no céu suscitou o espanto geral. Todos começaram automaticamente a ver formas nas nuvens. Assim também foi nossa relação com a paisagem do Norte, terreno fértil para a imaginação que é também a base para a atividade criadora.

5.6 A CONTRIBUIÇÃO MILIONÁRIA DE TODOS OS ERROS⁶⁴

Figura 10 – foto de Thamires Bonifácio



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Esta fotografia chamou atenção de todos pelo efeito do reflexo do sol. Thamires estava querendo tirar uma foto da floresta (ao fundo), mas o sol se interpôs, criando um cenário diferente.

Douglas: Isso aí é o dedo da Thamires

Thamires: Eu estava tentando tirar uma foto da floresta, mas o sol...

⁶⁴ Em referência à frase de Oswald de Andrade no Manifesto Pau-Brasil publicado pelo jornal Correio da Manhã em 18 de março de 1924.

Alice: Um erro, né?

Gabriel: Aí surgem coisas que não existem... Não tem essa cor na paisagem, essa bola aqui.

Thamires: Eu acho engraçado porque na hora que eu estava tirando a foto eu só vi a árvore. Aí, depois que eu vi esses contrastes.

A partir de um erro surge uma fotografia cheia de efeitos especiais, onde se pode avistar dois sóis em vez de um. Também é assim na criação literária onde todos os erros somam uma contribuição milionária, como no verso de Oswald de Andrade. Em virtude do poder de agir, tais “erros”, isto é, imprevistos do real, podem ser apropriados no âmbito da atividade engendrando a criação.

Também, a partir dessa foto, Gabriel reflete sobre o papel da relação entre a criação e a realidade.

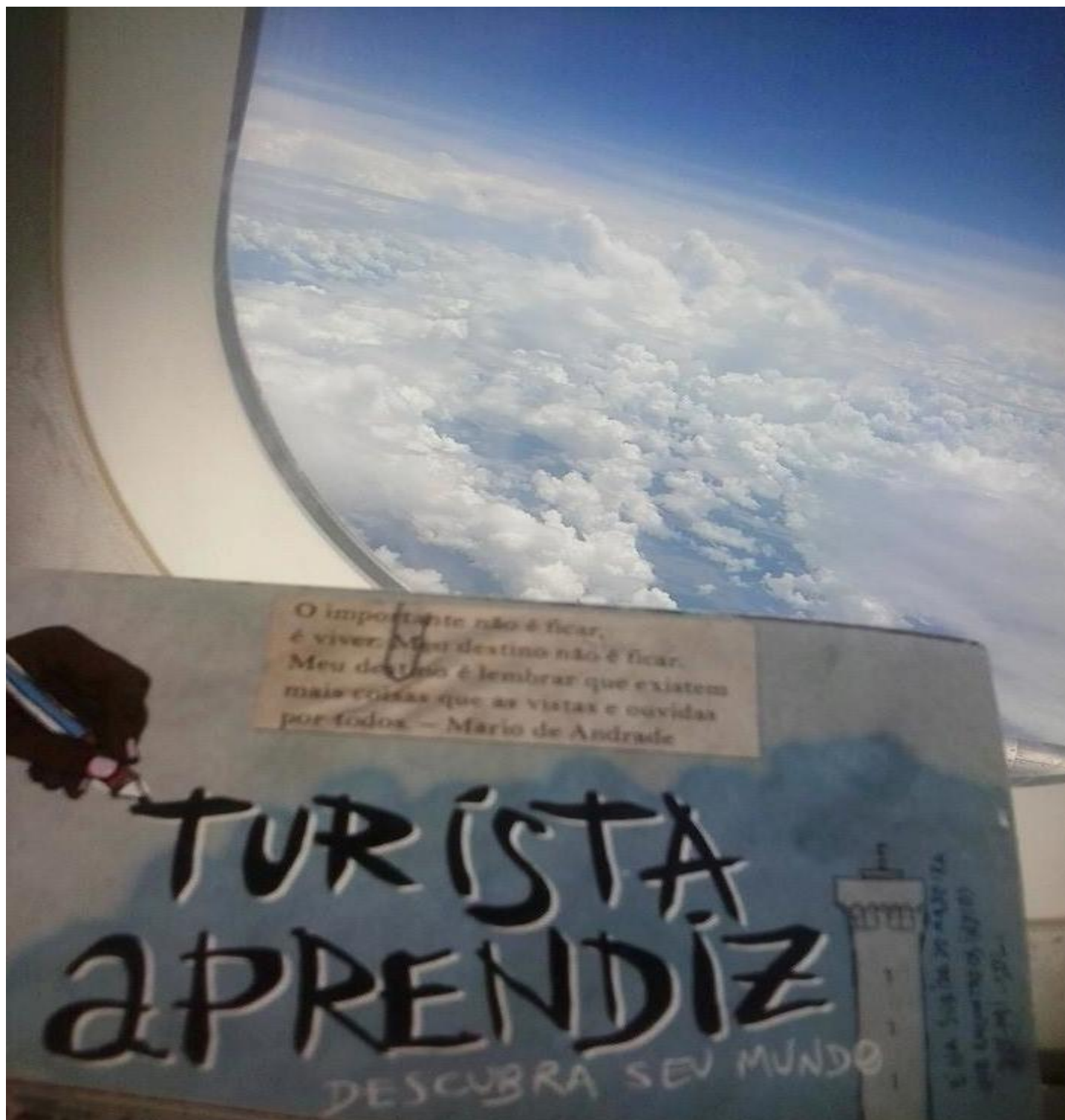
Gabriel: A gente cria... Nem sempre os textos vão falar da realidade. A gente pode criar coisas que não existem, assim como nessa foto. Algo que não existe e que ao mesmo tempo existe, porque senão não estaria ali, mas é um efeito de algo que existe. Então quer dizer que a gente pode criar coisas que não existem, mas que, na verdade, existem na nossa mente. Ou podem ser efeitos de coisas que existem. Coisas que não existem, mas que são reflexos de coisas que existem.

Thamires: Agora eu me lembrei de uma frase que eu ouvi na viagem: “como eu posso não acreditar em uma coisa que eu criei?”

Como no verso do poeta Manoel de Barros: “tudo que não invento é falso.”

5.7 ESCREVER É UMA VIAGEM

Figura 11 – foto de Gabriel Mação



Fonte: acervo de fotos do Projeto TA

Fabírcia: É como se essa foto fossem todos nós, entendeu? Viajando...

Gabriel: Exatamente. É como se fosse a viagem em si, de escrever... Escrever é uma viagem. É você voar. Você viajar. E é você também estar por cima. É você fazer uma viagem que além de você estar ali, vivendo a situação, você está por cima vendo tudo, analisando, escrevendo...

A fala de Gabriel traz a reflexão de que mais que vivenciar a situação de deslocamento geográfico, a escrita a partir da viagem possibilita o descolamento da situação concreta desenvolvendo o pensamento conceitual.

Muitas outras análises seriam possíveis a partir do material criado no âmbito da oficina de fotos, mas o que se torna mais evidente, a título de encerramento deste capítulo, é o alto nível de elaboração ao qual foram capazes de chegar os jovens do grupo a partir da análise da atividade. De fato, o diálogo viabilizado pelo método da oficina de fotos gerou uma reflexão que permitiu a todos irem além. O diálogo, neste caso, é considerado ele próprio uma atividade que se realiza sobre outra atividade (de criação literária), mas não fica solta apenas no nível intelectual sobrevoando o real. Pelo contrário, há uma mobilização afetiva neste processo — posto que emoção e razão não se dissociam — capaz de gerar novas possibilidades de ação na prática. Trata-se, portanto, de uma ampliação de visão, um “ver de cima”, que contém o movimento constante de aterrissagem e de um novo voo, sem ponto de chegada definitivo, onde o caminho é a própria construção do sujeito e do mundo à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar o desenvolvimento dos jovens participantes do projeto TA no âmbito desta pesquisa me possibilitou observar um aumento geral em seu poder de agir. As reuniões de encerramento das quatro oficinas também constituíram um material importante para esta análise, pois em cada uma delas os alunos puderam falar sobre os efeitos do projeto em suas vidas. A maioria deles ressaltou os laços de amizade e a melhora na autoestima conquistados por meio do projeto. Tais “considerações finais” elaboradas pelos alunos, na ocasião do término das oficinas do TA, coincidem com a compreensão do contato social como atividade-guia do desenvolvimento na adolescência.

É importante destacar que os vínculos de amizade foram possíveis de ser criados no contexto de uma metodologia pedagógica que primou por um clima de autonomia e liberdade, bem como pela criação de relações de afeto entre todos os participantes. Muitas dessas amizades perduram até hoje, 14 meses depois do último encontro oficial do projeto. Além da manutenção dessas relações, alguns alunos seguem frequentando saraus, participando de grupos literários e escrevendo novos textos — que eles me mandam ou que tenho acesso pelas redes sociais.

Um “resultado” curioso do TA é o fato de que a produtora do projeto, Simone Vieira, que anteriormente não havia tido experiência com a criação literária, no decorrer do trabalho começou a frequentar uma oficina de poesia por indicação de um dos professores e atualmente integra um grupo de poetas que realiza apresentações em saraus. Nem todos, porém, tiveram este nível de ampliação da atividade de criação literária. Houve aqueles que evadiram e outros que não deram continuidade à prática da escrita literária. Isso porque não há uma fórmula pedagógica capaz de assegurar resultados iguais para todos os alunos, uma vez que depende da especificidade de cada comunidade, cada grupo, da relação singular que se estabelece entre a equipe do projeto e os alunos entre outros fatores.

É possível afirmar que a metodologia do projeto ao associar deslocamentos geográficos e oficinas literárias, foi bem sucedido ao estimular o desenvolvimento dos alunos de uma forma geral. A perspectiva teórica da presente tese sustenta tal afirmação, uma vez que o desenvolvimento é visto como algo imprevisível. De fato, é impossível determinar de que

modo uma atividade, ação pedagógica ou situação do meio irá afetar o sujeito, já que isso envolve suas variadas vivências. A avaliação das ações deve ser realizada, portanto, considerando a unidade, ou seja, a relação dinâmica que acontece entre indivíduo e ambiente social.

A metodologia analítica empregada neste estudo aproveitou o processo de transformação engendrado pela intervenção do projeto TA para compreender os efeitos da atividade de criação literária na subjetividade dos jovens. Como afirma Clot (2010, p. 63):

Se "é somente em movimento que um corpo mostra o que é (Vygotski, 1978, p. 64–65)", é apenas através de uma *experiência de transformação* que a atividade psicológica pode revelar seus segredos. Ora, a única possibilidade de atingir tal objetivo é pelos meios deslocados de um desenvolvimento "provocado" (grifo do autor).

A afetividade, neste caso, mostrou-se um aspecto de ampla importância, uma vez que o estímulo emocional é capaz de suscitar o interesse do jovem à sua volta em um processo de abertura ao mundo, que potencializa a atividade de criação literária. De fato, através de diversos exemplos de situações de campo foi possível observar diferentes formas pelas quais a ampliação do poder de ser afetado é capaz de ampliar o poder de agir. Muito dessa afecção deu-se pela convivência prolongada em uma condição espaço-tempo diferente da habitual. Trata-se das situações de deslocamentos geográficos, onde os jovens tiveram a oportunidade de ter novas experiências sensoriais observando novas paisagens, sons, sabores e texturas, por exemplo. Banhar-se em água de rio, comer uma refeição vegetariana, observar uma cachoeira... Experiências inéditas para alguns alunos que puderam ser vivenciadas por todos os integrantes do projeto no contexto das viagens. Ademais, essa amplitude de afecções, pela demanda do projeto, teve que ser externalizada de alguma maneira, gerando um intercâmbio funcional entre cognição e emoção que pôde ser encadeado pelo fio condutor da atividade de criação literária.

Nessa descoberta coletiva, situações inesperadas revelaram uma vitalidade dialógica muitas vezes desconhecida pelos jovens, produzindo novas subjetividades até então latentes. O diálogo engendrado neste processo — tanto no âmbito interpsicológico, pelas trocas dialógicas entre professores e alunos; como intrapsicológico, no diálogo interno do jovem —

pode ser considerado uma atividade de criação capaz de produzir pensamento, literatura e subjetividades. De fato, o estímulo à tomada da palavra pelos jovens — amplamente agenciado pelo projeto — em muitos casos foi capaz de promover iniciativa e movimento de autonomia por parte deles. Cabe ressaltar que este movimento expressivo é indispensável ao processo de amadurecimento do adolescente. O desabrochar de uma energia afetiva e sexual, quando reprimida, bloqueia o organismo gerando isolamento, insensibilidade e um sentimentalismo desconectado da ação.

Pode-se supor que os quadros depressivos e de baixa autoestima por parte de alguns alunos observados por membros da equipe sejam consequência de uma educação repressiva tanto familiar/religiosa quanto escolar, que estimula a obediência e não a autonomia juvenil. O clima de liberdade proposto pelo projeto se contrapôs a esse padrão, gerando aumento de vitalidade e poder de agir em muitos deles. Alguns, porém, não puderam suportar a crise gerada pelo contato com o padrão libertário e acabaram evadindo. Trata-se, contudo, de uma minoria. Num total de 100 vagas oferecidas pelo projeto, foi possível contabilizar 19 alunos que evadiram ao longo das oficinas, considerando ainda outros motivos apresentados por eles para a evasão, como doença, trabalho, outros compromissos etc. A convivência em um ambiente capaz de gerar vínculo entre os jovens pode ser apontada aqui como a principal estratégia de enfrentamento da evasão. A troca afetiva e o compartilhamento de vivências e visões geram um terreno de acolhimento para o movimento expressivo, o que possibilitou a flexibilização de padrões de contato com a realidade enrijecidos.

É possível, então, afirmar que a metodologia pedagógica do projeto TA em sua convergência com as perspectivas teóricas discutidas nesta tese, foi bem sucedida ao promover e impulsionar o desenvolvimento do jovem, provocando processos de autonomização ao colocá-los diante de novos desafios. A intervenção realizada pelo método da oficina de fotos encontrou um terreno fértil para a análise da atividade, uma vez que já havia um movimento dialógico em curso. Recomenda-se, portanto, a expansão da metodologia pedagógica utilizada no projeto TA para outros projetos ligados à juventude e — por que não? — na própria escola.

Esta recomendação baseia-se no fato de que uma educação que considera as vivências do jovem e seja capaz de acolher suas diferentes expressões fomenta também o interesse do educando pelo mundo e sua atividade de autoinstrução. Para tal, é preciso que a abertura para

o diálogo esteja sempre presente e seja prioritária ante planejamentos prévios que são incapazes de provocar mobilização prática. Nesse processo, há uma criação de recursos para a ação que potencializam a atividade do jovem em qualquer situação, inclusive para a profissional. Afirma-se também a criação literária, ao ampliar a vitalidade dialógica, como uma atividade que fomenta o poder de agir do jovem como um futuro profissional em qualquer carreira que pretenda seguir.

No meu caso, como escritora, a poesia me ajudou muito a ampliar meu poder de agir, inclusive na feitura desta tese. A partir do momento em que eu fui tocada pela escuta de poemas ditos em saraus passei a sentir a necessidade de afetar as pessoas pela palavra assim como havia sido afetada por ela anteriormente. Daí surgiu minha disposição para escrever, que ganhou vazão na produção de uma tese. No entanto, a universidade ainda tem um cheiro de escola e não foi pouca minha dificuldade de expressão através da linguagem acadêmica. Isso porque, embora ela seja útil para a explicação de conceitos, tem um pré-formato que tende a afastar o autor do leitor, dificultando o contato entre mim e você. Felizmente, como um adolescente que só aguenta a escola por causa dos amigos, eu também fui criando laços de confiança e amizade no programa de Pós-Graduação da UFF que me possibilitaram seguir com o processo de doutoramento. Além disso, neste programa há também um clima de autonomia e liberdade que me permitiu usar a primeira pessoa do singular nesta conclusão, por exemplo. Um clima sem o qual provavelmente eu não teria concluído o doutorado.

Deste modo, eu tenho muito em comum com os alunos do TA. Como eu, eles encontraram no projeto a possibilidade de produzir uma escrita que fizesse sentido para eles e que, em muitos momentos, fosse sentida pelos outros, pois uma escrita sem sentir é uma escrita sem sentido — como boa parte dos deveres escolares dos adolescentes, “só para ganhar nota”, que dificilmente tem outros desdobramentos. Muitas vezes, nós (eu e os jovens aprendizes com os quais me identifico) nos encontramos tão assoberbados por tarefas laborais, acadêmicas ou escolares que acabamos deixando ficar impedida nossa atividade literária criativa. Porém, mesmo impedida ela nunca é abolida. Fica uma atividade tímida, pernas trêmulas de meninos e meninas, que mal se aguentam em pé. Fica uma atividade fraca e frágil porque mal conhece o sol da prática. Uma atividade excluída pela sociedade ágil, mas que floresce quando encontra um momento de pausa e liberdade.

Pausa e liberdade como a de uma viagem ou como pode ser uma greve. Recentemente, os jovens estudantes de escolas públicas, por vezes portadores de diagnósticos de atenção, têm denunciando a falta de atenção dada à educação pelo governo. Foram mudanças que ainda não puderam ser acompanhadas no processo da tese, pois dariam outra tese, mas que precisam ser consideradas. Trata-se de jovens estudantes como os do projeto TA, que estão dando exemplo para toda uma sociedade ao fazer a ocupação nas escolas.

Em um vídeo,⁶⁵ feito no Colégio Estadual Irineu Marinho (Duque de Caixas – RJ) jovens afirmam que a única saída é a ocupação. Um jovem diz: “A gente estava esquecido. O estado esqueceu a escola.” Referindo-se a problemas básicos como falta constante de água, gás e caneta para os professores escreverem no quadro. Um outro afirma:

Isso aqui é uma comunidade. Uma comunidade... Como é que se fala quando você precisa de amor? Carente. Uma comunidade carente. Tem muita gente carente nessa comunidade. Eu sou um deles. Acho que precisa mais é de se interagir. Não precisa nem de muita coisa. Essa coisa de ver o futuro dos alunos, pode ser jogador de futebol, engenheiro...

Durante as ocupações, a necessidade de cuidar da manutenção do espaço da escola demandou uma divisão de tarefas, como escolha de turnos de trabalho, produção da comida, limpeza do ambiente etc. Estas tarefas geraram diálogos sobre o trabalho, criaram pautas para assembleias e ampliaram a convivência entre os estudantes da escola de modo que foi se formando uma comunidade de adolescentes que compartilham sonhos para a vida ou para um futuro profissional.

É possível comparar a situação das ocupações com as viagens do projeto TA. São um exemplo de como a convivência entre os alunos, em um clima de autonomia e liberdade, é capaz de gerar uma ampliação da atividade. Nesse contexto, o jovem, antes colocado apenas no lugar de carência afetiva ou material, torna-se um importante protagonista e interlocutor da sociedade.

As ocupações são apenas um capítulo de uma história escrita por autores adolescentes estudantes de escolas públicas. Outros capítulos necessariamente serão escritos. Deste modo, cabe a todos nós que convivemos com esses jovens, uma atitude de escuta e atenção para com

⁶⁵ Disponível em:

<https://www.facebook.com/OcupaIrineu/videos/vb.531114313727308/538428576329215/?type=2&theater>

sua expressão. E, mais que isso, que não nos coloquemos no caminho e escapemos sempre da posição de repressores. Dito isso, justificam-se ações pedagógicas no sentido de aproximá-los da literatura e da atividade de criação literária, uma vez que estas possibilitam o desenvolvimento de recursos dialógicos para que eles tenham um maior poder de afetar, inclusive, subjetividades enrijecidas e descrentes do futuro. A convivência com outras histórias, seja através de viagens, de ocupações ou da literatura amplia as possibilidades dos jovens escreverem melhor a história da qual todos fazemos parte. Como afirmou o escritor Marcus Galiña: “acho que o que o Brasil precisa mesmo é de um presidente adolescente”⁶⁶.

⁶⁶ Frase publicada nas redes sociais e cedida pelo autor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. V. *Produção literária tecer o imaginário*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- ALVES, E.A.P. *Trabalho: entre fios e ligações*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- ANDRADE, M. *O Turista Aprendiz*. Estabelecimento de Texto, Introdução e Notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.
- BARRETO, A. *A revolução das paixões — os fundamentos da psicologia política de Wilhelm Reich*. São Paulo, Annablume: FAPESP, 2000.
- BARROS, J.P. Constituição de "sentidos" e "subjetividades": aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. *ECOS Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. Niterói, v.1, n.2, p. 133 -146, 2012
- BARROS, M. E.; LOUZADA, A. P; VASCONCELLOS, D. Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma Psicologia do Trabalho. *Informática na Educação: teoria e prática*, v.11, n.1, jan./jun. Porto Alegre, 2008.
- BONETTE, L.M.C; VOSGERAU, D.S.R. O plágio por meio da internet. Uma questão ética presente desde o ensino médio. *Educação em Revista*, Marília, v.1, n.2, Jul.-Dez, p.7-22, 2010.
- CABRAL, M. *Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CARNERO, V. *A clínica, a sensibilidade e o conhecimento: um diálogo entre as obras de Reich e Spinoza*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói. 2012
- CÍCERO, A. Guardar. In: MORICONI, I. *Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do Século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.337
- CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis. 2.ed. Vozes, 2007.
- CLOT, Y. *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y. *Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva*. *Pró-Posições*, v.17, n.22 (50), maio/ago, 2006.
- CLOT, Y. *Le Travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Éditions La Découverte. Paris, 2008.

DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze - Entrevista com Claire Parnet*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, 1988.

DADALTO, C. F., VASCONCELOS, C. M., SANTOS, C. M. L., ROSEMBERG, D. S., ARCHANJO, J. V. L., & PETINELLI-SOUZA, S. O vídeo produzindo encontros e confrontos para uma clínica da atividade docente. In: D. S. ROSEMBERG, J. RONCHI FILHO, & M. E. B. BARROS (Orgs.), *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises* (99-144). Vitória: EDUFES, 2011.

ELKONIN, D. *Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento psíquico da criança*. Traduzido de: *Soviet Psychology*, spring, p.225-250, 1972. (mimeo)

FÉLIX, S. Viajante Menina. In: PEREIRA, M. *Revista Turista Aprendiz*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2014, p.86. Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/revista-turista-aprendiz/>. Acesso em 21 Jun. 2016

FRANCO, L. Pensando a escrita no trabalho de pesquisa – por uma política da narratividade. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, Niterói, 2013.

FREUD, S. (1905) Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____ *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição standart brasileira*. V. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.117- 229.

GUATARRI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica - cartografias do desejo*. Petrópolis -RJ, Vozes, 2005.

KASTRUP, V. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*. Niterói, v.20, n.1, 2008

KASTRUP, V. Cartografias Literárias. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*. Niterói, v.14.2, pp.75-94, 2002.

LARANJEIRA, M. *Primavera não escolhe jardim: o encontro de jovens pobres com outros modos de ver o mundo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2009

LOUBACK, Alessandra. *A atividade de coleta de lixo uma análise na perspectiva da clínica da atividade*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2013.

MACIEL, R. R. A. *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2011.

MAGIOLINO, L. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Campinas SP, 2010.

MAHEIRIE, K; ZANELLA, A.V.; DA ROS, S., Z.; TITON, A.P.; WERNER, F.W; URNAU, L.C; CABRA, M.G. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*. Niterói, v.19, n.1; 145-154; 2007.

MARTINS, A. Multi, inter e transdisciplinaridade sob um olhar filosófico. In: VEIT, M. T. (Org.) *Transdisciplinaridade em oncologia: caminhos para um atendimento integrado*. São Paulo: ABRALE / HR, p. 24-30. 2009

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de viagem (vol. 3)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MELLO, F. Relato Lírico. In: PEREIRA, M. *Do Rio ao Mar: Impressões do Brasil*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015, pp. 28 – 31.

NASCIMENTO, D. Papel de Poeta. In: PEREIRA, M. *Revista Turista Aprendiz*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2014. p. 28. Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/revista-turista-aprendiz/>. Acesso em 21 Jun. 2016.

OSORIO DA SILVA, C. *Vida de Hospital: a produção de uma metodologia para o desenvolvimento da saúde do profissional de saúde*. Tese (Doutorado), Ensp / Fiocruz, Rio de Janeiro, 2002.

OSORIO DA SILVA, C., PACHECO, A. B. e BARROS, M. E. B. Oficinas de fotos: experiências brasileiras em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16 número especial 1, junho, pp. 121-132, 2013.

OSORIO DA SILVA, C., SOUTO, A., & MEMÓRIA-LIMA, K. A pesquisa-intervenção em Psicologia do Trabalho em um aporte que toma o desenvolvimento como método e objeto. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27, 1, 12-15, 2015.

OSORIO, C; PACHECO, A.B; GARRÃO, J.M.G. Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador: desafios metodológicos. In: VERTHEIM, M.A.R; BRAGA, M.P.; VERGNE, C.M. *Multifaces das práticas em psicologia do trabalho: impasses e criação*. Niterói, EDUFF. Pp. 147-165, 2011.

OSORIO, C. A fotografia como uma marca do trabalho: um método que convoca o protagonismo do trabalhador na invenção de mundos. In A. V. Zanella & J. Tittoni. (Orgs.), *Imagens no pesquisar: experimentações* (pp. 211-226). Porto Alegre: Dom Quixote, 2011

OSORIO, C. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. *Informática na Educação*, n.13, pp.41-49, 2010.

PACHECO, A.B. *Homens e mulheres do mármore e do granito: entre cores e ritmos*. Dissertação de mestrado. Vitória, 2010.

PANTALEÃO, M.I. *Da paisagem Literária à Escrita Inventiva*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, M. *Revista Turista Aprendiz*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2014. Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/revista-turista-aprendiz/>. Acesso

em 21 Jun. 2016.

PEREIRA, M. *Do Rio ao Mar: Impressões do Brasil*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015.

PIMENTA, M.M. Diferença e desigualdade. In: *Coleção Explorando o Ensino – Sociologia – Volume 15*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

PREFEITURA do Rio de Janeiro. IPP. *XXVII Região Administrativa – Rocinha: Temas*. Disponível em <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/>, acessado em 30 de Jul de 2015

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2010.

RAAD, I. *Atividades cotidianas e o pensamento conceitual*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2013.

REICH, W. *A Função do Orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REICH, W. *Children of the Future: On the prevention of sexual pathology*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1987.

REICH, W. *O Éter, Deus e o Diabo*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REICH, W. *Orgonomic Functionalism: A journal devoted to the work of Wilhelm Reich*, v.1. Rangeley: The Wilhelm Reich Infant Trust Fund, 1990.

REICH, W. *A Análise do Caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROSEMBERG, D., RONCHI FILHO, J., & BARROS, M. (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: EDUFES. 2011.

SANTANA, A. G. *Políticas culturais com a juventude na rede estadual de ensino da Bahia: um estudo sobre os projetos FACE, TAL e AVE*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2012.

SANTOS, M E LACOMBLEZ, M. Estudo de Caso - O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal? Laboreal. Volume III, n.1, 2007, pp.06-14.

SANTOS, M. *O Projecto de uma sociedade de conhecimento. De Lev Vygotski a práticas de formação contínua em Portugal*. Tese de doutorado. Faculdade de psicologia e de ciências da educação da universidade do Porto. Porto, 2004.

SAWAIA, B. *Psicologia e Desigualdade Social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social*. Psicologia & Sociedade; 21(3): 364-372, 2009

SMOLKA, A. L. Apresentação e comentários. In L. VIGOTSKY, *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

SOUTO, A.P; LIMA, K.M; OSORIO, C. Métodos indiretos. *A metodologia dialógica da clínica da atividade*. Laboreal; v. XI, n.1, pp. 11-22, 2015

SPINOZA, B. *Ética*. III ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

STEFFENS, M.C. H. *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TAVARES, I. Senzala Brasil. In: PEREIRA, M. *Revista Turista Aprendiz*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2014, p.80. Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/revista-turista-aprendiz/>. Acesso em 21 Jun. 2016

TEIXEIRA, D.V. *Experimentações em clínica da atividade cartografias na escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2008

TEMPORETTI, F. Introducción. El retorno del hijo prodigioso. In: VIGOTSKI, L. *Pensamiento y Habla*. (GONZÁLES, A. Traducción y notas; CARUSO, M. Introducción histórica; TEMPORETTI, F. Introducción). Bueno Aires: Colihue Clásica, 2007, pp LXXXVII-CXXV.

VALVIESSE, K. *Empoemações: A Subjetividade em Movimento de Escrita*. Doutorado em Psicologia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

VIDAL, F. Vida na Favela. In: PEREIRA, M. *Revista Turista Aprendiz*. Maria Pereira (Org.). Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2014, p.20. Disponível em: <http://turistaaprendiz.com/revista-turista-aprendiz/>. Acesso em 21 Jun. 2016.

VIGOTSKI, L. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico na criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. (8), 18-36, 2008.

VIGOTSKI, L. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. *La crisis de los siete años*. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática., 2009

VIGOTSKI, L. O Problema da idade. Traduzido do original russo: L.S Vigotski. *Lektsii po pedologii*. Ijevsk: Izdatelskii dom “Udmurki universiter”, pp 152-301, 2001

VIGOTSKI, L. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y Habla*. (GONZÁLES, A. Traducción y notas; CARUSO, M. Introducción histórica; TEMPORETTI, F. Introducción). Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

VIGOTSKI, L. Quarta aula - a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*. São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. *Teoria e métodos em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Os Prelúdios do Sentimento de Personalidade. 1971. Difusão Européia do Livro. São Paulo.

ZANELLA, A & ANDRADA, E. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2002.

ZANELLA, A. e TITTONI, J. (org) *Imagens no pesquisar: experimentações*. Porto Alegre, Ed. Dom Quixote, 2011.

ZANELLA, A. Vygotski. *Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí, Ed. Univali, 2007