

A coleção Ensaios Comentados traz textos fundamentais de autores clássicos comentados por especialistas de renome



Até hoje inédita em português e cuidadosamente traduzida do russo, esta obra mostra como ocorre o processo criador nas crianças, assim como apresenta as contribuições que os educadores podem dar. Vigotski parte do princípio de que a imaginação ampara-se em experiências vividas pela criança ou na imitação de experiências alheias. Assim, a criação não surge do nada; depende do estímulo externo, algo a que a escola e os educadores devem sempre estar atentos. Escrito em 1930 com base em palestras, o livro, apesar do tom coloquial, deixa claros o amplo conhecimento do autor, a percepção aguda que ele tem do processo criativo infantil e a profundidade dos seus comentários. O resultado é uma obra sucinta de leitura indispensável – e agradável – para os estudiosos e profissionais da educação e da psicologia infantil.

**Ana Luiza Smolka**, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Clark (EUA), é professora assistente doutora na Faculdade de Educação da Unicamp.

ISBN 978-85-08-12611-8



9 788508 126118

LEV S. VIGOTSKI - Imaginação e criação na infância - comentado por Ana Luiza Smolka

Ana Luiza Smolka  
COMENTA

LEV S. VIGOTSKI

Imaginação e criação  
na infância



Lev S. Vigotski

# Imaginação e criação na infância

Ensaio psicológico – Livro para professores

APRESENTAÇÃO E COMENTÁRIOS

**Ana Luiza Smolka**

Doutora em Educação pela Unicamp e pós-doutorada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Clark.  
Professora assistente doutora na Faculdade de Educação da Unicamp

TRADUÇÃO

**Zoia Prestes**

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia e Psicologia Pré-escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou

  
editora ática

**A**s ideias de Vigotski são hoje imprescindíveis e constituem uma fonte de inspiração constante em diversas áreas, entre elas a educação e a psicologia. Escrito em 1930 com base em palestras proferidas pelo autor e até hoje inédito em língua portuguesa, este livro é extremamente valioso para entender o papel do educador na criação infantil, na medida em que ressalta a importância do trabalho pedagógico para que as crianças participem da cultura. Ao mesmo tempo, é uma análise profunda de como se processa a criação infantil: a criança cria com base na experiência, reelabora a criação, recorre à dissociação para quebrar essa experiência em partes fundamentais e lança mão delas para compor algo novo. É um constante jogo entre imaginação e realidade, que são interdependentes, e a emoção, que tanto interfere na imaginação quanto é provocada por ela.

## Imaginação e criação na infância

Conforme a nova ortografia  
da língua portuguesa

Traduzido do original russo *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste*, publicado no livro *Psikhologuia razvítia rebionka* (p. 235-326), Moscou: Eksmo, 2004.

© Editora Ática

Editor-chefe Carlos S. Mendes Rosa  
Editor assistente Frank de Oliveira  
Tradutora Zoia Prestes  
Coordenadora de revisão Ivany Picasso Batista  
Revisores Alessandra Miranda de Sá, Cibely Aguiar de Souza e Maurício Katayama

#### ARTE

Editor Vinicius Rossignol Felipe  
Diagramadora Leslie Moraes  
Projeto gráfico Negrito Produção Editorial  
Editoração eletrônica Exata Editoração  
Imagem da capa fonte: www.phillweb.net

A tradutora e a editora, na tentativa de esclarecer e auxiliar estudiosos e leitores, fizeram o possível para localizar o nome completo e o ano de nascimento e morte dos autores citados por Vigotski, assim como outras informações sobre eles.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

V74ii

Vigotski, Lev S. (Lev Semionovich), 1896-1934

Imaginação e criação na infância : ensaio psicológico : livro para professores / Lev Semionovich Vigotski ; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka ; tradução Zoia Prestes. - São Paulo : Ática, 2009.

135p. : il. - (Ensaio comentado)

Tradução de: *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste*  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-08-12611-8

1. Educação de crianças. 2. Imaginação em crianças. 3. Criatividade (Educação). 4. Psicologia educacional. 5. Psicologia da aprendizagem. I. Smolka, Ana Luiza. II. Título. III. Série.

09-2255.

CDD: 372.21

CDU: 372.21

ISBN 978 85 08 12611-8

Código de obra CL 736050

2009

1ª edição

1ª impressão

Impressão e acabamento: Cromosete Gráfica e Editora LTDA

Todos os direitos reservados pela Editora Ática

Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 - CEP 02909-900 - São Paulo, SP

Atendimento ao cliente: 0800-115152 - Fax: (11) 3990-1776

www.atica.com.br - www.atica.com.br/educacional - atendimento@atica.com.br

## Sumário

<i>Apresentação - A atividade criadora do homem: a trama e o drama</i> .....	7
1. Criação e imaginação .....	11
2. Imaginação e realidade.....	19
3. O mecanismo da imaginação criativa .....	35
4. A imaginação da criança e do adolescente .....	43
5. “Os suplícios da criação” .....	55
6. A criação literária na idade escolar.....	61
7. A criação teatral na idade escolar .....	97
8. O desenhar na infância .....	105
<i>Biografia - Vigotski: arte e vida</i> .....	129
<i>Bibliografia selecionada</i> .....	133



IMPORTANTE: Ao comprar um livro, você remunera e reconhece o trabalho do autor e o de muitos outros profissionais envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras: editores, revisores, diagramadores, ilustradores, gráficos, divulgadores, distribuidores, livreiros, entre outros. Ajude-nos a combater a cópia ilegal! Ela gera desemprego, prejudica a difusão da cultura e encarece os livros que você compra.

## Apresentação

# A atividade criadora do homem: a trama e o drama

**I**maginação e criação na infância foi publicado pela primeira vez em russo em 1930, com base em notas de uma série de palestras feitas para pais e professores. Nesse pequeno livro, Vigotski enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética. Mostra-se, assim, o persistente interesse desse autor no estudo e na compreensão dos processos psíquicos, apoiado no pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano; ganham especial relevância a emoção e a arte; evidencia-se o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de vida e atividade.

A educação e a arte permeiam as obras de Vigotski – de maneira ora mais, ora menos explícita – desde seus primeiros estudos sistemáticos sobre a criação literária e a reação estética<sup>1</sup>, até seus últimos escritos sobre *pensamento e palavra*<sup>2</sup>. Ser professor, e professor de literatura, marcou inescapavelmente o modo de Vigotski conceber o psiquismo humano e estudar a psicologia.

---

1. Cf. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, 1999; *Psicologia da arte*, 1998. ✱

2. Cf. *A construção do pensamento e da linguagem*, 2004.

Vigotski propunha que a psicologia fosse estudada em termos de *drama*.<sup>3</sup> Contrapondo-se às visões naturalistas, mecanicistas e idealistas da época – passagem do século XIX para o século XX –, que reduziam ou desconsideravam o drama da consciência humana, ele buscava explicar a emergência da dimensão simbólica e da consciência tomando por base as condições materiais da existência. Assumindo que “o homem é um agregado de relações sociais”<sup>4</sup>, fala na *sociogênese* do desenvolvimento humano e do conhecimento, e argumentava sobre a importância de se considerar o desenvolvimento ontogenético, no âmbito individual, articulado à história e à cultura. Daí sua ênfase na *internalização* das práticas sociais e sua afirmação de que “as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas”<sup>5</sup>.

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. “Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo [...]. Eu sou uma relação social comigo mesmo.”<sup>6</sup> A diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do *drama* experienciado pelos sujeitos.

Mas como compreender a *conversão das relações sociais em funções mentais*? Em seus esforços de elaboração teórica, Vigotski encontra na possibilidade humana de criação e uso de *signos* uma via explicativa para o funcionamento mental, social e individual. Ele argumentava que os signos são um meio/modo de relação social<sup>7</sup> e destacava a importância e o estatuto da forma verbal de linguagem no desenvolvimento humano e na formação da consciência. As palavras – como meio e modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência –

desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo. “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.”<sup>8</sup>

É interessante perceber na leitura dos textos como Vigotski incorpora a terminologia da época ao mesmo tempo que se contrapõe às concepções e explicações apresentadas pelas teorias psicológicas; como ele procura encontrar outros princípios e desenvolver argumentos que sustentem uma posição fundada no materialismo histórico-dialético, em diálogo com vários campos de conhecimento e diversas perspectivas teóricas. É na tessitura e nas tensões dos discursos – dados – da psicologia “científica”, da reflexologia, da filosofia, da literatura, da arte, que suas elaborações sobre o desenvolvimento humano e as relações de ensino vão “tomando corpo”, com todos os riscos e as provocações que suas intuições levantam.

*Imaginação e criação na infância* tem um caráter didático, mas nem sempre traz explicitados os pressupostos que o sustentam. A preocupação de Vigotski era apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura.

Desse modo, Vigotski começa destacando o aspecto plástico do organismo, que conserva e ao mesmo tempo transforma a experiência vivida. Questionando os sentidos mais comuns de *imaginação*, vista como distanciada da realidade ou como um atributo de poucos, ele ressalta as funções e as características da *atividade criadora* para a existência humana. Analisa as relações entre imaginação e realidade e mostra como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções. Argumenta ainda que a imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada.

Vigotski comenta sobre a escrita, o teatro, o desenho, a brincadeira das crianças. Apontando as complexas relações entre pensamento e linguagem, analisa as dificuldades da criação literária, da objetivação e explicitação da experiência: problematiza a passagem da oralidade para a escrita; mostra preocupação com a educação formal e o ensino da língua; discute a questão do interesse e das condições

3. No *Manuscrito de 29*, Vigotski faz referência explícita às ideias de Georges Politzer sobre o drama. Cf. POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da psicologia*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

4. Cf. VIGOTSKI, L. S. *Manuscrito de 29*; MARX, K. *Manuscritos econômicos filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo, Boitempo, 2004.

5. A formulação dessa tese no âmbito da psicologia constitui uma das contribuições mais fundamentais de Vigotski. Podemos acompanhar a discussão que ele faz com vários autores, mais particularmente no texto de 1931, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, que encontramos no volume III das *Obras escogidas*, 1995, em que ele problematiza e já anuncia a importância do signo e da significação no desenvolvimento humano.

6. Cf. *Manuscrito de 29*.

7. Cf. “Sobre os sistemas psicológicos”. In: *Teoria e método em psicologia*, 1996. p. 103-135.

8. Cf. *A construção do pensamento e da linguagem*, 2004. p. 486.

de produção de textos pelos alunos; fala sobre as possibilidades e os sentidos da produção escrita, do trabalho de produção coletiva.

Um assunto que ganha relevância é o modo sincrético de compreensão do mundo. Em diversos momentos de sua obra vemos a preocupação em entender a função e o valor dessa forma de compreensão que não é característica apenas do pensamento infantil. Neste texto, ele aponta as relações entre sincretismo e emoção, e mostra como o sincretismo funciona no processo de criação e na produção do efeito estético.

*Imaginação e criação na infância* apresenta-se, assim, como um instigante e polêmico conjunto de reflexões de Vigotski sobre as condições e as possibilidades da criação humana, da criação individual entretecida na construção histórica. Esse é um de seus argumentos principais: é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.

No processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento”<sup>9</sup>. O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico *drama*. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem.

A leitura desta série de palestras provoca e mobiliza muitas ideias e concepções. Pode contribuir para a compreensão – e inspirar a investigação – de como a criança experiencia o drama da vida, pela apropriação das palavras dos outros, pela incorporação de papéis e posições sociais; de como ela trabalha com imagens e pode objetivá-las; de como chega a colocar a vida em palavras; a fazer da vida um romance, uma obra de arte, da escrita uma atividade vital, criadora, que pode afetar e transformar a si própria e aos outros.

ANA LUIZA SMOLKA

9. VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, v. III, 1995. p. 305.

## 1. Criação e imaginação<sup>1</sup>

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituidor ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que

1. Em algumas traduções (espanhol e inglês), a palavra *tvortchestvo* foi traduzida como criatividade. No entanto, *tvortchestvo* significa criação, uma atividade ou um processo. A palavra criatividade, segundo o dicionário *Houaiss*, designa a qualidade ou característica de quem ou do que é criativo. (N. da t.)

► O conceito de *atividade* tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos. Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando-se de uma visão naturalista ou estritamente cognitivista da natureza humana, ele realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais.

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. Assim, nesse sentido, a cera tem mais plasticidade, por exemplo, do que a água ou o ferro, pois admite modificação mais facilmente do que o ferro e conserva a marca desta melhor que a água. Somente se tomadas juntas essas duas propriedades formam a plasticidade da nossa substância nervosa. Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações. No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Basta, agora, so-



► Vigotski afirma que "a plasticidade constitui uma das propriedades básicas e primárias de qualquer matéria" e que "nossa matéria nervosa é, ao que tudo indica, o que há de mais plástico de tudo o que conhecemos na natureza" (*Psicologia pedagógica*, p. 181 e 182). No homem, a plasticidade se evidencia particularmente na disposição orgânica característica da espécie para a incorporação da cultura e na possibilidade de conservação e (trans)formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para o possível.

prar essa folha de papel para que ela se dobre no mesmo local em que ficou a marca.

O mesmo ocorre com a marca deixada pela roda na terra fofa: forma-se uma trilha que fixa as modificações produzidas pela roda, facilitando o seu deslocamento no futuro. De modo semelhante, em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas.

Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante.

Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora. Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertencem



► Como inúmeros pensadores apontaram, memória e imaginação encontram-se intrinsecamente articuladas. Aristóteles já dizia que memória e imaginação pertencem à mesma parte da alma. A insistente referência de Vigotski ao cérebro indica a busca das bases materiais da existência. Assumindo os fundamentos orgânicos, no entanto, ele critica a psicologia da época e aponta para outras possibilidades de explicação do funcionamento mental, que não se reduzem ao associacionismo ou ao idealismo.

► Vigotski usa sem distinção os termos *imaginação*, de raiz latina, e *fantasia*, de raiz grega. Na história das ideias, encontramos os dois termos como sinônimos ou com significados mais específicos. Dependendo do campo de conhecimento e do referencial teórico em questão, a palavra imaginação pode estar mais ligada à formação de imagens sensoriais e/ou mentais; e fantasia mais relacionada ao devaneio e à ficção.

ce a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

“Qualquer invenção, grandiosa ou pequena”, diz Ribot<sup>2</sup>, “antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se íntegra como uma construção erigida na mente, por meio de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação.

2. Ribot, Théodule Armand (1839-1916). (N. da t.)

“[...] A grande maioria das invenções foi feita sabe-se lá por quem. Conservaram-se apenas alguns poucos nomes dos grandes inventores. Aliás, a imaginação sempre permanece por si só, quer se manifeste numa pessoa ou coletivamente. Quem sabe quantas imaginações foram necessárias para que o arado, anteriormente um simples pedaço de pau com as pontas calcinadas a fogo, se transformasse de um instrumento manual singelo no que é hoje, após uma série de modificações descritas em textos especializados? Do mesmo modo, a chama tênue do graveto de uma árvore resinosa, a grosseira tocha primitiva, leva-nos por uma longa série de invenções até a iluminação a gás e a elétrica. Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são *imaginação cristalizada*.”

Daí é fácil perceber que a nossa ideia cotidiana de criação não corresponde plenamente à compreensão científica dessa palavra. No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstói, Edison e Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação.

No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às

► Note-se a ênfase na dimensão coletiva, histórica, da criação humana.



criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos

A grande maioria das invenções foi feita sabe-se lá por quem, como diz corretamente Ribot. O entendimento científico dessa questão obriga-nos, dessa forma, a olhar para a criação mais como regra do que como exceção. É claro que expressões superiores de criação foram até hoje acessíveis apenas a alguns gênios eleitos da humanidade, mas, na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.

Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância<sup>3</sup>, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas

3. Em seus trabalhos, Vigotski refere-se a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até três anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de três e até seis ou sete anos. (N. da t.)

► Como outros estudiosos na época, Vigotski ressalta o caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil. Em suas análises, mostra como a percepção imediata da criança e suas ações sobre os objetos vão se transformando pela mediação do outro e do signo, particularmente pela apropriação da forma verbal de linguagem. É na brincadeira que a criança "começa a agir independentemente daquilo que vê" (*A formação social da mente*, p. 110). Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a *linguagem* que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais.



crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.



“O menino de três anos e meio”, conta Ribot, “ao ver um homem manco andando pela estrada, gritou:

“Mãe, veja a perna desse pobre homem!”

“Depois, ele começou a contar uma história: o homem estava sentado num cavalo alto, caiu por cima de uma pedra grande, machucou a perna; é preciso encontrar algum pozinho para curá-lo.”

Nesse caso, a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.



Justificadamente, muitos autores indicam que as raízes dessa combinação criativa podem ser identificadas ainda nas brincadeiras dos animais. A brincadeira animal, frequentemente, também é um produto da imaginação motriz. No entanto, esses rudimentos da imaginação criativa nos animais, dadas as condições em que vivem, não podem se desenvolver de modo firme e estável. Somente o homem desenvolveu à verdadeira altura essa forma de atividade.

## 2. Imaginação e realidade

**T**odavia, surge uma questão: como ocorre a atividade criadora de combinação? De onde surge, a que está condicionada e, em seu curso, a que leis se subordina? A análise psicológica dessa atividade indica sua enorme complexidade. Ela não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência.

Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade de criação a ela ligada, é melhor iniciar pelo esclarecimento da relação entre fantasia e realidade no comportamento humano. Já dissemos que é incorreta a visão comum que separa fantasia e realidade com uma linha intransponível. Tentaremos, agora, demonstrar as quatro for-

► Preocupado com a gênese das funções mentais superiores, com a formação histórica dos processos caracteristicamente humanos, Vigotski busca leis gerais que regem o desenvolvimento, isto é, os princípios que se apresentam como plausíveis para explicá-lo.

► Podemos dizer, sumariamente, que o problema da imaginação se colocava nos seguintes termos: são as imagens oriundas das sensações? São elas espelho da realidade? Fiéis aos objetos? Têm elas origem na mente? São ilusão, aparência? São invenção, ficção? Quais as relações entre razão e imaginação? Deve a razão controlar a imaginação? Vigotski tinha conhecimento dos trabalhos no campo da filosofia e da >

> arte (Aristóteles, Espinosa, Descartes, Diderot, Cassirer, Stanislavski, entre outros) e enveredava pelo conhecimento em psicologia. Participando dos esforços de tantos autores, suas tentativas se esboçam na busca de um princípio explicativo que possibilite a compreensão da imaginação como *atividade humana* (não uma faculdade dada *a priori*), elaborada com base na experiência sensível transformada pela própria produção do homem, pela possibilidade de significação, pela cultura.

mas principais de relação entre a atividade de imaginação e a realidade. Esse esclarecimento ajudará a compreender que a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência.

De acordo com essa visão, são os deuses ou os espíritos que inculcam os sonhos às pessoas, a inspiração aos poetas e os Dez Mandamentos aos legisladores. A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação.

É claro que a *izbuchka*<sup>1</sup> sobre patas de galinha existe somente no conto fantástico, mas os elementos que embasam essa representação fantasiosa foram tomados da experiência humana real. É somente a sua combinação que possui traços do fantástico, isto é, não corresponde à realidade. Tomemos como exemplo a imagem de um mundo fantástico retratado por Puchkin<sup>2</sup>.

1. Diminutivo de *izba* (em português, *isbá*), nome dado à casa camponesa de madeira. (N. da t.)

2. Puchkin, Aleksandr Aleksandrovitch (1799-1837), um dos maiores poetas russos. (N. da t.)

Na enseada, há um carvalho verdejante  
Nesse carvalho, há uma corrente de ouro,  
E um gato sábio, de dia e de noite,  
Anda em círculos pela corrente.  
Ao ir à direita, canta uma canção;  
Vai à esquerda, conta um conto.  
Lá há magias e silvanos,  
E uma sereia nos galhos;  
Lá nas trilhas misteriosas,  
Há pegadas de animais nunca vistos;  
A *isbá* lá tem patas de galinha,  
Não tem janelas, nem portas.

Pode-se seguir esse trecho inteiro, palavra por palavra, e demonstrar que, nesse conto, apenas a combinação de elementos é fantástica, ao passo que os elementos em si foram hauridos da realidade. O carvalho, a corrente de ouro, o gato e as canções existem na realidade; apenas a imagem do gato sábio que anda em círculos pela corrente dourada, contando contos, apenas a combinação desses elementos é que é fantástica. Quanto às imagens de cunho puramente fantástico que figuram em seguida, como os silvanos, a sereia, a *izbuchka* sobre patas de galinha, todas são tão somente uma combinação complexa de alguns elementos sugeridos pela realidade. Na imagem da sereia, por exemplo, encontram-se a representação da mulher e a de pássaro no galho; na *izbuchka* encantada, a representação das patas de galinha e a de uma *isbá*, e assim por diante.

Dessa forma, a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade. É verdade que, como vimos pelo trecho transcrito, a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações, concertando, de início, os elementos primários da realidade (gato, corrente, carva-

lho) e, posteriormente, as imagens de cunho fantástico (seireia, silvano etc.). Porém, os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade.

Deparamo-nos, então, com a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.

“Após o momento de acúmulo de experiência”, diz Ribot, “começa o período de amadurecimento ou de choco (incubação). Ele durou 17 anos para Newton, que, quando finalmente confirmou sua descoberta em cálculos, foi tomado por um sentimento tão forte que precisou confiar a outra pessoa a tarefa de concluí-los. O matemático Hamilton diz que o seu método dos quatérnios de repente apareceu-lhe completamente pronto, quando estava sobre a ponte de Dublin: ‘Naquele momento eu obtive o resultado de 15 anos de trabalho’. Darwin coletou material durante suas viagens, observou plantas e animais por um longo período e somente após a leitura do livro de Malthus, que caiu em

► Um dos pontos mais polêmicos apresentados no texto. Vigotski fala em riqueza e pobreza de experiência relacionada ao acúmulo ou quantidade. O problema, então, é como quantificar e qualificar a experiência. Há que se entender esse argumento, no entanto, com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano. Se pensarmos no caso de crianças abandonadas, sem contato com outros humanos, como Vitor de Aveiron, ou Amala e Kamala, na Índia, poderemos compreender melhor a posição de Vigotski. A experiência social faz a diferença. No capítulo 4, ele explicita mais detalhadamente esse argumento ao analisar as transformações da imaginação na infância e na adolescência.

suas mãos por acaso e o impressionou, é que definiu a forma final de seu estudo. Exemplos semelhantes são encontrados em um grande número de obras literárias e artísticas”.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las. A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são nele conservados. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, compo-nho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação. Ela não reproduz

► A possibilidade de criação ancora-se na experiência. Podemos, certamente, pensar que qualquer experiência humana tem sua riqueza, suas possibilidades, suas formas de realização. No que se refere às práticas pedagógicas, no entanto, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural. Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora. Esse modo de conceber traz significativas implicações sociais e políticas, e tem repercussões importantes, em particular no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade nas condições de vida.

► Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação.

o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência.

Nesse sentido, ela subordina-se integralmente à primeira lei descrita anteriormente. Esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados. É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens. Se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam o deserto, não posso, é claro, criar a minha imagem daquele deserto. Da mesma forma, se eu não tiver inúmeras representações históricas, também não posso criar na imaginação um quadro da Revolução Francesa. Percebe-se, aqui, com uma clareza ímpar, a dependência que a imaginação tem da experiência anterior. Mas, ao mesmo tempo, nessas construções da fantasia há também algo novo que as diferencia essencialmente do excerto da obra de Puchkin que analisamos. Tanto o quadro da enseada com o gato sábio quanto o do deserto africano que nunca vi são, na verdade, as mesmas construções da imaginação, criadas pela fantasia combinatória de elementos da realidade. Mas o produto da imaginação, a própria combinação desses elementos, num caso, é irreal (um conto) e, no outro, a relação entre os elementos, o produto da fantasia, e não os elementos em si, corresponde a algum fenômeno da realidade. Essa relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real é a forma segunda, ou superior, de relação entre fantasia e realidade.

Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social. Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não fun-

► Ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vigotski enfatiza que ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo. Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia.

ciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência.

Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação.

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num

► Em *Psicologia da arte*, Vigotski faz referência à contribuição específica de Zienkovski (*Psicologia da arte*, p. 258), que mostra como as emoções se articulam a imagens, que, por sua vez, transformam as emoções. Daí sua dupla expressão.

determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de lei da dupla expressão dos sentimentos. O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina. Quando o ditado diz que gralha assustada tem medo de arbusto, pressupõe-se exatamente essa influência do sentimento que colore a percepção dos objetos externos. Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados com a cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com o azul; a rebelião, com o vermelho. As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens.

Os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória de lei do signo emocional comum. A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não ha-

► Refere-se à convergência ou (con) fusão de imagens distintas pela prevalência de um afeto ou sentimento comum. A emoção ou o sentimento agregam imagens, enquanto o estado emocional atua na significação de uma experiência.

ver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação.

“As impressões”, diz Ribot, “que são acompanhadas pelo mesmo estado afetivo da reação, posteriormente associam-se entre si; a semelhança afetiva une e entrelaça impressões diferentes. Isso difere da associação por contiguidade, que representa a repetição da experiência, e da associação por semelhança, no sentido intelectual. Essas imagens combinam-se não porque, anteriormente, ocorreram juntas ou porque percebemos as relações de semelhança entre elas, mas sim porque têm um tom afetivo comum. A alegria, a tristeza, o amor, o ódio, o espanto, o tédio, o orgulho, o cansaço etc. podem se transformar em centros de gravidade que agrupam impressões ou acontecimentos sem relações racionais entre si, mas marcados com o mesmo signo ou traço emocional: por exemplo, alegres, tristes, eróticos etc. Com bastante frequência, essa forma de associação apresenta-se em sonhos ou devaneios, isto é, em um estado de ânimo tal que a imaginação tem total liberdade e funciona ao acaso, de qualquer jeito. É fácil entender que essa influência explícita ou implícita do fator emocional pode favorecer o surgimento de agrupamentos totalmente inesperados, representando um campo quase ilimitado para novas combinações, já que o número de imagens que têm a mesma marca afetiva é extremamente grande”.

Como exemplos simples desse tipo de combinação de imagens que têm um mesmo signo emocional pode-se apontar casos cotidianos de associação de duas impressões diversas, que, sem dúvida, nada têm em comum além do fato de nos provocarem estados de ânimo semelhantes.

Quando dizemos que o tom azul-claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão frio apenas com base nos estados de ânimo que ambos induzem em nós. É fácil entender que a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica ir terna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno.

Entretanto, existe ainda uma relação inversa entre imaginação e emoção. Enquanto, no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento. Esse fenômeno poderia ser chamado de lei da realidade emocional da imaginação. A essência dessa lei é formulada por Ribot do seguinte modo: “Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos”. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. Vamos imaginar um simples caso de ilusão. Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela. Algo semelhante ocorre com qualquer construção fantasiosa. É essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós.

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as

► Também chamada por Vigotski de *lei da realidade dos sentimentos* (*Psicologia da arte*, p. 260), ou *lei da sensação real* (*Obras escogidas*, v. IV, p. 434). Vigotski chama a atenção para a força da *imagem em ação* e a realidade da sensação/emoção por ela provocada. O exemplo do medo realmente experienciado na situação imaginada ajuda a compreender o argumento.

emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música.

Resta ainda mencionar a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade. Por um lado, essa forma liga-se intimamente com a que acabamos de descrever, mas, por outro, diferencia-se dela de maneira substancial. A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.

Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca.

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamen-

te delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos de que são constituídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação.

Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação.

Entretanto, é incorreto supor que apenas na área técnica, no campo da ação prática sobre a natureza, a imaginação é capaz de descrever esse círculo completo. Também na esfera da imaginação emocional, ou seja, da imaginação subjetiva, é possível e fácil constatar esse círculo.

É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.

“Qualquer pensamento preponderante”, diz Ribot, “é sustentado por alguma necessidade, ímpeto ou desejo, ou seja, por um elemento afetivo, pois seria um absurdo completo crer na constância de qualquer pensamento que, supostamente, se encontraria num estado puramente intelectual, em toda a sua aridez e frieza. Qualquer sentimento (ou emoção) preponderante deve concentrar-se numa ideia ou numa imagem que o encarne, sistematize-o, sem o que ele permanecerá num estado vago. [...] Dessa forma, podemos ver que esses dois termos – pensamento preponderante e emoção preponderante – são quase equivalentes porque tanto um quanto o outro envolvem os dois elementos inseparáveis e indicam apenas a preponderância de um ou de outro”.

► A imaginação humana é vista como uma nova formação que se tornou historicamente viável, fazendo parte do sistema de funções psicológicas superiores. É considerada por Vigotski uma “forma mais complexa de atividade psíquica”, como “a união de várias funções em suas relações peculiares” (*Obras escogidas*, v. II), e está intrinsecamente vinculada às capacidades de planejamento e realização humanas. É nesse sentido que Vigotski enfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra; precisa tomar uma forma, tornar-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção coletiva.

Isso é fácil de mostrar com um exemplo de imaginação artística. Para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza? Apresentaremos um exemplo muito simples com base no qual será fácil esclarecer a ação da fantasia artística em sua forma mais elementar. O exemplo é extraído da obra *A filha do capitão*, de Puchkin, em que se descreve o encontro de Pugatchiov com o herói, Griniev, que é o narrador da história. Griniev é um oficial, preso por Pugatchiov, que tenta convencer este último a recorrer à misericórdia da tsarina e a abandonar seus companheiros. Ele não consegue entender o que move Pugatchiov.

Pugatchiov deu um sorriso amargo.

– Não – respondeu ele –, é tarde para me arrependeu. Não terei perdão. Continuarei como comecei. Quem sabe? De repente, consigo. Pois Grichka Otrepiev não reinou em Moscou?

– Mas você sabe como foi o fim dele? Jogaram-no pela janela, cortaram-no em pedaços, queimaram-no, carregaram o canhão com suas cinzas e atiraram.

– Escute – disse Pugatchiov com certo entusiasmo selvagem –, vou contar-lhe uma história que, na minha infância, uma velha calmuca me contou. Certa vez, uma águia perguntou ao corvo: “Diga, pássaro-corvo, por que vives no mundo trezentos anos e eu somente trinta e três?” “É porque, paizinho”, respondeu o corvo, “bebes o sangue vivo e eu me alimento de carniça”. A águia pensou um pouco: “Eu também vou tentar me alimentar dessa forma. Está bem”. Voaram a águia e o corvo. Avistaram uma égua morta. Desceram e pousaram. O

► Já em seus primeiros estudos, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* e *Psicologia da arte*, Vigotski indaga sobre o estatuto da obra de arte, analisando não só a criação artística e a reação estética, mas a função social dessa forma de produção humana. Nas análises do conto de Bunin (*Psicologia da Arte*), por exemplo, mostra-se sua intenção de compreender como a palavra afeta a pessoa, como produz um efeito estético, como emociona.

Ao aprofundar os estudos sobre signos e significação no desenvolvimento humano (*A formação social da mente; Teoria e método em psicologia*), Vigotski faz uma analogia entre instrumentos técnicos e semióticos, ressaltando suas distinções e especificidades: ferramentas que possibilitam a transformação da natureza; signos que constituem o funcionamento mental. A forma verbal de linguagem, signo por excelência, possibilita ao homem a emergência da consciência, a orientação e a (inter-)regulação das ações (*A construção do pensamento e da linguagem*).

corvo começou a bicar a refeição e a se deliciar com ela. A águia bicou uma vez, bicou outra, bateu as asas e disse: “Não, irmão corvo, melhor uma vez beber sangue vivo do que passar trezentos anos alimentando-se de carniça. E o futuro, seja o que Deus quiser!” Eis o conto calmuco.

A história contada por Fugatchiov é um produto da imaginação e pode-se dizer até de uma imaginação totalmente desvinculada da realidade. Corvo e águia falantes existem apenas como invenções da velha calmuca. No entanto, é fácil constatar que em outro sentido essa construção fantasiosa parte diretamente da realidade e nela influi. Só que essa realidade não é externa, e sim interna – o mundo das ideias, dos conceitos e dos sentimentos próprios do homem. Dizem dessas obras que elas são fortes não pela verdade externa, mas pela verdade interna. É fácil perceber que, com as imagens do corvo e da águia, Puchkin representou dois tipos distintos de pensamento e de vida, duas maneiras diferentes de relação com o mundo e, de um modo que não era possível esclarecer por meio de uma conversa seca e fria, diferenças entre o ponto de vista de um homem comum e de um rebelde. Pelo modo de sua expressão na história, essa diferença imprime-se na consciência com muita clareza e com enorme força de sentimento.

O conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital, e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional. Eis por que Puchkin está certo quando diz que o verso pode golpear o coração com uma força nunca vista; eis por que, em outro poema, ele fala sobre a vivência emocional real pro-

vocada pela invenção: “As invenções fazem-me derramar em lágrimas”. Para convencer-se de que a imaginação, nesse caso, descreve o mesmo círculo completo que quando é encarnada num instrumento material, basta lembrar a ação que a obra artística provoca na consciência da sociedade. Gogol criou *O inspetor geral* e os atores interpretaram-no no teatro. Tanto o autor quanto os atores criaram uma obra de fantasia, enquanto a própria peça, interpretada no palco, desnudava com muita clareza todo o horror da Rússia de então. Com tamanha força a peça ironizava costumes aparentemente inabaláveis, mas que sustentavam a vida, que todos sentiram que continha uma enorme ameaça para o regime por ela retratado. E o tsar, presente à estreia, sentiu isso mais que qualquer um: “Hoje sobrou para todos e para mim, principalmente”, disse Nikolai, após o espetáculo.

As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística, assim como Pugatchiov, combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo. No conto do corvo e da águia, as imagens são dispostas e combinadas segundo as leis da lógica que regulam duas forças daquele período e que se fazem presentes nas pessoas de Griniev e Pugatchiov. Um exemplo muito curioso desse tipo de círculo completo que descreve a obra artística é apresentado por L. Tolstoi em suas declarações. Ele conta como surgiu a imagem de Natacha no romance *Guerra e paz*:

► Vigotski se refere aqui, mais especificamente, à criação literária e teatral, mas aponta que a obra de arte não se reduz a essas formas de criação. Como construção humana, como atividade criadora do homem, a obra literária implica um trabalho composicional específico, uma *arquitetônica*, como diria Bakhtin. A reunião de imagens, a caracterização de personagens, a descrição de cenas, o desenrolar da trama; os modos de narrar, as escolhas de palavras e pontos de vista; as imagens de possíveis interlocutores; tudo isso faz parte desse trabalho, cujo produto final transcende o momento de criação, adquire uma existência autônoma, e escapa do domínio do criador, produzindo efeitos e afetos no próprio autor e naqueles que o recebem.

“Peguei a Tânia”, diz ele, “remoí com a Sônia, então, saiu a Natacha”.

Tânia e Sônia são, respectivamente, sua cunhada e esposa, duas mulheres reais. Da combinação das duas foi produzida uma imagem artística. Os elementos hauridos da realidade, longe de se combinarem pelo livre desejo do artista, fazem-no segundo a lógica interna da imagem artística. Certa vez, Tolstoi ouviu a opinião de uma das leitoras a respeito de como ele teria sido cruel com Anna Karenina, heroína de seu romance, obrigando-a a jogar-se debaixo do trem. Tolstoi, então, disse:

“Isso lembra-me um caso ocorrido com Puchkin. Certa vez, ele disse a um de seus colegas: ‘Imagine o que Tatiana aprontou comigo. Ela casou-se. Jamais esperava isso dela.’ O mesmo posso dizer de Anna Karenina. De um modo geral, meus heróis e heroínas, às vezes, fazem coisas que eu não esperava. Eles fazem o que devem fazer na vida real, como acontece de verdade na vida real, e não o que eu quero”.

Verificamos esse tipo de declaração em vários autores, que destacam a lógica interna que norteia a construção de uma imagem artística. Num exemplo maravilhoso, Wundt expressou essa lógica da fantasia ao dizer que a ideia de casamento pode inculcar a ideia de sepultamento (união e separação dos noivos), porém não a ideia de uma dor de dente.

Assim, numa obra de arte, frequentemente encontramos justaposições de traços distantes uns dos outros e aparentemente desconexos, que, todavia, não são estranhos uns aos outros, como a ideia de dor de dente e de casamento, mas unidos por uma lógica interna.

► Quando fala em lógica interna – do sentimento, da imaginação, da imagem artística, da obra de arte –, Vigotski se refere à dimensão intrínseca, própria de uma esfera de atividade; aquilo que constitui uma especificidade, um modo característico de operar; aquilo que sustenta uma consistência interna e a prevalência de alguns sentidos historicamente construídos. Aproximando-se dos objetos de estudo pelo prisma do materialismo histórico-dialético, ele procura compreender as relações e a dinâmica internas a um fenômeno nas suas contradições, buscando incorporá-las nas análises. Em *Psicologia da arte*, por exemplo, Vigotski mostra como a obra de arte mobiliza emoções contraditórias e produz um efeito estético na superação das contradições. Essa busca se intensifica e se explicita no estudo das relações entre pensamento, linguagem, consciência, significação.

### 3. O mecanismo da imaginação criativa

Do que foi dito, vê-se que, por sua composição, a imaginação é um processo extremamente complexo. Essa complexidade é justamente a principal dificuldade no estudo do processo de criação que conduz, com frequência, a ideias equivocadas em relação à sua natureza e ao seu caráter como algo excepcional e completamente extraordinário. Não faz parte da nossa tarefa apresentar aqui uma completa descrição da composição desse processo. Isso exigiria uma análise psicológica muito longa, que foge aos nossos interesses neste momento. Mas, para se ter uma ideia da complexidade dessa atividade, vamos deter-nos muito brevemente em alguns momentos que fazem parte do processo. Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto.

Bem no início desse processo, como já sabemos, estão sempre as percepções externas e internas, que compõem a

base da nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo. Qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas. Dessa forma, a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia.

Subsequentemente, para reunir os diferentes elementos, a pessoa deve, antes de tudo, romper a relação natural segundo a qual estes foram percebidos. Antes de criar a imagem de Natacha em *Guerra e paz*, Tolstói precisou destacar cada um dos traços de duas mulheres de sua intimidade. Sem isso ele não teria como misturar e remoer as duas para conseguir criar a imagem de Natacha. O realce de cada um desses traços e a rejeição de outros são o que, devidamente, podemos denominar dissociação. Esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos.

Saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões. A esse processo segue-se o de modificação a que se submetem os elementos dissociados. Tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem. As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente

no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram. Um exemplo dessa modificação interna é o processo de exacerbação e atenuação de alguns elementos das impressões, cujo significado para a imaginação, em geral, e para a imaginação da criança, em particular, é enorme.

As impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais. A paixão das crianças pelo exagero, do mesmo modo que a dos adultos, tem fundamentos internos muito profundos, que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre impressões externas. Exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde à nossa necessidade, ao nosso estado interno. A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos. Gros relata a narrativa de sua filha de cinco anos e meio:

“Era uma vez um rei”, contava a garotinha, “que tinha uma filha pequena. Ela estava no berço, ele aproximou-se dela e viu que era sua filha. Depois disso, eles casaram-se. Quando estavam à mesa, o rei disse-lhe: ‘Por favor, traga-me cerveja num copo grande’. Então, ela levou-lhe um copo de cerveja da altura de três *archin*<sup>1</sup>. Depois disso, todos adormeceram, menos o rei, que permaneceu de guarda e, se eles ainda não morreram, então estão vivos até hoje”.

“Esse exagero”, diz Gros, “resulta do interesse por tudo que é notável e extraordinário; conjuga-se ao sentimento de orgulho pela posse imaginária de algo especial: eu tenho 30

► Típico exemplo das intrínsecas relações entre emoção e imaginação, que permeiam narrativas e relatos de adultos e crianças. Em *Psicologia pedagógica*, Vigotski analisa o efeito da mentira nos relatos infantis: “A fantasia da criança não tem contenção. A mentira infantil tem como fonte a verdade interior da vivência emocional” (*Psicologia pedagógica*, p. 209).

► Dos trabalhos de Gros, Bühler e Ribot aqui citados, Vigotski destaca trechos ou afirmações com os quais tende a concordar, alguns dos quais constituirão material para investigação futura. Neste texto, ele não chega a polemizar explicitamente com Ribot e outros autores, como faz nas *Conferências de 1932*, apontando, por exemplo, os limites do associacionismo e do idealismo.

1. *Archin*: medida russa antiga. Cada *archin* equivale a 2,13 metros. (N. da t.)

moedas; não, tenho 50; não, cem; não, tenho mil! Ou: acabei de ver uma borboleta do tamanho de um gato; não, do tamanho de uma casa!” Com toda razão, Bühler indica que, na criança, tal processo de modificação, em particular o de exacerbação, permite-lhe o exercício da operação com valores que não estão diretamente disponíveis em sua experiência. É fácil constatar o enorme valor desses processos de modificação, em especial dos exageros, nos exemplos de imaginação numérica que Ribot apresenta.

“Em lugar algum a imaginação numérica teve um desabrochar tão esplendoroso”, diz ele, “quanto entre os povos orientais. Eles brincavam com os números com uma coragem admirável e esbanjavam-nos de modo extravagante. Assim, na cosmogonia dos caldeus, está escrito que Deus – o peixe Oannes – dedicou 259.200 anos à educação da humanidade; depois, ao longo de 432.000 anos, diferentes figuras míticas reinaram sobre a Terra e, decorridos esses 691.200 anos, a face da Terra foi renovada por uma inundação [...]. No entanto, os hindus superaram isso tudo. Eles inventaram as mais grandiosas unidades que serviam de base e de material para um jogo fantástico com os números. Os jainistas dividem o tempo em dois períodos: o ascendente e o descendente. Cada um deles tem uma duração fabulosa de 2.000.000.000.000.000 anos-oceano, sendo que, a propósito, cada ano-oceano é igual a 1.000.000.000.000.000 de anos [...]. Os raciocínios com base nessa duração, certamente, devem fazer rodar a cabeça de um budista devoto”.

Um jogo semelhante com exageros numéricos é muito importante para o ser humano. Podemos ver a prova viva disso na astronomia e em outras ciências naturais que operam com valores imensamente maiores.

“Nas ciências”, diz Ribot, “a imaginação numérica não se reveste de mitos semelhantes. Acusam a ciência de reprimir,

com o seu desenvolvimento, a imaginação, quando, na verdade, ela abre áreas incomparavelmente mais amplas para a sua criação. A astronomia levita na eternidade do tempo e do espaço. Ela vê o nascimento de mundos que, de início, cintilam com uma luz opaca de nebulosa, a qual, depois, transforma-se em sóis brilhantes e ofuscantes. Resfriando-se, esses sóis cobrem-se de manchas, ficam turvos e apagam-se. A geologia acompanha o desenvolvimento do planeta que habitamos por meio de uma série de mudanças e cataclismos. Ela prevê o futuro remoto do globo terrestre, que, ao perder vapor-d'água, que protege sua atmosfera da excessiva irradiação de calor, deverá morrer de frio. As hipóteses sobre átomos e partículas dos corpos, aceitas por todos na física e na química, não ficam a dever em atrevimento e coragem aos produtos da imaginação dos hindus”.

Vemos que o exagero, assim como a imaginação, em geral, é necessário tanto na arte quanto na ciência. Não fosse essa capacidade, comicamente manifestada na história da menina de cinco anos e meio, a humanidade não teria criado a astronomia, a geologia, a física.

O momento subsequente que compõe os processos da imaginação é a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados. Como já foi demonstrado anteriormente, a associação pode ocorrer em bases diferentes e assumir formas variadas: desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva, correspondente, por exemplo, a conceitos geográficos. Por fim, o último momento do trabalho preliminar da imaginação é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo. Mas a atividade da imaginação criadora não para aqui. Como já destacamos, seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se cristaliza em imagens externas.

► Vigotski admite a importância dos processos de dissociação e associação necessários à reorganização de elementos, apontados por Ribot, e ressalta a relevância de outros aspectos constitutivos da imaginação criadora: a relação com os afetos; a não adaptação ao mundo circundante; o caráter produtivo da atividade; e a importância do contexto histórico-cultural.

No entanto, trataremos, separadamente, do processo de cristalização ou passagem da imaginação para a realidade. Nesse momento, visto estarmos falando apenas do aspecto interno da imaginação, indicaremos os fatores psicológicos de que depende o andamento de cada um daqueles processos. O primeiro desses fatores, como estabeleceu a análise psicológica, é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca. 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. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos.

“Cada necessidade, anseio ou desejo”, diz Ribot, “isoladamente ou conjugado a vários outros, pode servir de impulso para a criação. A análise psicológica requer, a cada vez, o desdobramento da ‘criação espontânea’ nesses seus elementos primários [...]. Qualquer invenção possui, portanto, uma origem *motriz*; em todos os casos, a essência principal da invenção criativa é *motriz*.”

“Por si sós, as necessidades e os desejos não podem criar nada. Eles são apenas estímulos e molas propulsoras. Para a invenção acontecer, é necessária ainda a presença de uma condição adicional, mais precisamente a ressurreição espontânea de imagens. Chamo de ressurreição espontânea a que ocorre de repente, sem motivos aparentes que a provoquem. De fato, os motivos existem, mas suas ações estão ocultas em formas latentes do pensamento por analogia, do estado afetivo, do funcionamento inconsciente do cérebro.”

Dessa forma, a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitali-

► A polêmica questão da adaptação e da inadaptação, das necessidades e dos desejos, se insere em um instigante campo de debate com vários autores, entre eles Marx, Freud, Piaget, Heller...

Com base na concepção de que o homem cria suas próprias condições de existência, podemos pensar não só na satisfação das necessidades pela produção de instrumentos (artefatos e signos), mas na criação de novas condições de possibilidades que se abrem constantemente, num movimento, contraditório e infindável, de transformação.

zação de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela.

Surge, ainda, mais uma questão relativa aos fatores dos quais depende a imaginação. Com relação aos fatores psicológicos, já os indicamos, ainda que de forma dispersa.

Já mencionamos que a atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam. É fácil compreender que essa atividade depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma material; que depende, ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa. Todos esses fatores são de grande importância, mas de modo tão claro e simples que dispensam nossos comentários, neste momento. A ação de um outro fator, mais precisamente do meio circundante, é muito menos evidente e, por isso, bem mais importante. A imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera. À primeira vista, os processos de imaginação por si sós – e seu direcionamento – parecem ser apenas internamente orientados pelos sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, estando, dessa forma, condicionados a motivos subjetivos e não objetivos. Na verdade, não é assim. Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente.

“Por isso”, diz Ribot, “ao comparar pessoas negras com brancas, povos primitivos com civilizados, vê-se que, sendo

► As tensões entre interno (dimensão individual, subjetiva) e externo (meio ambiente, dimensão social) permeiam toda a obra de Vigotski. É importante ter em mente que essa dimensão social, objetiva, é internalizada, apropriada pelo indivíduo. Essa *internalização* das práticas, da cultura, é possibilitada pela mediação semiótica, pelos signos, que impregnam e constituem a dimensão social-subjetiva (*A formação social da mente, Manuscrito de 29*).

► Essa afirmação, bem como a citação de Ribot, a seguir, causam estranhamento e não se coadunam com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Sugerem uma posição não dialética e etnocêntrica e parecem opor-se à tese de que “a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo” (*Psicologia pedagógica*, p. 337). Podemos admitir, com Vigotski, que a experiência – histórica e cultural – faz diferença na constituição da imaginação criadora; que o acúmulo histórico de conhecimentos, técnicas, instrumentos, potencializa as formas e as condições de criação humana. Mas é ele também quem aponta que a imaginação criadora não acontece fora das condições concretas; ela é instigada por estas e nessas condições, quaisquer que sejam elas.

o tamanho da população o mesmo, a desproporcionalidade no número de inovadores, nos dois casos, é impressionante”.

Weisman explica maravilhosamente bem essa dependência entre a criação e o meio. Diz ele: “Suponhamos que, nas ilhas Samoa, nasça uma criança com o gênio peculiar e exclusivo de Mozart. O que ela poderá realizar? No máximo, expandir uma escala de três ou quatro tons até sete e criar algumas melodias mais complexas, porém seria tão incapaz de compor sinfonias quanto Arquimedes de inventar a máquina eletrodinâmica”.

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

Dessa maneira também explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação.

“Comumente falam tanto do voo livre da imaginação, dos superpoderes do gênio”, diz Ribot, “que se esquecem das condições sociológicas (sem falar das outras) das quais dependem a cada passo. Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que sempre envolve algo de colaboração anônima”.

► Como já apontado, mostra-se aqui uma posição etnocêntrica. No entanto, o desenrolar do argumento desloca-se das diferenças culturais para o realce das condições concretas que podem viabilizar instâncias de criação, tornando possível a produção do novo. A questão da história humana, do processo de humanização, ganha destaque. Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo.

## 4. A imaginação da criança e do adolescente

A atividade da imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Por isso, é completamente compreensível que essa atividade não possa ser igual na criança e no adulto, uma vez que todos esses fatores adquirem formas distintas em diversas épocas da infância. Eis por que em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança. Vimos que a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto. A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação, é completamente outra na criança. Os interesses da criança e do adulto são diferentes e, por isso, compreende-se por que a imaginação dela funciona de maneira diferente da do adulto.

► A questão da razão, ou da racionalização do pensamento, é colocada em foco. Nesse processo, o que vai fazendo a diferença? Precisamente, a incorporação da cultura, que afeta e constitui o funcionamento mental. Dependendo de como se concebem as relações entre cultura e desenvolvimento humano, esse aspecto pode ser visto como negativo, como restrição das possibilidades humanas. Contudo, podemos compreender o argumento com base no pressuposto de que o desenvolvimento da criança é *desenvolvimento cultural* por excelência, isto é, de que a criança se desenvolve apropriando-se da experiência social e histórica construída anteriormente.

► É frequente a ideia de que a orientação das ações da criança restringe as suas possibilidades de realização, e que a maior liberdade para as ações da criança daria a ela condições de criar mais. Mas a ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades; e esta, por sua vez, não envolve, necessariamente, riqueza em realização. A experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades), surgem outras condições de possibilidades. A restrição, nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades.

Em que, então, se diferenciam a imaginação da criança e a do adulto, e qual é a linha principal de seu desenvolvimento na idade infantil? Até hoje, ainda existe a opinião de que a imaginação na criança é mais rica do que no adulto. A infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida e, de acordo com essa visão, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação e a força de sua fantasia diminuem. Formou-se essa visão porque uma série de observações da atividade da fantasia apresenta razões para essa conclusão.

As crianças podem fazer tudo de tudo, dizia Goethe, e essa ausência de exigência e de pretensão da fantasia infantil, que já não é livre no homem adulto, era aceita, muitas vezes, como liberdade ou riqueza da imaginação infantil. Além disso, a obra da imaginação infantil diverge forte e nitidamente da experiência do adulto, o que permitia chegar à conclusão de que a criança vive mais tempo num mundo fantasioso do que no mundo real. Ainda, são conhecidas as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e, finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, característicos da criança.

Tudo isso junto serviu de fundamento para se afirmar que a fantasia na idade infantil é exercida de modo mais rico e diversificado do que no homem maduro. No entanto, ao ser analisado pelo prisma científico, esse ponto de vista não encontra confirmação. Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação. A imaginação da criança, como está claro, não

é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta.

Eis por que os produtos da verdadeira imaginação criadora em todas as áreas pertencem somente à fantasia amadurecida. À medida que a maturidade se aproxima, começa também a amadurecer a imaginação e, na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade –, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. Além disso, os autores que escreveram sobre a imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação levando-se em conta que, nessa época, amadurece e conclui-se a grande experiência do adolescente; amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, com o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final.

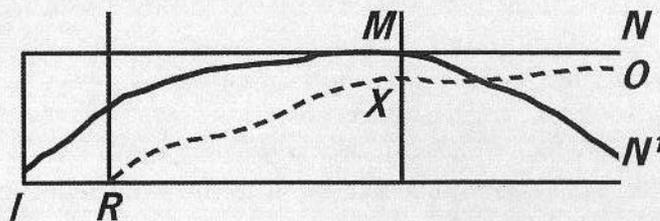
Ribot, em seu estudo sobre a imaginação criadora, apresentou a curva, mostrada no desenho mais adiante, que representa simbolicamente o desenvolvimento da imaginação, permitindo compreender a peculiaridade da imaginação infantil, da do homem adulto e da que acontece no período de transição, que é o nosso interesse, neste momento. A principal lei de desenvolvimento da imaginação, representada pela curva, é formulada da seguinte maneira: em seu desenvolvimento, a imaginação passa por dois períodos, divididos pela fase crítica. A linha *IM* representa a marcha do desenvolvimento da imaginação no primeiro período. Ela ascende bruscamente e, depois, mantém-se por um longo período no nível que atingiu. A linha *RO*, tracejada, representa a marcha do desenvolvimento do in-

telecto, ou razão. Como se vê pelo desenho, esse desenvolvimento começa mais tarde e ascende mais devagar, porque exige um maior acúmulo de experiência e uma reelaboração mais complexa. Somente no ponto *M* as duas linhas – do desenvolvimento da imaginação e do desenvolvimento da razão – coincidem.<sup>1</sup>

O lado esquerdo do nosso desenho mostra claramente a especificidade que diferencia a atividade da imaginação na idade infantil, que era vista como indício de riqueza por muitos pesquisadores. Pelo desenho, é fácil perceber que o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da razão divergem bastante na infância e que essa relativa autonomia da imaginação infantil, sua independência em relação à razão, é expressão não de riqueza, mas de pobreza da fantasia infantil.

► A noção de irrealidade e espontaneidade descontrolada da imaginação se contrapõe a ideia da possibilidade de estabelecimento de novas relações em uma atividade conscientemente orientada. É da possibilidade de se ver a imaginação como atividade consciente que Vigotski fala.

Isso caracteriza o trabalho da cultura sobre o sujeito e a (trans)formação da própria cultura na sua apropriação pelo sujeito. No curso do desenvolvimento, mudam os modos de trabalhar (com) a imaginação. Há uma (trans) formação das funções psicológicas superiores na sua dinâmica e nas suas inter-relações. No entanto, se a imaginação vai sendo afetada pelas formas racionais de pensar, historicamente construídas, ela continua intimamente articulada à realidade e impregnada pela emoção.



A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adul-

1. A descrição que Vigotski faz da curva não corresponde, precisamente, à figura apresentada. Pesquisando o texto original de Ribot, no livro *Essai sur l'imagination créatrice*, edição de 1908, verificamos que o desenho de Vigotski, que reproduz a figura de Ribot, tem algumas imprecisões. Na página 53, mostramos a figura que se encontra no livro de Ribot. (N. da L.)

to. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos. De todas as formas de ligação com a realidade indicadas antes, apenas a primeira – mais precisamente, a realidade dos elementos dos quais a imaginação se constrói – está presente na criança no mesmo grau que no adulto. Provavelmente, com a mesma força que no adulto, manifesta-se também a raiz emocional real da imaginação da criança; no que diz respeito às outras duas formas de ligação, é preciso destacar que elas se desenvolvem muito devagar e de modo gradativo apenas com o passar dos anos. A partir do momento de encontro entre as duas curvas da imaginação e da razão, no ponto *M*, o desenvolvimento posterior da imaginação, como demonstra a linha *MN*, caminha em paralelo à linha do desenvolvimento da razão *XO*. A divergência que era característica da infância sumiu aqui; a imaginação, que se juntou estreitamente ao pensamento, marcha no mesmo passo que ele.

“Essas duas formas intelectuais”, dizia Ribot, “estão agora uma diante da outra como forças competitivas”. A atividade da imaginação “continua, mas previamente modificada: a imaginação adapta-se às condições racionais, já não é imaginação pura, e sim mista”. No entanto, não é assim que ocorre em todas as pessoas; em muitas, o desenvolvimento assume outra variante, o que é simbolizado no desenho pela curva *MN'*, que decresce com rapidez e assinala a queda ou o retraimento da imaginação. “A imaginação criativa entra em declínio – esse é o caso mais comum. Apenas os dotados de imaginação fértil são exceção; a maioria, aos poucos, entra na prosa da vida prática, enterra os sonhos de sua juventude, considera o amor uma quimera etc. Isso, no

entanto, é uma regressão e não o aniquilamento, porque a imaginação criadora não desaparece por completo em ninguém, ela apenas transforma-se em casualidade”.

De fato, onde quer que se conserve uma ínfima parte da vida criativa, aí também tem lugar a imaginação. É um postulado conhecido o de que na idade madura, a curva da vida criativa entra com frequência em declínio. Analisemos mais de perto essa fase crítica *MX* que divide os dois períodos. Como já falamos, ela é característica do período de transição que nos interessa preferencialmente neste momento. Se entendermos a trajetória que faz, agora, a curva da imaginação, teremos, então, a chave da compreensão correta de todo o processo de criação nessa idade. Nesse período, ocorre uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva. “Na ordem fisiológica, o motivo dessa crise é a formação do organismo adulto e do cérebro adulto e, na ordem psicológica, o antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos racionais, ou seja, em outras palavras, entre a instabilidade e a estabilidade da mente.”

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. A atividade de imaginação, na forma como se manifestava na infância, retrai-se na adolescência. É muito fácil perceber isso quando, numa criança dessa idade, como regra geral ou na maioria dos casos, desaparece a paixão pelo desenho. Apenas algumas, de maneira isolada, continuam a desenhar e, em sua

► Com base nas contribuições de Ribot, Vigotski insiste em que a imaginação não necessariamente declina ou desaparece na adolescência e na fase adulta. Ele busca explicar como, no curso do desenvolvimento, ela se transforma e adquire características específicas.

► Vigotski usa uma expressão comum a vários autores da época, que se referiam à adolescência como *idade de transição* entre a infância e a idade adulta. Em trabalho posterior, *O problema da idade*, discute a noção de *crises*, bem como os critérios histórico-culturais da periodização (*Obras escogidas*, v. IV).

maioria, são as mais talentosas ou estimuladas pelas condições externas com aulas especiais de desenho etc. A criança começa a ter uma relação crítica com os seus desenhos; os esquemas infantis deixam de satisfazê-la; eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, pondo de lado o desenho. Podemos observar a mesma retração da fantasia infantil quando desaparece o interesse da criança pelas brincadeiras ingênuas da primeira infância e também pelos contos de fadas. A duplicidade da nova forma de imaginação que agora se inicia pode ser facilmente observada pelo fato de que a atividade da imaginação mais difundida e popular nessa idade é a criação literária. Essa criação é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo interno específico. No entanto, esse lado subjetivo, na forma objetiva, tende a encarnar-se em versos, narrativas, nas manifestações criativas que o adolescente percebe da literatura dos adultos que o cerca. O desenvolvimento dessa imaginação contraditória segue pela linha de atrofia de seus momentos subjetivos e pela linha de crescimento e consolidação dos momentos objetivos. Em geral, como regra, rapidamente, para a maioria dos adolescentes, ocorre de novo o processo de retração do interesse pela criação literária; o adolescente começa também a ser crítico em relação a si, do mesmo modo que, antes, criticava seus desenhos; ele começa a ficar insatisfeito com a insuficiente objetividade de seus escritos e deixa de escrever. Então, o aumento da imaginação e sua profunda transfiguração são o que caracteriza a fase crítica.

Nessa mesma época, com bastante nitidez, apresentam-se dois tipos principais de imaginação: a plástica e a emocional ou a imaginação externa e a interna. Esses dois tipos

► Vigotski questiona a ideia da imaginação como função primária, exclusivamente relacionada aos aspectos emocionais e à predominância de devaneios e distanciamento da realidade na adolescência. Contra essa posição, argumenta que as formas de pensamento em que sobressaem as imagens eidéticas (sensórias, visuais) e os aspectos perceptuais se transformam com e pela linguagem, e a imaginação passa a apoiar-se também em palavras, em conceitos. A transformação nos modos de operar da/com a imaginação pela apropriação de instrumentos e recursos criados pelo homem redimensiona a experiência, potencializa e adensa a elaboração no nível subjetivo (para si), ao mesmo tempo que viabiliza sua objetivação (para si, para os outros). O ensino da forma escrita de linguagem e a produção literária podem constituir condições específicas de atividade criadora.

principais caracterizam-se, basicamente, pelo material de que são feitas as construções da fantasia e pelas leis dessa construção. A imaginação plástica utiliza, predominantemente, os dados de impressões externas; ela constrói de elementos tomados de fora; a emocional, pelo contrário, constrói de elementos tomados de dentro. Podemos chamar uma de objetiva e a outra de subjetiva. A manifestação de um ou de outro tipo de imaginação e a sua gradual diferenciação são características dessa idade.

A esse respeito, é necessário indicar o duplo papel que a imaginação pode desempenhar no comportamento do ser humano. Tanto pode levar a pessoa para a realidade como distanciá-la dela. Janet diz: “A própria ciência, pelo menos a ciência natural, é impossível sem imaginação. Com o auxílio dela Newton prevê o futuro, Cuvier revê o passado. As grandes hipóteses das quais nascem as grandes teorias são essencialmente frutos da imaginação”. No entanto, Pascal, com toda razão, denomina a imaginação de professor astuto. Diz Compayré: “Ela mais sugere erros do que obriga a descobrir novas verdades. [...] Ela induz o cientista descuidado a deixar de lado os raciocínios e as observações, aceitando suas fantasias como verdades comprovadas; ela afasta-nos da realidade com seus enganos encantadores”; de acordo com a forte expressão de Malebranche, “ela é uma peraltice que instala a desordem na casa”. Com frequência, em especial na idade de transição, manifestam-se esses lados perigosos da imaginação. É extremamente fácil satisfazer-se na imaginação; a fuga para o sonho, para o mundo imaginário, muitas vezes afasta as forças e a vontade do adolescente do mundo real.

Alguns autores até supunham que o desenvolvimento do espírito sonhador e do isolamento, da reserva, da ensimesmação ligados a ele, constituem um traço imprescindí-

► Como podemos constatar, Vigotski admite a complexidade da imaginação e não descarta nem desconsidera o sonho ou o devaneio como modos de operar dessa atividade humana. O que ele questiona é o caráter restrito à esfera individual e muitas vezes o aspecto patológico que a imaginação adquire na interpretação dos modos de agir das crianças ou adolescentes na chamada fase de transição. Aparece muito claramente marcada sua posição, que valoriza a importância da atividade consciente e o aspecto positivo, produtivo, da imaginação criadora.

vel dessa idade. Seria possível dizer com mais precisão que todos esses fenômenos compõem o lado sombreado dessa idade. Essa sombra do espírito sonhador que se inscreve nessa idade, esse papel duplo da imaginação, faz com que ela se transforme num processo complexo, cujo domínio fica extremamente difícil.

“Se o pedagogo-prático”, diz Gros, “deseja desenvolver corretamente a capacidade preciosa de fantasia criadora, então ele terá pela frente uma tarefa difícil, que é refrear esse cavalo selvagem e assustado de origem nobre e domá-lo para servir à bondade”.

Pascal, como já foi dito, chamava a imaginação de professor astuto. Goethe denominava-a de precursora da razão. Os dois estavam igualmente certos.

Surge a questão: a atividade da imaginação não depende do talento? Existe uma opinião muito difundida de que a criação é o destino de eleitos e apenas quem tem o dom de um talento especial vai desenvolvê-la, podendo considerar-se convocado para a criação. Esse postulado não é correto, como já tentamos explicar. Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil.

Na infância, encontram-se as chamadas crianças-prodígio ou excepcionais, que bem cedo revelam um rápido amadurecimento de algum dom especial.

Com mais frequência podemos encontrar essas crianças-prodígio na música, mas existem também, apesar de serem mais raras, nas artes plásticas. Willy Ferrero, um exemplo de criança-prodígio, há 20 anos ficou famoso mundialmente, revelando um dom musical extraordinário

► Dada a abertura de possibilidades no organismo humano, o desenvolvimento do talento é também uma tarefa da educação, e não apenas uma condição previamente estabelecida para realizar uma atividade. Vigotski discute mais amplamente essa questão quando fala da educação estética, no livro *Psicologia pedagógica* (*Psicologia pedagógica*, p. 321-363).

► Outro tema polêmico e pouco desenvolvido no texto. A questão do dom, do amadurecimento precoce e da genialidade relacionados à patologia demanda discussões mais aprofundadas. Muitas vezes uma capacidade orgânica excepcionalmente desenvolvida (alguma forma de hipersensibilidade sensorial, auditiva, por exemplo) ou especificidades no funcionamento cerebral (às vezes com características de síndrome) podem levar a realizações extraordinárias. As definições do normal e do patológico ficam por conta das condições, dos valores e das possibilidades de realização que vão se estabelecendo em cada época. Ao mencionar essa questão, Vigotski quer ressaltar o que caracteriza a atividade criadora no que há de mais comum e específico à espécie humana, e não a determinados indivíduos. Vale lembrar suas importantes contribuições no campo da defectologia e da doença mental.

ainda bem pequeno. Com seis ou sete anos, regeu uma orquestra sinfônica na execução de obras musicais complexas, sendo também um virtuose em instrumento musical etc. Há muito tempo já se assinalou que esse desenvolvimento prematuro e excessivo de um dom é próximo do patológico, ou seja, anormal.

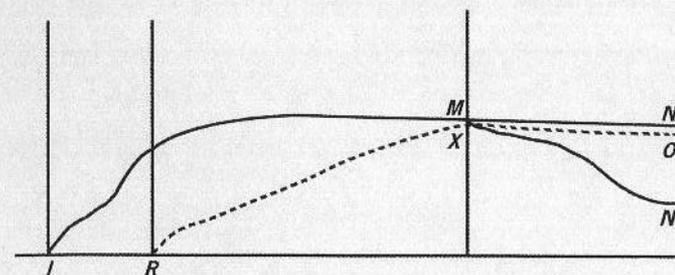
Porém, é muito mais importante a regra que não conhece exceções segundo a qual as crianças-prodígio, amadurecidas precocemente, se se desenvolvessem de uma forma normal, superariam todos os gênios famosos da história. Mas, em geral, à medida que amadurecem, elas perdem seu talento e sua atividade não cria – e até hoje não criou –, na história da arte, nenhuma obra valiosa. As especificidades comuns da criação infantil são esclarecidas de um modo melhor com crianças comuns e normais e não com crianças-prodígio. É claro, isso não significa que o dom ou o talento não se manifesta na tenra infância. Pelas biografias de grandes personalidades sabemos que rudimentos dessa genialidade mostram-se em algumas pessoas na primeira infância.

Como exemplo de amadurecimento precoce podemos citar Mozart aos três anos; Mendelssohn, aos cinco e Haydn, aos quatro. Handel apresentou-se como compositor aos 12 anos; Weber, aos 12; Schubert, aos 11; Cherubini, aos 13... Nas artes plásticas, a vocação e a capacidade de criação revelam-se bem mais tarde, em média, por volta dos 14 anos; em Giotto, foi aos dez anos; em Van Dyck, aos nove; em Rafael, aos oito; em Greuze, aos oito; em Michelangelo, aos 13; em Dürer, aos 15; em Bernini, aos 12; e Rubens e Jordaens também desenvolveram-se muito cedo. Na poesia, não são encontradas obras que tenham algum valor extrapessoal antes dos 16 anos.

Mas a verdadeira criação grandiosa ainda está distante desses sinais de genialidade futura. Eles são apenas relâmpa-

gos que, com muita antecedência, anunciam a tempestade; são indicações para o futuro desabrochar dessa atividade.

A curva do desenvolvimento da imaginação, conforme apresentada por Théodule Armand Ribot no livro *Essai sur l'imagination créatrice* (Paris: Félix Alcan, 1908. p. 140).



## 5. “Os suplícios da criação”

---

**A** criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão “os suplícios da criação”. Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, como diz Dostoievski<sup>1</sup>. Esse suplício é expresso pelos poetas com palavras:

“Não há no mundo suplício maior que o suplício da palavra; inutilmente um grito quer sair, às vezes, da boca; inutilmente, o amor está pronto para queimar a alma: nossa língua pobre é fria e deplorável.”<sup>2</sup>

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 impossibi-

► Este quinto capítulo abre um conjunto de quatro palestras que vão focar diversas instâncias de criação na infância. Vigotski inicia problematizando o ímpeto da imaginação criadora e as dificuldades da objetivação da experiência. Como veremos mais adiante, as dificuldades se mostram nas crianças e nos adolescentes de uma forma, e persistem de outra nos poetas e nos escritores. As tensões entre esses dois movimentos encontram-se, aqui, diretamente relacionadas ao drama e à arte da palavra.

---

1. Dostoievski, Fiodor Mikhailovitch (1821-1881). (N. da t.)

2. Versos de um poema sem título de um poeta russo chamado Semion Nadson (1862-1887). (N. da t.)

lidade de fazê-lo estão fortemente expressos na criação literária da juventude. Em seus primeiros versos, Lermontov<sup>3</sup> fala disso da seguinte forma:

Com a letra fria é difícil explicar  
A luta das ideias. Não há sons nas pessoas  
Bastante fortes para representar  
O desejo de deleite. O fogo das paixões  
Supremas sinto eu, mas palavras  
Não encontro e, neste instante, estou pronto  
A pagar com a própria vida para derramar  
A sombra dela, ao menos, em outro peito.

A. Gornfeld<sup>4</sup>, no artigo dedicado aos suplícios da palavra, lembra o herói incidental de Uspenski<sup>5</sup>. É o andarilho de *As observações de um indolente*. Causa uma sensação terrível a cena em que o infeliz, sem encontrar a palavra para expressar uma grande ideia que o domina, tenta, em vão, esforça-se, inutilmente, e reza para o santo, pedindo que “Deus lhe dê o conceito”. No entanto, aquilo que vivencia essa mente pobre e humilde não se diferencia em nada do mesmo “suplício da palavra” do poeta ou pensador. Inclusive, ele fala com as mesmas palavras: “Meu amigo, de uma forma especial, diria a você, não esconderia nada, mas não tenho palavra para dizer... Eis o que vou lhe dizer: pelos pensamentos ela sai, mas pela língua não. Essa é a nossa tola desgraça!” De tempos em tempos, as penumbras são substituídas por instantes de clareza; a ideia fica mais clara para o infeliz; para ele – assim como para o poeta –, “parece que

3. Lermontov, Mikhail Iurievitch (1814-1841). (N. da t.)

4. Gornfeld, Arcadi Gueorguievitch (1867-1941). (N. da t.)

5. Uspenski, Gleb Ivanovitch (1843-1902). (N. da t.)

o segredo encarnará uma face conhecida”. Então, passa para sua explicação:

– Se, por exemplo, vou para a terra, porque saí da terra, saí da terra. Se vou para a terra, por exemplo, de volta, como poderiam cobrar de mim a terra?

– Ah! – pronunciamos alegremente.

– Espere. Aqui, é preciso mais uma palavra... Vejam, senhores, como.

O andarilho levantou-se e posicionou-se no meio do cômodo, preparando-se para dobrar mais um dedo da mão<sup>6</sup>.

– Ainda não foi dito nada do mais verdadeiro. Olhem como é: porque, por exemplo... – ele parou e pronunciou animadamente: – Quem lhe deu a alma?

– Deus.

– Está certo. Bem. Agora, olhe para cá...

Preparamo-nos para “olhar”, mas o andarilho engasgou, novamente, perdeu energia, bateu com as mãos nos quadris e, quase desesperado, exclamou:

– Não. Não há o que fazer. Tudo errado... Ah, meu Deus. Vou lhe dizer algo mais. Tenho de dizer de lá. É sobre a alma que devo falar... e quanto. Não, não.

Detivemo-nos nessa questão não porque as vivências do sofrimento relacionadas à criação tenham uma influência séria no destino do adolescente em desenvolvimento; nem mesmo porque os suplícios sejam normalmente vivenciados de modo forte ou trágico o suficiente, e sim porque

6. Provavelmente, o personagem está começando a contar. No Brasil, fechamos os dedos da mão e os soltamos, gradualmente, fazendo a contagem. Na Rússia, é o contrário: vão-se fechando os dedos, à medida que se faz a contagem. (N. da t.)

► Vigotski enfatiza o aspecto construtor, produtor e criador da imaginação. Os estudos com base no materialismo histórico-dialético possibilitam a reelaboração das importantes contribuições de Ribot. A ideia de imaginação criadora ganha força quando relacionada ao conceito de atividade produtiva, tão fundamental no referencial marxista; e pode, ao mesmo tempo, redimensionar esse conceito ao contribuir para a explicitação dos processos – sociais, subjetivos – da ação transformadora do homem no mundo.

esse fenômeno desvenda para nós o último e mais importante traço da imaginação, sem o qual o quadro delineado por nós estaria incompleto em sua essência. Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade.

Ao surgir em resposta à nossa aspiração e ao estímulo, a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida. Por força dos impulsos contidos nela, tende a tornar-se criativa, ou seja, ativa, transformadora daquilo em direção ao que a sua atividade se orienta. Nesse sentido, Ribot, com toda razão, compara o espírito sonhador com a falta de vontade. Para esse autor, essa forma malsucedida de imaginação criativa é perfeitamente análoga à impotência da vontade. Segundo ele, “a imaginação, na esfera intelectual, corresponde à vontade, na esfera dos movimentos. As pessoas querem alguma coisa, seja algo fútil ou importante; inventam sempre com algum objetivo, seja Napoleão, que inventa o plano da batalha, ou um cozinheiro, que faz um novo prato.

[...] Em toda sua forma normal e completa, a vontade termina em ação, mas, em pessoas indecisas e impotentes, as hesitações nunca cessam ou, então, a decisão permanece sem execução, não se realizando, nem se confirmando na prática. Na sua forma plena, a imaginação criadora, externamente, tende a confirmar-se com uma ação que existe não apenas para o inventor, mas também para todas as outras pessoas. Ao contrário, nos sonhadores genuínos, a imaginação permanece na esfera interna, num estado mal elaborado, e não se encarna numa invenção artística ou prática. O espírito sonhador representa o equivalente à pouca vontade, e os sonhadores não são capazes de revelar

uma imaginação criadora.” O ideal é uma construção da imaginação criadora; é uma força ativa da vida somente ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se. Separando-se, assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formas essencialmente diferentes de fantasia, ficará claro que, em todo processo de educação da criança, 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. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro dificilmente será menor do que seu papel no presente.

“O papel da fantasia combinatória”, diz Lunatcharski<sup>7</sup>, “não será nem um pouco menor no futuro do que hoje. Muito provavelmente, ela adquirirá o caráter especial que combina elementos científicos do experimento com os voos vertiginosos da fantasia intelectual e figurativa”.

Se levarmos em consideração o que está dito acima, mais precisamente, que a imaginação é o impulso para a criação, poderemos concordar com o postulado de Ribot que reforça seu próprio estudo:

“A imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente”.

► O ideal se constitui como produto da imaginação criadora, como um conjunto historicamente construído de noções objetivadas, as quais decorrem das práticas sociais e ao mesmo tempo as orientam. Apresenta-se como o desejável de ser realizado em uma sociedade, em determinada época. A noção de ideal foi e é objeto de intenso debate, sobretudo a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético.

► A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual –, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo.

7. Lunatcharski, Anatoli Vassilievitch (1875-1933). (N. da t.)

## 6. A criação literária na idade escolar

---

**D**e todas as formas de criação, a criação literária e verbal é a mais característica da idade escolar. É bem conhecido que, na primeira infância, todas as crianças passam por vários estágios do desenho. Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar. Nessa época, as crianças desenham com vontade; às vezes, sem ser estimuladas por adultos e, às vezes, basta um pequeno estímulo para que comecem a desenhar.

As observações demonstraram que todas as crianças desenham, e os estágios pelos quais passa o seu desenho são mais ou menos comuns às crianças da mesma idade. Nessa época, o desenho é a atividade preferida. No início da idade escolar, o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer. Em muitas crianças, talvez até mesmo na maioria, a atração espontânea pelo desenho desaparece por completo. Somente em algumas crianças talentosas conserva-se essa atração e também nos grupos de crianças em que as

► A problematização inicial deste capítulo, que se refere às etapas do desenho e aos requisitos para a criação literária, mostra uma ênfase excessivamente linear e etapista do desenvolvimento infantil. Se o desenvolvimento humano era objeto de investigação para Vigotski, seus estudos – sobre a mediação, sobre o signo – passam a afetar e transformar o próprio conceito de desenvolvimento, que vai sendo marcado pelo materialismo histórico-dialético. Os anos de 1929 a 1931 mostram-se particularmente fecundos nesse aspecto. Isso nos leva a indagar, então, sobre a autoria exclusiva de Vigotski neste capítulo, e a suspeitar da participação de outras pessoas na composição do texto.

condições de educação em casa ou na escola impulsionam essas atividades de desenhar e estimulam o seu desenvolvimento. É provável que exista alguma relação interna entre a personalidade da criança nessa idade e seu gosto pelo desenhar. Possivelmente, as forças criativas da criança não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina. Com a passagem para outra fase de desenvolvimento, a criança eleva-se para um estágio etário superior; ela modifica-se e, junto com isso, também modifica-se o caráter de sua criação.

O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida, e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária, que predomina, principalmente, no período de amadurecimento sexual do adolescente. Alguns autores supõem até que somente a partir dessa idade é que se pode falar de criação verbal nas crianças, no sentido próprio dessas palavras.

“A criação verbal em si”, diz o acadêmico Soloviov, “no seu verdadeiro sentido, tem início exatamente com o começo do amadurecimento sexual. Pois, para se criar com a palavra algo próprio, de maneira nova (a partir de um ponto de vista peculiar), que encarne e combine os fatos reais da vida, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais, é preciso a própria experiência de vida, a habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes. No início da idade escolar, a criança ainda não é capaz de fazer isso e, assim, sua criação tem um caráter condicional e, em um certo sentido, ingênuo”.

Existe um fato básico que demonstra com firmeza que, antes da criação literária, a criança deve crescer. Somente num estágio bem superior de acúmulo de experiência, somente num estágio superior de domínio da fala, somente

► Várias passagens como essa, que adquirem um tom categórico, sugerem uma concepção maturacionista do desenvolvimento, o que conflita com a perspectiva histórica e cultural. Desde 1925, quando da escrita de *Psicologia pedagógica*, Vigotski insistia no impacto da cultura no desenvolvimento e buscava argumentos para sustentar que o ensino provoca e constitui o desenvolvimento da criança (cf. também *A formação social da mente*). É muito importante, então, estarmos atentos às formulações e examinar as contradições que se evidenciam. É de indagar se um discurso pedagogicamente orientado adquire marcas específicas que o distinguem do discurso investigativo e cientificamente orientado pela psicologia.

num estágio superior de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária. Esse fato consiste no atraso do desenvolvimento da escrita em relação à oralidade das crianças.

“Sabemos”, diz Gaupp<sup>1</sup>, “que a expressão escrita de ideias e de sentimentos pelo escolar é significativamente mais atrasada em comparação com a capacidade de expressão oral. Não é fácil explicar esse fato. Quando conversamos com um menino ou uma menina desenvolvidos sobre coisas que estão próximas do seu entendimento e interesse, ouvimos deles, normalmente, descrições vívidas e respostas espertas. O bate-papo com as crianças torna-se um prazer inegável. Se pedirmos às mesmas crianças que descrevam livremente, por escrito, o objeto sobre o qual há pouco conversávamos, então teremos apenas algumas frases pobres. Como se revelam sem sentido, monótonas e sofríveis as cartas de um escolar para o pai ausente e como são vívidos e ricos seus relatos orais para o pai que retorna para casa! Parece que, naquele momento em que a criança pega a pena na mão, seu pensamento freia, como se o trabalho de escrever a assustasse. ‘Não faço ideia do que escrever. Nada me vem à cabeça’, reclama normalmente a criança. Por isso, sobretudo em relação aos alunos dos anos iniciais, é errado julgar o grau de seu amadurecimento mental ou de sua intelectualidade tendo por base a qualidade de seus textos escolares”.

A explicação para essa falta de correspondência entre o desenvolvimento da língua oral e o da escrita consiste, principalmente, na diferenciação da dificuldade de uma ou de outra forma de se expressar da criança; quando depara com uma tarefa mais difícil, ela começa a superá-la como se fosse bem mais nova de idade.

1. Gaupp, Robert Eugen (1870-1953). (N. da t.)

► Os momentos iniciais da aquisição da escrita mostram-se complexos e descontinuos, apresentando descompassos e involuções. Em *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski problematiza a defasagem e a não coincidência entre oralidade e escrita, e analisa mais detidamente a estrutura e as funções das diferentes formas de linguagem. Nessa obra, ele aprofunda também a hipótese da *internalização* – da linguagem, da cultura, das práticas sociais – e explicita suas concepções sobre a fala egocêntrica e a fala interna (para si), relacionando-as à elaboração social da consciência individual.

“Basta tornar mais difícil o trabalho verbal para a criança”, diz Blonski<sup>2</sup>, “apresentar-lhe uma tarefa complexa, ou seja, obrigá-la a falar no papel, que veremos que sua língua escrita parece ser a de uma criança bem mais nova do que sua oralidade: surgem palavras desconexas na frase, aumenta muito o uso do modo imperativo. O mesmo pode ser percebido absolutamente em tudo; quando a criança executa um trabalho mental difícil, volta a manifestar todas as especificidades de uma idade menor da que realmente tem. Mostramos a uma criança de sete anos um quadro com o conteúdo adequado à sua idade e pedimos que narresse o que via. Ela narrou como uma criança de sete anos, ou seja, disse quem fazia o quê no quadro. Porém, bastou mostrar-lhe um quadro mais complexo e ela passou a narrar como uma criança de três anos, ou seja, enumerando de forma desconexa os objetos do quadro”.

O mesmo ocorre quando a criança passa da oralidade para a escrita. A escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança.

Com muita frequência, na passagem para a escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita.

2. Blonski, Pavel Petrovitch (1884-1942). (N. da t.)

Isso acontece sobretudo nos casos em que a criança escreve sobre temas dados pela escola. Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente, na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram. Esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos. Não eram mostrados às crianças exemplos de como se deveria escrever. Muito raramente, o próprio trabalho relacionava-se a algum objetivo compreensível, próximo e acessível a elas. Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos<sup>3</sup> frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças e, segundo Blonski, formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos.

“Ao ensinar a língua, a principal arte do professor”, diz Tolstoi<sup>4</sup>, “é, em função desse objetivo, o principal exercício para orientar as crianças nas composições estão na apresentação de temas, mas nem tanto em apresentar quanto em proporcionar maior possibilidade de escolha, em indicar o tamanho do texto, em demonstrar os primeiros procedimentos. Muitos alunos inteligentes e talentosos escreviam bobagens como: ‘o incêndio inflamava-se, começaram a trazer, eu saí à rua’, e nada fluía, mesmo que o roteiro da composição fosse rico e o que era descrito tivesse deixado

► Lembremos aqui que nas primeiras décadas do século XX, em vários países, surgem diversos movimentos de contestação das práticas escolares, consideradas estéreis, rigorosas e sem sentido. Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Montessori, na Itália, Pistrak e Makarenko, na Rússia, são educadores que atuam, teorizam e buscam fundamentos para práticas educativas nessa época. As condições específicas de cada contexto, no entanto, marcam diferenças importantes nas propostas desses educadores. Vigotski participa desse movimento. Critica os procedimentos escolares que não levam em conta as condições de vida e a experiência das crianças, mas ressalta o papel orientador do professor.

3. Na Rússia, é comum chamar o professor de pedagogo. (N. da t.)

4. Tolstoi, Lev Nikolaievitch (1828-1910). (N. da t.)

► O domínio da escrita constituiu um momento crucial no desenvolvimento da criança, gerando profundas transformações no funcionamento mental. Vigotski argumentava sobre a importância de se compreender a história do desenvolvimento dos signos na criança. Em *A formação social da mente*, ele mostra como o gesto, o grafismo, o brinquedo e o desenho fazem parte dessa história. No grupo de pesquisa, foi Luria (1988) quem ficou responsável por estudar a *pré-história da escrita* ou o *desenvolvimento do simbolismo* na criança pequena. A criação literária pela palavra escrita torna-se possível e resulta de um longo processo de apropriação das funções, dos mecanismos e das técnicas que caracterizam essa produção cultural.

uma impressão forte na criança. Eles não compreendiam o mais importante: para que escrever e o que há de bom em escrever? Não entendiam a arte, a beleza da expressão da vida na palavra e o fascínio dessa arte”.

Por isso, o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever.

“Deve-se ensinar a criança”, diz Blonski, “a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo em que pensou muito e profundamente. Não há nada mais nocivo para ela do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem muito pouco a dizer. Isso significa educar um escritor superficial e sem conteúdo. Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa. No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança”.

Por isso, Blonski aconselha a escolher os tipos mais adequados de obras literárias para as crianças, mais precisamente, bilhetes, cartas e pequenos contos.

“Se a escola quer ser pedagógica, então deve dar espaço a esse tipo de obra literária. Aliás, as cartas (íntimas ou de

negócios) são as obras literárias mais difundidas entre as pessoas. É claro que o estímulo para escrever cartas é a comunicação com alguém distante. Assim, a educação social educa também a criança-escritora: quanto mais amplo o círculo de pessoas com as quais se relaciona e quanto mais íntima for sua relação, mais estímulos ela terá para escrever cartas. As cartas dirigidas a pessoas que não existem e sem nenhum objetivo real são artificiais e falsas.”

Consequentemente, a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita. Uma experiência maravilhosa de despertar a criação literária infantil em crianças camponesas foi descrita por Tolstói, com base em sua experiência pessoal. Em seu artigo “As crianças camponesas devem aprender a escrever conosco ou nós devemos aprender com elas?”<sup>5</sup>, esse grande escritor chegou a uma conclusão um tanto paradoxal, à primeira vista, a saber, que cabe exatamente a nós, adultos, e até mesmo ao grande escritor – que ele próprio era – aprender a escrever com as crianças camponesas, e não o contrário. Essa experiência de despertar a criação literária nas crianças camponesas demonstra claramente como transcorre o processo de criação literária na criança, como ele nasce, flui, e que papel pode ter o pedagogo que deseja ajudar no desenvolvimento correto desse processo. A essência da descoberta de Tolstói consiste em que ele percebeu na criação infantil traços que são inerentes a essa idade e compreendeu que a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria. Tolstói pediu a seus alunos uma composição com o seguin-

5. Esse texto encontra-se no livro *Obras pedagógicas*, de L. Tolstói. Trad. J. M. Milhazes Pinto. Moscou: Progresso, 1988. p. 191-208. (N. da t.)

► Várias ponderações e argumentos apresentados por Vigotski coincidem com muitos dos recursos e estratégias apontados hoje no trabalho de ensino da língua escrita. Podemos perceber a ênfase na experiência de vida da criança como matéria-prima de um texto escrito. Isso nos leva a pensar também em como as condições do mundo letrado mudaram consideravelmente no último século, em como não só a escrita, mas a mídia e a informática vieram integrar a experiência de vida das crianças, afetando e transformando até mesmo os modos de ensinar e aprender.

► Os estudos no campo da pedologia emergem nas interseções da psicologia com a pedagogia em fins do século XIX. É a ciência das leis do desenvolvimento e do comportamento da criança. Esse campo de estudo desenvolveu-se e se expandiu na Rússia, no início da década de 20. Teve como um dos principais entusiastas Vladimir Bekhterev, que criou o Instituto de Pedologia, ligado ao Instituto de Psiconeurologia. Vigotski, que trabalhou em ambos os institutos, dizia que a pedologia é ciência; o ensino é arte (*Psicologia pedagógica*).

► A importância da experiência com a escrita e a literatura, e a relevância da explicitação de suas funções e funcionalidade têm sido hoje muito comumente aceitas e valorizadas em qualquer tendência ou prática educativa. Os modos de ensinar os aspectos técnicos da linguagem escrita permanecem sendo objeto de grandes debates. “Como ajudar a criança a dominar os meios da escrita” é um problema que continua em pauta nos dias de hoje.

► A referência ao trabalho de Tolstói com as crianças camponesas possibilita a Vigotski ressaltar as condições de desenvolvimento dessas crianças e ao mesmo tempo indicar as vias de acesso à escrita e à literatura pela mediação do adulto. Tolstói se coloca como leitor e escritor.

te provérbio: “Com a colher dá-se de comer, com o cabo ferem-se os olhos”.

“Imagine, disse eu, que um mujique acolheu em sua casa um homem pobre e, depois, começou a criticá-lo. É por isso que se diz: ‘Com a colher dá-se de comer, com o cabo ferem-se os olhos’.” De início, as crianças recusaram-se a escrever, pensando que não fossem capazes. Então, Tolstoi começou a escrever. Escreveu a primeira página. “Toda pessoa sensata”, diz ele, “que possui um sentimento artístico e popular, ao ler a primeira página, escrita por mim, e as páginas seguintes da composição, escritas pelos alunos, saberá distinguir essa página das outras, assim como uma mosca no leite: ela é muito falsa, artificial e foi escrita em linguagem medíocre [...]”.

“Parecia-me tão estranho que um menino camponês semianalfabeto revelasse, de repente, uma força consciente de artista tal que até mesmo Goethe, em toda sua incomensurável magnitude, não atingira. Parecia-me estranho e humilhante que eu, o autor de *Infância*, que obtivera certo sucesso e reconhecimento do público russo culto pelo talento artístico; que eu, em relação à arte, não só não pudesse instruir ou ajudar Siomka e Fiedka, de 11 anos, mas apenas estivesse em condições de acompanhá-los e compreendê-los a duras penas, num minuto feliz de excitação. Isso me parecia tão estranho que eu não acreditava no que tinha ocorrido no dia anterior.”

Como Tolstoi conseguiu despertar nas crianças esse modo difícil e complexo de se expressar, uma vez que, antes, elas nada sabiam sobre criação literária? Essa arte teve início nas crianças coletivamente. Tolstoi contava-lhes e elas sopravam para ele:

“Um disse que o velho seria um feiticeiro; outro disse que não, que ele seria simplesmente um soldado; não, me-

lhor, que seria um ladrão; não, isso não estaria de acordo com o provérbio etc.”, disseram os meninos. Todas as crianças participaram da composição. O processo de compor interessou-as e atraiu-as, e isso foi o primeiro impulso para um trabalho criativo e inspirado. “Nesse momento”, diz Tolstoi, “pelo visto, pela primeira vez, eles sentiram a beleza de registrar os detalhes com palavras artísticas”. As crianças compunham, criavam as figuras dos personagens, descreviam a aparência deles, uma série de detalhes, alguns episódios, e tudo era fixado numa determinada forma verbal precisa. “Os olhos dele brilhavam quase com lágrimas”, relata Tolstoi sobre um dos meninos que participou da composição, “suas mãos negras e magras contraíam-se compulsivamente; ele irritava-se comigo e apressava-me: escreveu, escreveu?, perguntava-me a todo instante. Falava com os outros de maneira irritada e despoticamente; queria ser o único a falar e desejava falar não do modo como se narra, mas do modo como se escreve, ou seja, registrar de forma artística com palavras as imagens e os sentimentos; ele não permitia, por exemplo, trocar as palavras de lugar. Dizia: ‘Tenho feridas nos pés’ e não permitia dizer: ‘Nos pés, tenho feridas’. Nesse último exemplo, vemos como era forte o sentimento da forma verbal nessa criança, que pela primeira vez aproximou-se da arte literária”.

A mudança na ordem das palavras, a sua ordem na língua artística, equivale à melodia na música ou ao desenho na tela. E o sentimento desse desenho verbal, os detalhes plásticos, o sentimento de medida, tudo isso, segundo Tolstoi, estava expresso na criança no mais alto grau. A criança brincava quando compunha: quando pronunciava a fala dos personagens, dizia “com voz cansada e calma, em tom comumente sério e benevolente, com a cabeça sobre as mãos, de tal forma que os outros meninos caíam na garga-

► Os relatos de Tolstoi nos mostram não só a possibilidade da escuta atenta da narrativa do adulto pelas crianças, mas as formas de compreensão e escuta do adulto em relação às inúmeras possibilidades de narrar e de dizer que se abrem às crianças. Os efeitos poéticos da fala das crianças se produzem nessa escuta e interpretação do adulto.

► Tolstoi via na fala das crianças um talento ou uma possibilidade naturalmente dada de criação estética. Na perspectiva de Vigotski, podemos dizer que se trata de um trabalho no qual se configura uma zona proximal de desenvolvimento, coletivamente orientada. Aqui, o adulto provoca e incita, lê e escreve pelas crianças, para elas.

► A discussão sobre os aspectos específicos que caracterizam uma obra de arte literária era muito intensa na época, particularmente entre filólogos e linguistas. Como se produz o efeito artístico, a dimensão estética? É possível que a produção das crianças tenha essa dimensão? É possível que as crianças criem obras de arte literária? O que se destaca no trabalho pedagógico de Tolstoi são as condições de participação das crianças na produção literária, no processo de criação, e seu afetivo e efetivo envolvimento nesse trabalho, o que as constitui como coautoras na composição do texto.

► Por meio de Vigotski, conhecemos um pouco do trabalho de Tolstoi como professor, encantado com as possibilidades de criação das crianças. Ele descreve processos e procedimentos de ensino, não dando maior importância à sua participação na relação. É justamente essa posição do educador que Vigotski destaca como fundamental na relação de ensino.

lhada”. Essa verdadeira colaboração com o escritor adulto era sentida e compreendida pelas crianças como um trabalho realmente conjunto, no qual elas se sentiam participantes com direitos iguais aos dos adultos. “Vamos publicar também?”, perguntou um menino a Tolstoi. “Precisamos publicar: composição de Makarov, Morozov e Tolstoi.” Assim era a relação da criança com a obra conjunta.

“Não havia como se equivocar”, diz Tolstoi, “não era um acaso, mas uma criação consciente... Jamais encontrei na literatura russa algo semelhante a essas páginas...”

Com base em sua experiência, Tolstoi faz a seguinte proposta: segundo ele, para formar nas crianças a criação literária é preciso dar-lhes somente estímulo e material para a criação. “De minha parte a criança necessita apenas o material para se enriquecer harmônica e multilateralmente. Assim que lhe dei total liberdade e parei de ensiná-la, ela escreveu uma obra poética sem igual na literatura russa. Por isso, estou convicto de que não podemos ensinar as crianças, em geral, e as crianças camponesas, em particular, a escrever e a compor, sobretudo compor poeticamente. Tudo que podemos fazer é ensiná-las a começar a compor.

“Se o que eu fiz até atingir esse objetivo pode-se denominar de procedimento, então os procedimentos foram os seguintes. Primeiro: oferecer a maior variedade de temas para escolha, sem inventá-los especialmente para as crianças, mas propor temas sérios que interessem ao próprio professor. Segundo: oferecer às crianças a leitura de composições infantis, apresentando somente elas como exemplos. Terceiro (muito importante): ao analisar as composições infantis, nunca fazer observações sobre o capricho dos cadernos, nem da caligrafia, nem da ortografia e, principalmente, da construção das frases e de sua lógica. Quarto:

uma vez que, na composição, a dificuldade não está no tamanho ou no conteúdo, mas no caráter artístico do tema, então a gradação dos temas não deve estar no tamanho, nem no conteúdo ou na linguagem, mas no mecanismo do trabalho...”

No entanto, por mais instrutiva que seja a experiência de Tolstoi, sua interpretação foi influenciada por uma idealização da infância e pela sua relação negativa com a cultura e com a criação artística, que, no último período de sua vida, marcaram sua doutrina religiosa e moral. De acordo com a teoria reacionária de Tolstoi:

“O nosso ideal está atrás e não à frente. A educação estraga as pessoas, em vez de corrigi-las; não se pode ensinar e educar a criança pela simples razão de que ela está mais próxima do que eu, mais próxima do que qualquer adulto, do ideal da harmonia, da verdade, da beleza e da bondade, ao qual eu, em meu orgulho, quero elevá-la. A consciência desse ideal é mais forte nela do que em mim”.

Isso é um eco da teoria de Rousseau na ciência. “O homem nasce perfeito – eis a grandiosa frase dita por Rousseau, que permanece resistente e verdadeira como uma pedra. Ao nascer, o homem é o protótipo da harmonia, da verdade, da beleza e da bondade.”

Nessa visão equivocada sobre a perfeição da natureza da criança está contido o segundo erro que comete Tolstoi a respeito da educação. Se a perfeição não está à frente, mas atrás, então, é inteiramente lógico negar qualquer significado, sentido e possibilidade de educação. Portanto, basta negar a primeira afirmação, não comprovada por fatos, que fica claro que a educação em geral e a educação da criação literária para as crianças, em particular, revela-se não só possível, mas inevitável. É fácil perceber até mesmo na nossa interpretação que o que Tolstoi fez com as crian-

► Vigotski refuta o argumento de Tolstoi e dá outra interpretação ao trabalho por ele realizado. Não releva simplesmente a criação espontânea das crianças, mas procura analisar as condições de possibilidades dessa criação no contexto da relação de ensino. Ressalta o delicado movimento do professor, que apresenta, expõe, sugere e sustenta formas de produção e elaboração conjunta das crianças, provocando-as e orientando-as. A criação dessas condições é parte integrante do trabalho pedagógico.

ças camponesas não pode ser denominado de outra maneira que não educação da criação literária. Ele despertou nelas uma forma de expressão de sua experiência e de sua relação com o mundo que lhes era completamente desconhecida. Junto com as crianças, ele construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhes um tema, ou seja, guiou, de um modo geral, todo o processo de criação das crianças, mostrou-lhes procedimentos de criação etc. E é isso que é educação, no sentido preciso dessa palavra.

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. Tolstoi conta que fez tudo isso com as crianças. Para nós, agora, é importante não a teoria geral da educação de Tolstoi; interessa-nos, neste momento, a maravilhosa descrição do despertar da criação literária que nos apresenta nessas páginas.

Na criação de crianças abandonadas, pode-se observar de uma forma melhor que as crianças escrevem com vontade exatamente quando surge a necessidade de escrever. Nelas, a criação verbal adquire, em parte, a forma de canções entoadas que refletem todas as esferas da sua vida. Em sua maioria, são canções tristes e profundamente melancólicas. “Desde o cocheiro até o poeta maior, cantamos com tristeza”, dizia Puchkin. Nas canções das crianças abandonadas, reflete-se todo o lado obscuro e difícil de sua vida. A prisão, a morte prematura ou a doença, a orfandade, o abandono, o desamparo – esses são os principais motivos da canção. Surge, também, uma outra nota – a nota da valentia, da fanfarrice, da idolatria a seus atos:

► Este parágrafo apresenta afirmações polêmicas e provoca pelo menos três questões que merecem discussão mais aprofundada. Uma está relacionada aos acirrados debates que atravessaram o século XX, sobre a educação como ciência ou a educação como arte; outra diz respeito à concepção de desenvolvimento humano e à orientação do trabalho educativo. Uma terceira se refere aos modos de ensinar a arte de escrever. Essas questões, com suas nuances, persistem, nos debates contemporâneos, e destas podemos desdobrar ainda uma quarta, que diz respeito à dimensão estética do ato de ensinar e do ato de escrever.

Chegou a noitezinha escura,  
E com uma goiva nas mãos  
Numa bela casa eu entrei  
E, num instante, a janela arranquei...

então, em sua canção sobre si mesma, uma criança abandonada. E nisso também se ouve uma resposta natural ao infinito peso da vida e o repúdio justo, compreensível e obstinado ao seu destino.

Houve um tempo, queria mão de ajuda procurar,  
Agora a alma já endureceu e resolvi roubar.  
Então, cusпам em mim, atirem-me pedras,  
Estou acostumado a tudo, tudo suportarei,  
Não espero compaixão, ninguém se importa  
comigo.

Há alguns anos, foi feita uma investida muito interessante de recolher relatos de crianças abandonadas sobre si mesmas. Anna Grinberg<sup>6</sup> reuniu 70 relatos escritos por crianças abandonadas de 14 e 15 anos.

“Todos escreviam com um interesse sério sobre sua própria vida”, conta a organizadora desse livro. “Acontecia de as crianças pouco letradas e analfabetas, apesar de todos os obstáculos, alcançarem as mesas, o papel, as poucas canetas e brigarem por um lugar e uma pena e, depois de fa-

► Ressalte-se aqui o estudo da produção escrita de adolescentes em situação de risco, já no início do século passado. A orfandade e o abandono de crianças na Rússia, na passagem do século, durante a guerra e pós-guerra, constituíam uma situação dramática. Educadores como Pistrak e Makarenko enfrentaram, fizeram propostas e teorizaram sobre a educação dessas crianças e adolescentes.

Como as condições tão adversas podem se tornar motivo e objeto de criação estética? Em *Psicologia da Arte*, Vigotski discute como uma obra de arte reúne emoções contraditórias, provoca um sentimento estético, tornando-se uma técnica social do sentimento. No presente capítulo, ele comenta sobre certas condições de emergência dessa técnica, que se esboça com o domínio da escrita e a possibilidade da criação literária nas crianças.

6. Grinberg, Anna. “Educadora, trabalhou no Instituto Pokrovski de Moscou nos anos 1922 e 1923. Seu livro *Rasskazi besprizornikh o sebe (Relatos de crianças abandonadas, Moscou, 1925)* contém descrições da vida de, aproximadamente, 70 *besprizornie*. Durante a Primeira Guerra Mundial, a maioria dessas crianças foi evacuada da Rússia ocidental para regiões orientais (em geral, para a província de Tcheliabinsk, embora um certo número tenha sido encaminhado para Samara).” (BALL, Alan M. *And now my soul is hardened - Abandoned children in Soviet Russia, 1918-1930*. Berkeley: University of California Press, 1994.) (N. da t.)

zer o sinal da cruz, desenharem durante algumas horas com devoção e cuidado, delineando e indagando os vizinhos, reescrevendo e confrontando com os trechos das páginas impressas do livro estraçalhado, aberto ao acaso. Nesses relatos, com exceção daqueles em que as crianças não quiseram revelar-se por completo, permanecendo fechadas e insinceras, percebe-se a influência do traço principal de todas as criações desse tipo. Algo doloroso acumulou-se dentro e pede para sair, exige a sua expressão, quer ser registrado na palavra. Quando a criança tem sobre o que escrever, escreve com toda a seriedade.

“Esse é o fim da minha escrita, escreveu uma das meninas, ‘poderia ter escrito diferente, isso é apenas um terço do que vivenciei. Minha vida, lembrarei de você por muito tempo!’”

Nesses relatos, se levarmos em consideração não a semelhança externa, mas a interna, encontraremos quase os mesmos traços da criação literária infantil destacados por Tolstói. Externamente, por seu conteúdo e linguagem, os relatos diferenciam-se de forma profunda dos contos de Fedka e Siomka, assim como distinguem-se da época, do meio em que viveram e cresceram e da experiência de vida dessas crianças. Mas a autêntica seriedade da linguagem que empregam – e que atesta a real necessidade de se expressarem em palavras –, a clareza e a individualidade da linguagem dessas crianças – tão diferente da linguagem literária estereotipada dos adultos –, a emoção verdadeira e a imagem concreta dos relatos lembram os mesmos traços dos contos das crianças camponesas apresentados por Tolstói. Em sua biografia, uma das crianças fez um comentário que transmite muito bem o sentimento profundo e a verdadeira concretude da vivência ligada à criação literária: “As recordações e a tristeza pela terra natal, em Vologodskaia gubernia, aldeia Vimsk, no bosque próximo ao rio”.

► Vigotski chama atenção para os modos de narrar das crianças, marcados pela necessidade de falar sobre a vida e sobre a importância disso. Realça a singeleza, a emoção e a força que os relatos adquirem nas narrativas da experiência vivida.

É muito fácil compreender a relação que existe entre o desenvolvimento da criação literária e a idade de transição. O fato principal dessa idade é o amadurecimento sexual. Com base nesse fato central, graças ao qual, na vida da criança, tal idade torna-se crítica, podem ser explicadas todas as outras especificidades relacionadas a ela. Um fator novo e poderoso irrompe na vida da criança em forma de amadurecimento sexual, de instinto sexual. O estável equilíbrio anterior, conseguido no início da idade escolar, rompe-se e um novo equilíbrio ainda não foi encontrado. Esse equilíbrio rompido e as buscas de um novo compõem a base da crise vivenciada pela criança nessa idade. Mas em que consiste essa crise?

A resposta à pergunta até hoje não foi dada pela ciência com precisão definitiva. Uns veem a natureza dessa crise na astenia, no enfraquecimento da constituição e do comportamento da criança, que surge nesse período crítico. Outros, ao contrário, supõem que na base da crise encontra-se um aumento potente de vitalidade que abrange todos os âmbitos do desenvolvimento da criança e que a própria crise da idade é somente uma consequência desse poder criador. Sabemos que nessa idade o adolescente cresce rapidamente; de modo acelerado, seu corpo aproxima-se do tamanho e da constituição do corpo adulto. Esse crescimento geral influencia também o comportamento e a vida interior do adolescente.

Nessa idade, abre-se um mundo inteiro de vivências internas, de impulsos, de anseios; a vida interior fica infinitamente mais complexa em comparação com a idade precedente. As relações com o meio e com as pessoas tornam-se bem mais complexas; as impressões que chegam do mundo externo são submetidas a um tratamento mais profundo. Existe um traço do comportamento do adolescente que salta aos olhos e tem uma relação direta com o despertar da

► Não parece ser tão fácil compreender essa relação. O argumento desenvolvido por Vigotski aponta para certas condições – orgânicas e culturais – que propiciam a criação literária como atividade criadora e produtiva nessa fase. Muitos teóricos do desenvolvimento referiam-se à *idade de transição* como um período crítico, ressaltando as mudanças no organismo, o amadurecimento sexual e a instabilidade emocional. Vigotski leva em conta os estudos realizados, mas destaca outro aspecto: busca analisar como as *atrações* de natureza biológica se convertem em *interesses* de natureza social; ou como as *necessidades* orgânicas se transformam em *entretecidas* às necessidades que emergem na experiência histórica e cultural do homem (*Obras escogidas*, v. IV, p.11-46). Para se compreender a relação é fundamental considerar a imersão da criança na cultura.

► A emoção não se reduz à inquietação. A inquietação é uma forma de emoção. O problema das emoções atravessa toda a obra de Vigotski e apresenta enorme complexidade. Torna-se objeto de investigação mais explícita e sistemática na *Psicologia da arte*, quando ele discute com diversos autores sobre a relação estética e analisa o conceito de catarse em Aristóteles e Freud. Em outros trabalhos, como *Psicologia pedagógica* e *Teoria e método em psicologia*, Vigotski também aborda a questão. Em um minucioso estudo inacabado dedicado ao assunto, *Teoria das emoções*, ainda não traduzido para o português, ele critica a psicologia da época, questiona o dualismo cartesiano e argumenta enfaticamente a favor da perspectiva monista de Espinosa.

criação literária nessa época – é a emotividade aguçada, a excitabilidade elevada do sentimento, no período de transição. Normalmente, quando flui em condições habituais, sem alteração, o comportamento humano não é matizado, de modo notável, de um sentimento forte e claro. Em geral, estamos tranquilos ou indiferentes quando realizamos ações numa situação comum; porém, assim que o equilíbrio do comportamento é rompido, no mesmo instante, surge uma reação viva e vigorosa dos sentimentos. A emoção, ou inquietação, emerge cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado.

Se essa perturbação resultar no nosso fortalecimento, numa relativa superação das dificuldades diante das quais nos encontramos, então surge uma emoção positiva – alegria, orgulho etc. Ao contrário, caso o equilíbrio rompa-se não a nosso favor, caso as circunstâncias sejam mais fortes do que nós e sintamo-nos dominados por elas, reconhecendo nossa insegurança, fraqueza, fragilidade e humilhação, então aparece uma emoção negativa – a raiva, o medo, a tristeza. Por isso, é perfeitamente compreensível que as épocas críticas na vida do ser humano, as épocas de crise e de reestruturação interna da personalidade sejam especialmente ricas de reações emocionais ou de vida do sentimento. O segundo momento da idade escolar – época do amadurecimento sexual – corresponde exatamente a essa crise, uma crise interna do desenvolvimento da criança. Por isso, ela caracteriza-se pelo acirramento e aumento da impulsividade do sentimento: nessa idade, o equilíbrio entre a criança e o meio circundante, como já dissemos, é perturbado, graças ao surgimento de um novo fator que não era suficientemente percebido antes.

Daí decorre a impulsividade emocional elevada desse período e, até certo ponto, fica claro também o fato de a

criança, quando essa idade se aproxima, trocar o desenho – a forma preferida de criação na idade pré-escolar – pela criação escrita. Com muito mais facilidade do que o desenho, a palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno. Além disso, em relação à atividade externa, a palavra transmite com mais facilidade o movimento, a dinâmica, a complexidade de algum acontecimento, em comparação com o desenho imperfeito e inseguro da criança. Eis por que o desenho infantil, que corresponde plenamente ao estágio da relação simples, incompleta, entre a criança e o mundo que a cerca, é substituído pela palavra como meio de expressão, que corresponde de modo mais profundo e complicado a uma relação interna com a vida, consigo mesma e com o mundo circundante. Surge, assim, a questão principal: como relacionar-se com essa emoção à flor da pele, na idade de transição? Como avaliá-la: é um fato positivo ou negativo? Será que ela revela algo doentio que leva as crianças, impreterivelmente, ao isolamento, à introspecção, ao espírito sonhador, à fuga da realidade – o que é muito observado nessa idade – ou, de outro modo, essa emoção pode ser uma forma positiva de enriquecer e fecundar infinitamente a relação entre a criança e o mundo à sua volta? Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento.

“A educação artística”, diz Pistrak<sup>7</sup>, “não dá conhecimento nem habilidade, mas muito mais o tom da vida ou, provavelmente, seria mais correto dizer o pano de fundo da vitalidade. As convicções que podemos proporcionar na escola por meio de saberes se enraizarão na vida psíquica da

► A *palavra* – forma verbal de linguagem –, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A *palavra* possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar, conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade.

► Essa indagação nos leva a pensar nas possíveis formas de interpretar as emoções e nos modos historicamente construídos de conceber a adolescência.

Nesta fase, as possibilidades de atividade mental passam a se realizar de maneira mais autônoma na esfera subjetiva. Sensibilidade e emoção se entrecruzam na constituição do pensamento verbalizado. As *palavras* tornam-se, cada vez mais, um poderoso meio de reflexão e de regulação interna, para si. Ao mesmo tempo, condensam emoções e imagens que podem ganhar forma na criação literária.

7. Pistrak, Moissei Mikhailovitch (1888-1937). (N. da t.)

criança somente quando forem emocionalmente fortalecidas. Não é possível ser um lutador convicto se no momento da luta não houver no cérebro cenas claras e vivas que incitem a ela; não é possível lutar contra o velho se não se souber odiar o velho; saber odiar é emoção. Não é possível construir com entusiasmo o novo se não se souber amar entusiasticamente o novo, pois o entusiasmo apenas resulta de uma educação artística correta”.

Antes da guerra, Giese<sup>8</sup> realizou um estudo sobre a criação literária de crianças de diferentes idades. Ele teve à sua disposição mais de três mil trabalhos, sendo que a idade dos autores variava entre cinco e 20 anos. O estudo foi realizado na Alemanha, antes da guerra, e por isso os resultados não podem ser transpostos para cá, pois o ânimo, os interesses e os demais fatores dos quais depende a criação literária, em nosso país e em nossa época, diferenciam-se daqueles com os quais Giese lidou em seu estudo. Além disso, como o estudo foi um levantamento realizado em grande escala, limitou-se apenas à contagem geral e superficial de relatos e versos infantis para evidenciar o ânimo predominante e a forma literária em diferentes idades. Entretanto, seus dados podem ter para nós um interesse importante como uma primeira tentativa de análise em larga escala da criação literária infantil, como informações que refletem alguns traços peculiares à idade, que, de uma ou de outra forma e sob certas condições, podem manifestar-se também em nossas crianças.

Finalmente, esses dados não estão distantes do nosso interesse porque apresentam material para comparação com os nossos próprios dados. Os que o autor apresenta demonstram como os temas principais variam, entre me-

► Ao longo das seis páginas a seguir, Vigotski apresenta dados de pesquisas realizadas na Alemanha e na Rússia, sobre a produção de textos de crianças e adolescentes. Chama a atenção para as diferenças nos contextos – espaço, tempo, valores – de cada país e de cada época e procura refletir sobre as possíveis contribuições dessas pesquisas para o seu trabalho investigativo.

8. Giese, Fritz (1890-1935). (N. da t.)

ninas e meninos, na poesia e na prosa, dependendo da idade. O que foi vivido pessoalmente pelos meninos e pelas meninas refletia-se pouco na poesia; na prosa, ao contrário, os temas ligados ao vivenciado pessoalmente ocuparam um lugar de destaque, sobretudo em comparação com os menores de 14 a 15 anos. Nessas duas idades, entre os meninos, o coeficiente de temas de vivências próprias eleva-se de 23,1 até 53,4; nas meninas, de 18,2 até 45,5, ou seja, aumenta mais que o dobro, ao mesmo tempo que o coeficiente desses temas na poesia, para os meninos e as meninas entre 16 e 17 anos, é igual a zero. O coeficiente relativamente alto de temas de vivências particulares numa idade menor explica-se pelo fato de Giese ter incluído todos os tipos de pequenos acontecimentos do dia a dia, do cotidiano, como incêndio, viagem para os arredores, visita ao museu. Somente 2,6, na prosa, e 2,2, na poesia, relacionavam-se com acontecimentos escolares – é nesse nível insignificante que as vivências escolares tocavam o mundo pessoal das crianças. Ao contrário, o tema erótico aparecia mais fortemente na poesia do que na prosa; os motivos eróticos estavam presentes na criação de meninas antes do que na dos meninos: aos 12 ou 13 anos. Enquanto o coeficiente desse tema nos meninos era igual a zero, nas meninas ele expressava-se com um número igual a 36,3; entre 14 e 15 anos, após cair, volta a crescer entre 16 e 17 anos e, de novo, mais significativamente nas meninas do que nos meninos.

“O mundo dos contos de fadas”, destaca Giese, “é pura poesia feminina; os meninos ignoram-no”.

É muito interessante a insignificante presença de motivos sociais na poesia e na prosa dos autores alemães. Na poesia, em quase todas as etapas etárias, essa presença é igual a zero; na prosa, expressa-se em coeficientes muito

► Nas análises da produção de textos, são abordadas questões relacionadas à idade e ao sexo; ao gênero de textos (cartas, ensaios), aos temas escolhidos; aos recursos linguísticos (verbos, advérbios, pronomes, etc.). Como Vigotski admite, a pesquisa encontra-se circunscrita a determinadas condições e tem objetivos específicos. A ênfase é posta no levantamento de informações; nas comparações entre meninos e meninas; nos temas e formatos de textos mais frequentes; nas mudanças que aparecem nas diferentes faixas etárias; nos contextos ou situações de produção (casa, escola).

insignificantes, chegando a 13,8 para as meninas, entre 12 e 13 anos (no máximo). Chama a atenção o crescimento do coeficiente dos temas filosóficos na poesia, o que sem dúvida está relacionado ao despertar do pensamento abstrato e do interesse por questões abstratas nessa idade. E, por fim, o tema da natureza aparece com coeficientes altos na poesia e na prosa tanto dos meninos quanto das meninas.

As meninas de nove anos dedicaram a maior parte de suas obras exatamente a esse tema. Quanto aos meninos, na idade de 12 e 13 anos, a metade de todos os temas sobre os quais escreveram era dedicada também à natureza. As crianças alemãs apresentaram um coeficiente alto de temas religiosos, sobretudo as meninas. No entanto, aos 16 anos, esse tema cai.

São também interessantes os dados que comparam os temas e o estado de espírito na criação escolar e na criação livre das crianças. Constatamos que os mesmos temas são distribuídos de um modo terrivelmente desproporcional em um e em outro tipo de criação infantil: por exemplo, o tema épico, que na idade escolar aparece com um enorme coeficiente, equivalente a 54,6, na criação livre apresenta-se com um número tímido, igual a 2,4. Ao contrário, o erotismo e a filosofia, que na poesia escolar equivalem a três, na criação livre aparecem com 18,2 e 29. O mundo dos contos de fadas apresenta-se 15 vezes menos nas redações feitas em casa do que nas escritas na escola. E, por último, os outros temas têm coeficiente zero na poesia escolar e 28,1 na poesia feita em casa. Da mesma forma, não coincide o estado de espírito revelado pelas crianças nesses dois tipos de criação. Assim, por exemplo, nas redações escolares, a tristeza e a seriedade manifestam-se com um índice cinco vezes maior do que nas feitas em casa. Essa comparação tem um significado importante, pois in-

► Muitas pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem na época tinham um caráter predominantemente, descritivo e comparativo. Como não temos acesso aos detalhes e modos de condução das pesquisas, é importante ter cautela nas interpretações. É prudente tomar o levantamento e o percentual dos temas como indicativos de tendências. Não deixa de ser interessante notar algumas especificidades que se mostram em certos contextos (ausência de motivos sociais na poesia e na prosa; ênfase nas questões filosóficas); e proximidades com situações contemporâneas – os estados de (des)ânimo com relação à escola.

dica em que medida a criação infantil é estimulada e alterada graças às influências externas e que aparência singular adquire quando é livre.

A descrição a seguir apresenta dados sobre o estado de espírito predominante nas redações que Giese analisou. É fácil perceber que o ânimo triste e sombrio é encontrado muito raramente na criação literária infantil, e o ânimo alegre apresenta números bem mais altos. Assim, se na poesia dos meninos os dois ânimos ocorrem com números próximos – 5,9 e 5,2 –, nas meninas o ânimo alegre é encontrado 33,4 e o sombrio somente 1,1; na prosa dos meninos, o ânimo alegre predomina dez vezes mais em relação ao triste, e na das meninas fica perto disso. Chama a atenção o percentual insignificante do estado de espírito aventureiro, que, pelo visto, deve estar relacionado com a dificuldade desse gênero na criação infantil; também são insignificantes a disposição cômica e a crítica, o que, sem dúvida, está relacionado com o percentual insignificante dos temas satíricos. No entanto, deve-se destacar que, na criação infantil, o ânimo predominante é um fato muito facilmente alterado e por isso deve-se olhar para os dados apresentados apenas como algo que nos orienta nessa questão.

É impossível não desejar que a criação literária infantil, em nosso país, fosse submetida a um estudo semelhante que esclarecesse os temas e os ânimos predominantes nas redações das crianças. Os seguintes dados caracterizam as formas literárias quase sempre encontradas na criação infantil.

Com maior frequência, como seria de esperar, está a resenha ou resumo, ou seja, um comunicado objetivo; em segundo lugar, aparece a narrativa e, em terceiro, o conto de fadas. É extremamente baixo o percentual de obras

► O capítulo reúne uma diversidade de informações que acabam compondo um interessante documento sobre as tentativas de se conhecer e analisar a produção escrita das crianças. As características das produções infantis que são relevantes e que se mostram em dados prioritariamente quantitativos – frequência de tipos de textos e de palavras (vocabulário); os usos de formas gramaticais e tempos verbais, etc. – vão dando aos pesquisadores elementos para visualizar o desenvolvimento e o domínio da forma escrita de linguagem pelas crianças.

► As narrativas das crianças vão se realizando de diferentes formas, nas interações com os adultos. As crianças aprendem modos de dizer nos diversos contextos de suas experiências de vida. Também aprendem a escrever. A questão que fica para os educadores é: *ensina-se a escrever de diferentes modos? Como trabalhar a produção dos diversos tipos e gêneros de textos? Vários autores contemporâneos têm investigado e trabalhado essas questões de maneira sistemática, com base nas contribuições de Vigotski e Bakhtin.*

► Não falaríamos hoje em *fala agramatical da criança*. A própria concepção de Vigotski na época, explicitada em *A construção do pensamento e da linguagem*, aponta para outros modos de compreensão. A questão é: o que essas marcas na língua indicam em termos de desenvolvimento e das relações pensamento e linguagem? Como o funcionamento mental se mostra nos usos da linguagem? Como interpretar a fala – seja da criança ou do adulto – que se apresenta descontínua, fragmentada, condensada, abreviada? O que se torna como indicador nas diferentes situações de enunciação? Em suas investigações, Vigotski discute as *não coincidências* entre pensamento e palavra, lógica e gramática, pensamento e significado, significado e palavra, e analisa como os *sentidos* se produzem nas interações.

dramáticas (0,1) e de cartas (1,9). Esse último dado decerto explica-se, do ponto de vista psicológico, pelo fato de essa forma natural de criação infantil ser a menos cultivada na educação tradicional das crianças. Interessam-nos também os dados relativos à forma gramatical e à extensão das redações infantis. Com a idade, aumenta o volume de obras das crianças. Como demonstra a planilha de cálculos do número médio de palavras na poesia e na prosa dos meninos e das meninas em diferentes idades, sem dúvida esse aumento aparente depende diretamente do conteúdo das obras literárias. Chneyerson estudou a criação infantil e concluiu que o drama e os versos não são uma forma natural de criação infantil. Na sua opinião, se essas formas aparecem, isso deve-se, basicamente, à influência de condições externas. Ao contrário, segundo ele, a prosa é um fenômeno de criação peculiar à criança. Os dados de Vakhtiorov<sup>9</sup> sobre a mesma questão são os seguintes: 57% de todas as crianças estudadas por ele criavam em verso; em prosa, somente 31% e, em forma dramática, 12%. Sabe-se o quanto a linguagem infantil é um indicador importante da maior ou menor riqueza das formas gramaticais encontradas na língua. Há tempos, os psicólogos reconhecem a fala agramatical da criança como uma época muito peculiar no desenvolvimento de sua linguagem.

Na realidade, a ausência de formas gramaticais na fala serve claramente como um indicador de que, no pensamento verbal e na fala designativa da criança, não se estabelece relação entre os objetos e entre os fenômenos, uma vez que as formas gramaticais são, exatamente, os sinais que expressam essa relação. Eis por que a época do surgimento

9. Vakhtiorov, Vassili Porfirievict (1853-1924). (N. da t.)

das orações subordinadas na fala inaugura, segundo Stern<sup>10</sup>, a quarta e a mais avançada fase do desenvolvimento da fala infantil, visto que a presença da oração subordinada revela que a criança dominou relações muito complexas entre diferentes fenômenos. Vakhtiorov ocupou-se da análise desse aspecto da fala infantil e chegou aos seguintes resultados. A análise que realizou mostra as alterações na utilização dos casos<sup>11</sup> em duas faixas etárias: de quatro a oito e de nove a 12 anos e meio. Pelo resumo de sua análise pode-se verificar que com o desenvolvimento da criança aumenta a utilização dos casos secundários, o que é uma clara comprovação de que a criança passou para o estágio de compreensão das relações que estão contidas na forma gramatical dos casos secundários. O mesmo revela a análise da fala da criança quando são examinadas as unidades gramaticais que ela utiliza.

Os dados também mostram que aumenta a utilização pela criança de definições, complementos, circunstâncias de tempo etc. “O desenvolvimento mental da criança”, diz Vakhtiorov, “caracteriza-se não só pela quantidade e pela qualidade das imagens, mas pela maior quantidade e melhor qualidade dos nexos entre as imagens. Quanto mais desenvolvida a criança, mais imagens e ideias ela tem capacidade de unir num todo interligado. O tempo presente e, principalmente, o futuro são usados pelas crianças pequenas com maior frequência do que pelas maiores. A uti-

10. Stern, William (1871-1938). Estudioso alemão da psicologia, criador da tendência denominada *personalismo crítico*; também realizou estudos sobre psicologia diferencial e do desenvolvimento (BONIN, W. F. *Diccionario de los grandes psicólogos – De las ciencias del espíritu a las ciencias de la conducta*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. (N. da t.)

11. O idioma russo tem seis casos de declinação: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, instrumental e prepositivo. Todos, exceto o nominativo, são casos secundários. (N. da t.)

► O conjunto dos dados listados mostra o abrangente conhecimento que Vigotski tinha dos estudos realizados na época. Contudo, se os dados das pesquisas contribuem para a apresentação de um panorama das principais questões enfrentadas pelos pesquisadores, as preocupações de Vigotski se adensam a partir dessas colocações. Suas investigações sobre as relações entre pensamento e linguagem, a constituição do pensamento verbal, a dinâmica da linguagem interior, os modos de apropriação da escrita, vão sendo redimensionadas e se explicitam na composição de seu último livro, *A construção do pensamento e da linguagem*.

lização do tempo passado aumenta com a idade. Quanto mais nova a criança, pelo visto, mais ela vive na esfera do esperado, previsto e desejado, assim como na da vivência imediata. [...]

“Mas, quanto maior a criança, com mais e mais frequência ela volta ao que viu. Assim, estamos diante de um fenômeno contrário: uma parcela menor de expressões verbais diz respeito ao futuro e ao presente em relação à parcela referente ao passado.”

Os pesquisadores são unânimes ao destacar que crianças menores utilizam frequentemente e em grande quantidade os pronomes pessoais. Shlag diz: “Se cada palavra fosse pronunciada pela criança de sete a oito anos, em média, cinco vezes e meia, os pronomes pessoais da primeira pessoa seriam ditos com frequência cem vezes maior (542 vezes); os pronomes pessoais da segunda pessoa, 25 vezes mais (135 vezes)”. Gut destaca que as crianças entre quatro e seis anos que mais utilizam as frases subordinadas são mais bem-dotadas e mais desenvolvidas. Alguns autores propõem diferenciar três principais épocas no desenvolvimento da criação infantil: o primeiro período é o da criação oral, que se estende, aproximadamente, dos três aos sete anos; o segundo, da escrita, estende-se dos sete anos à adolescência; e, finalmente, o período literário, que ocupa o final da idade de transição e a época da juventude. Deve-se dizer que, em geral, essa divisão corresponde, sem dúvida, à realidade, uma vez que, como já destacamos, o desenvolvimento da fala antecipa-se ao desenvolvimento da escrita. No entanto, é extremamente importante destacar que essa predominância da fala em relação à escrita conserva-se também até o final do primeiro período da criação oral. Mas mesmo no período seguinte a criação oral das crianças ainda é mais viva e pitoresca do que a escrita.

A transição para a escrita descolore e dificulta, de imediato, a expressão das crianças. O pesquisador austríaco Linke concluiu que, ao se comparar a descrição escrita e a narrativa oral da criança, verifica-se que as de sete anos escrevem tal qual falam as de dois anos. Ou seja, ao passar para uma forma mais complexa de descrição, que é a escrita, imediatamente o desenvolvimento da criança cai. É fácil perceber que as composições escritas das crianças camponesas que impressionaram Tolstoi sejam modelos de criação oral dessas crianças. Elas relatavam e Tolstoi anotava; em suas anotações, registrava-se toda a beleza da fala viva da criança. Nas mesmas narrativas aparecia também a característica da criação infantil denominada por alguns autores de sincretismo, que se trata do fato de essa criação ainda não ser nitidamente diferenciada em tipos de arte e em formas literárias. Na obra da criança, os elementos da poesia, da prosa e do drama unem-se num todo único.

O processo de criação infantil descrito por Tolstoi é muito próximo, por sua forma, da criação dramática. A criança não só ditava a narrativa, mas imaginava e interpretava o papel das personagens. Nessa união entre a criação oral literária e a criação dramática, como veremos mais adiante, encontra-se uma das formas mais originais e férteis de criação nessa idade.

O professor Soloviov apresenta um exemplo curioso de fala. A escrita do escolar, diz ele, é “bem mais pobre e esquemática. Parecem ser duas reações verbais diferentes. Uma menina camponesa de oito anos e meio, mesmo sabendo escrever, não consegue expressar completamente o seu pensamento. Eis o que escreveu, na escola, em resposta a uma pergunta sobre o que as crianças gostam de fazer em casa: ‘Eu gosto de varrer o chão, quando começo a varrer, muito lixo voa, voa, muito lixo voa, eu fico feliz com o

► Narrativa e drama são objeto de consideração no capítulo 7.

lixo, ele parece brigar'. Essa é a verdadeira fala viva da criança, que transmite muito bem seu estado de excitação emocional”.

Busemann dedicou todo um estudo ao esclarecimento acerca de quanto a atividade infantil manifesta-se na criação literária. Ele definiu um coeficiente especial de atividade que expressasse a relação entre as ações e os indícios qualitativos que se encontram nas obras orais e escritas das crianças. Esse coeficiente de atividade mostrou-se mais elevado em meninos de seis e oito anos e em meninas de três a nove anos. Na faixa etária de nove a 17 anos, esse coeficiente foi mais elevado aos nove e aos 13 anos. A comparação da fala e da escrita levou Busemann à conclusão mais importante de sua investigação: “A fala tende para o estilo mais ativo, e a escrita, para o estilo mais qualitativo”.

Isso também se confirma pela duração das expressões orais e escritas. A fala era bem mais rápida que a escrita: em quatro ou cinco minutos, as crianças diziam algo que precisava de 15 a 20 minutos para ser escrito. Essa delonga da escrita não provoca apenas alterações quantitativas, mas também qualitativas, visto que o resultado dessa demora reflete-se num novo estilo e num novo caráter psicológico da criação infantil. A atividade que, na fala, está em primeiro lugar, passa para o segundo plano, sendo substituída por um olhar mais detalhado para o objeto da descrição, pela enumeração de suas qualidades, indícios etc.

A atividade da fala infantil é somente o reflexo da atividade geral dessa idade. Alguns autores calcularam a quantidade de imagens de ação nas narrativas infantis. Um exemplo desse cálculo pode ser observado em diferentes planilhas nas quais se apresenta a frequência com que objetos, ações e características do que está sendo descrito são encontrados nas narrativas de crianças de diferentes ida-

► Como já vimos, a constituição da atividade mental se realiza na e pela apropriação da cultura. A aprendizagem e o domínio da forma escrita de linguagem, como produção técnica e semiótica, trazem especificidades e transformam os modos de elaboração mental, abrindo novas possibilidades de trabalho simbólico: criam outras condições de interação e reflexão; viabilizam o registro, o distanciamento; propiciam a análise, a objetivação da experiência...

des. Os dados demonstram com clareza que as ações são as mais frequentes, seguidas pelos objetos e, por último, as menos frequentes são as características do que está sendo descrito.

É verdade que, aqui, temos de fazer uma observação relativa à influência que a fala dos adultos ou as imagens literárias têm sobre a fala infantil. Sabe-se em que medida as crianças são contagiadas pela imitação, o que deixa claro que a influência do estilo literário de um livro sobre as crianças frequentemente é tão grande que encobre as verdadeiras especificidades da fala infantil. Assim, o mais puro estilo infantil é o das crianças camponesas abandonadas e daquelas que tiveram a menor influência do estilo dos adultos. Eis alguns exemplos tomados das biografias de crianças abandonadas com base nos quais se pode perceber o quanto a escrita dessas crianças está próxima de sua fala. Semion Vekchin, 15 anos, relata:

“Eu tinha então 12 anos, meu irmãozinho, dez, e nós sofríamos sem pai nem mãe. Cabia a mim, como mais velho, assar o pão sozinho, levantava pela manhã com vontade de dormir mais, porém não: olho-me e começo a trabalhar. Olho para as outras crianças, elas brincam; fico chateado ao ver que os outros companheiros, que têm pai e mãe, são livres, brincam. Assim, eu trabalhei, sofri até 1920”.

Outra criança abandonada escreve:

“Antes eu tinha pais. Agora, fiquei sem pais. É ruim sem pais. Eu tinha casa. Tinha cavalo e vaca. Agora, não tenho nada. Restaram em casa três ovelhas, dois porcos, cinco galinhas. Acabou”.

Dessa forma, em geral, quanto mais nova a criança, mais a fala reflete as especificidades da fala infantil e difere da fala adulta. Apresentamos como exemplo duas pequenas composições infantis: uma pertence a um menino de 13

► Tal como se apresenta, esse comentário pode apontar para um naturalismo de se opõe aos argumentos de Vigotski sobre a natureza social do desenvolvimento e os modos de apropriação e incorporação da cultura.

A referência à “influência da fala dos adultos”, ao “contágio pela imitação”, às “verdadeiras especificidades da fala infantil”, ao “mais puro estilo infantil” pode sugerir justamente o que Vigotski criticava na postura idealizada de Tolstoi.

Podemos, no entanto, compreender o argumento de que a não exposição das crianças camponesas à escrita e à literatura deixava entrever os aspectos pouco elaborados da produção textual. E podemos indagar novamente: o que faz um texto ser literário? A criação literária não emerge por si só, mas se realiza em determinadas condições de produção.

anos, filho de operário, e a outra, a um menino de 12 anos, filho de um tanoeiro. A primeira composição relata a chegada da primavera:

“Depois da neve, depois dos dias sombrios de inverno, o sol com raios primaveris espiou pela nossa janelinha. A neve começou a derreter e por toda parte correm riachos. E a bela primavera fica cada vez mais próxima da gente e nos dá alegria aqui. Eis que o mês de maio chegou e a grama apareceu verde e em todos surgiu uma nova alegria”.

A outra composição foi escrita sobre o tema “A espera”.

“Na colina, na rocha sobre o largo rio Volga, aconchegou-se uma casinha de pescador, negra como o azeviche. As toras apodreceram. O telhado de palha foi levado pelo vento; de lá, soa um choro; lá esperam pelo pescador. O dia finda. Ouve-se o frescor no ar. Uma nuvem levanta-se no horizonte, uma nuvem plúmbea. O vento levantou-se. O Volga começou a rumorejar e o pescador não vem.

“Mas eis que apareceu um pontinho, ele cresce. Eis que está próximo da rocha – é o barco, nele está o pescador.”<sup>12</sup>

Nessas composições, vê-se com clareza o sincretismo da criação infantil. Nelas, a prosa não é separada dos versos; algumas frases têm uma métrica rigorosa e outras apresentam-se num ritmo livre. São ainda uma forma indiferenciada da narrativa semiprosáica e semipoética, que é muito frequente nessa idade da criança. Agora, eis o exemplo da composição puramente em prosa. O autor é um menino de 12 anos, filho de operário.

“A maior floresta é a taiga. Os pinheiros esbeltos não deixam que o sol a penetre. Ela é muito grande; por toda parte,

é floresta. Desde o lago Ládoga até os Urais, são 1.500 quilômetros. Se se entrar na floresta, não se consegue sair. É frio no inverno. É tanta neve acumulada que não dá para andar a pé e de carroça, mas no verão é quente como aqui. As crianças colhem cogumelos e frutas silvestres; os moradores têm medo dos animais. Lá tem lincos, lobos, alces etc.”

Nesse caso, a tarefa de descrever em prosa a região da floresta ditou à criança a forma prosáica e a estrutura formal do relato. No entanto, os temas que emocionam e inquietam as crianças são transmitidos por elas, frequentemente, por meio de um estilo tranquilo e em prosa. Eis um relato feito por um menino de 12 anos, filho de operário.

“Já estava anoitecendo. A debulhadora rangia e ouviam-se vozes de pessoas. Mas logo soou o sino e todos foram para casa. O silêncio era completo. Mas da floresta soou o mugido das vacas e a voz alta do pastor. Quando ele passava em frente à debulhadora, deixou cair uma ponta de cigarro. O fogo ardia em chamas e, no meio da noite, toda a palha pegou fogo. O sino tocou. O povo corria com água para apagar o fogo. As crianças gritavam e choravam. Toda a aldeia estava de pé. Quando o incêndio acabou, todos foram para casa. Todos lamentaram que não teriam mais pão.”

Como exemplo de criação literária infantil coletiva pode-se apresentar a narrativa que figurou na exposição do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar, em 1925/26. Essa obra é de alunos com idade entre 12 e 15 anos da quinta turma de uma das escolas de Moscou. No total, são sete autores; deles, seis são meninas e um é menino. Coube a ele o plano geral e a redação de toda a obra. Essa composição – “História do vagão número 1234, contada por ele mesmo” – surgiu por iniciativa das próprias crianças quando estudavam o sistema de produção.

► Vale chamar a atenção para um tópico abordado por Vigotski em vários momentos de sua obra, mas que ele deixa em aberto: o conceito de *sincretismo*. Sincretismo foi um termo cunhado por Édouard Claparède para designar a impressão global, não analítica, dos fenômenos. Piaget considerou o sincretismo uma característica do pensamento egocêntrico da criança. Desde a leitura de *A linguagem e o pensamento na criança*, de Piaget, Vigotski discute a questão e aponta para outras possibilidades de interpretação que não se restringem ao pensamento infantil.

12. Esses exemplos de criação literária infantil, assim como os outros apresentados por nós, foram tomados, em grande parte, do livro do professor I. M. Soloviov *A criação literária e a linguagem das crianças na idade escolar* (1927). (N. do a.)

► Vigotski retoma os aspectos constitutivos da imaginação criadora, explicitados nos três primeiros capítulos: memória, imaginação, emoção e realização integram o processo de criação.

► Para compreender essa afirmação de Vigotski é importante ter em mente sua preocupação com o desenvolvimento humano, tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva. Ao privilegiar o estudo da emergência de uma atividade, ele considera a ontogênese articulada ao desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Assim, não é só o indivíduo que se desenvolve; a participação dos sujeitos na realização da atividade provoca transformações na própria atividade. Vigotski chama a atenção aqui para as repercussões que a criação literária pode ter para a criança na fase inicial da produção escrita. Os efeitos dessa atividade nesse momento parecem reverberar mais imediatamente na esfera subjetiva.

► Vigotski menciona várias vezes a brincadeira das crianças, mas não aprofunda as análises nem explora o potencial dessa atividade nos textos aqui incluídos. (cf. comentário no capítulo 7)

Todos os traços básicos da criação literária infantil refletiram-se nessa obra coletiva das crianças: a fantasia combinatória, que atribui ao material do qual foi feito o vagão, e ao próprio vagão, sentimentos e vivências humanas; a abordagem emocional, que obrigou as crianças não apenas a entender e imaginar a história do vagão, mas também a vivenciá-la, transportando-a para a linguagem dos sentimentos; e o desejo de encarnar essa construção emocional e artística numa forma verbal externa, realizando-a. Aqui, é fácil notar em que medida a criação infantil alimenta-se de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões e levando as crianças a um entendimento e a um sentimento mais profundo dessa realidade. No entanto, é fácil ver também o que se pode destacar a respeito de toda a criação infantil, mais precisamente a sua imperfeição, o que se percebe quando analisada do ponto de vista das exigências que apresentamos à literatura séria.

“As obras infantis”, diz Révész<sup>13</sup>, “tanto pelo conteúdo quanto tecnicamente, em grande parte, são primitivas, imitativas e de valor bastante variado, não apresentando um aumento gradual de intensidade”.

O significado dessa criação é mais importante para a criança do que para a literatura. Seria incorreto e injusto perceber a criança como um escritor, aplicando às suas obras as mesmas exigências que fazemos em relação à obra de um escritor. A criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desenca-

13. Révész, Géza (1878-1955). Fundador do primeiro instituto de psicologia da Hungria. Estudioso da psicologia social, da psicologia dos sentidos, da música, da linguagem, do talento e do pensamento. (BONIN, W. F. *Diccionario de los grandes psicólogos - De las ciencias del espíritu a las ciencias de la conducta*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. (N. da t.).

ção literária infantil o é, antes de mais nada, para desenca-  
dear, adequadamente, o empenho do próprio autor. A criação é também necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao qual se destina. Isso, é claro, não significa que a criação infantil apenas surja, espontaneamente, dos impulsos internos das próprias crianças e que todas as manifestações dessa criação sejam totalmente iguais e satisfaçam apenas ao gosto subjetivo das próprias crianças. Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente. Esse sentido, como se sabe, consiste no desenvolvimento e no exercício de todas as forças e inclinações da criança. Da mesma forma, a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança. Da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora. Há tempos, os psicólogos estabeleceram uma série de procedimentos que servem ao mesmo objetivo – provocar, experimentalmente, a reação criadora da criança. Para isso, apresentam às crianças determinadas tarefas ou temas, oferecem-lhes uma série de reproduções musicais e plásticas tomadas da realidade etc., para provocar nelas a criação literária. No entanto, esses procedimentos sofrem de uma artificialidade radical e servem somente ao objetivo para o qual foram criados – exatamente o de provocar nas crianças uma reação que sirva de bom material de estudo.

Tendo por interesse o estudo, essa reação deve ser provocada por qualquer estímulo simples, constante e conhecido do psicólogo para que ele tenha em mãos o fio da rea-

► Os objetivos e procedimentos de ensino se distinguem dos objetivos e procedimentos de pesquisa. É importante, no entanto, salientar que Vigotski vai elaborando, em termos metodológicos, formas de investigação que aproximam os modos de investigar dos modos de ensinar. Aliás, as questões de método – de pesquisa e ensino – no âmbito da psicologia e da educação são fundamentais em sua obra. Vários comentaristas apontam a contribuição impar de Vigotski em relação à formulação de questões e desenvolvimento de procedimentos investigativos. A educação como prática social fundamental torna-se instância por excelência de atuação e de investigação da formação social da mente.

ção criadora. Mas a estimulação pedagógica da criação infantil tem tarefas totalmente diferentes. Aqui, o desafio é outro e outros são os procedimentos. O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal. Como exemplo, podemos citar uma forma muito difundida que é a revista ou o jornal mural infantil.

“Se apresentada de forma correta, a revista”, diz Jurin, “une mais do que qualquer outro trabalho. Nela encontram utilidade as mais variadas capacidades das crianças: crianças-pintoras ilustram, pintam; as que tendem para a literatura escrevem; as organizadoras fazem reuniões e distribuem os trabalhos; as que gostam de copiar, colar e cortar, e são muitas, ocupam-se disso com entusiasmo. Resumindo, na revista, as mais variadas capacidades infantis encontram aplicação. As crianças mais velhas e mais capazes entusiasmam as que se atrasam e não têm iniciativa. Tudo isso faz-se por si só, sem nenhuma influência externa.

“O papel da revista é importante para o desenvolvimento da escrita das crianças. Sabe-se que o trabalho que elas realizam com interesse e voluntariamente traz maiores resultados do que o mesmo trabalho quando realizado por obrigação.”

Porém, o maior valor da revista é que ela aproxima a criação literária infantil da vida das crianças. Elas passam a entender para que escrever. A atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido. Os jornais-murais escolares têm o mesmo significado, se não maior, e permitem também reunir, num esforço coletivo, o trabalho de crianças com as mais diferentes capacidades. Eventos de apresentação ou semelhantes formas de trabalho estimulam também a criação infantil.

Já falamos, anteriormente, que a forma primeira de criação infantil é a sincrética, ou seja, a criação em que os vários tipos de arte ainda não estão diferenciados nem especializados. Assim dizíamos sobre o sincretismo literário das crianças, que ainda não distinguem a poesia e a prosa, a narrativa e o drama. Mas existe nelas um sincretismo ainda mais amplo, mais precisamente a união de diferentes tipos de arte em uma ação artística integral. A criança compõe e apresenta aquilo sobre o que narra, assim como ocorreu com as crianças descritas por Tolstoi.

A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal no seu papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança, e, até mesmo quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se, separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil, tais como o desenho, a dramatização de sua composição, cada tipo não é rigidamente separado do outro e voluntariamente absorve elementos dos demais.

Numa das peculiaridades da criação infantil encontramos as marcas da brincadeira da qual ela se originou. A criança raramente trabalha em sua obra por longo tempo; na maioria das vezes, ela cria a obra numa sentada. Sua criação lembra, nesse caso, a brincadeira que surge de uma forte necessidade e permite, quase sempre, uma descarga rápida e completa dos sentimentos que dominam a criança.

A segunda relação que a criação literária infantil tem com a brincadeira diz respeito ao fato de que, na base desta, assim como na daquela, não se rompeu a ligação com o interesse e a vivência pessoal da criança. Bernfeld estudou as novelas escritas por adolescentes com idade entre 14 e 17

► Para Vigotski, o sincretismo se evidencia nas ações, nas percepções, nas brincadeiras, na linguagem, na criação literária. Mostra-se nos processos de elaboração conceitual, mais particularmente, nos complexos (*A construção do pensamento e da linguagem*), que não são uma característica apenas do pensamento infantil. Vigotski procurava entender a função e o valor dessa forma de perceber, sentir, pensar. Nas suas tentativas de explicar o modo sincrético de compreensão do mundo, ele o relaciona a todas as formas de criação, destacando seu potencial criador e o efeito estético a ele relacionado.

anos. Em todas elas, segundo ele, reflete-se a profunda marca da vida pessoal dos autores; alguns apresentam nada mais do que uma autobiografia disfarçada; outros alteram o aspecto íntimo da narrativa de forma significativa, mas não drasticamente a ponto de fazê-lo desaparecer por completo da obra. Em vista desse subjetivismo da criação infantil, muitos autores tentam afirmar que, já na infância, pode-se distinguir dois tipos principais de escrita – o subjetivo e o objetivo. Parece-nos que esses dois lados ou traços da criação infantil podem ser encontrados na idade de transição porque são o reflexo da ruptura que sofre a imaginação criadora da criança nessa época, passando do tipo subjetivo para o objetivo. Em algumas crianças, os traços do passado estão mais pronunciados; em outras, os traços do futuro tipo de imaginação que terão.

Sem dúvida, esse fato tem relação direta com as especificidades individuais de uma ou outra criança. Tolstói apontou esses dois tipos que correspondem à imaginação plástica e emocional, conforme as descreve Ribot. Seu Siomka destacava-se pelo tipo plástico de criação. Sua narrativa diferenciava-se pela descrição fortemente artística; os detalhes mais verossímeis derramavam-se um atrás do outro.

“Siomka, narrando, via e descrevia tudo o que estava diante de seus olhos: as *lapti*<sup>14</sup> congeladas e a sujeira que escorria delas quando descongelavam; como as *lapti* se transformaram em torradas quando a mulher as atirou na lareira.” Sua imaginação reproduzia e combinava as imagens visuais externas e construía delas um novo quadro. Fedka, ao contrário, criava, combinava principalmente os elementos emocionais, alinhando-os às imagens externas. Via “somente os detalhes que provocavam nele o sentimen-

14. Espécie de alpargata de palha, usada pelos camponeses. (N. da t.)

to com que olhava para um rosto conhecido”. Escolhia as impressões segundo o sinal afetivo comum, e somente aquelas que respondiam à inquietação principal que o dominava, a inquietação de lamento, compaixão e ternura. Binet<sup>15</sup> denominava esses dois tipos de “observador” e “intérprete”. Considerava que os dois são igualmente encontrados tanto entre os artistas e escritores adultos quanto em adolescentes. Binet estudou a criação de duas meninas de 11 e 12 anos e meio, uma do tipo de criação objetiva e a outra, subjetiva.

O professor Soloviov, ao analisar a criação de duas adolescentes, demonstrou em que medida o pertencimento a um ou outro tipo determina os detalhes e a delicada estrutura da narrativa infantil. Isso reflete-se na escolha dos epítetos, ou seja, das descrições nos próprios quadros, no sentimento que os domina. Eis exemplos de epítetos típicos que são encontrados na criação das meninas – da artista objetiva: neve felpuda, branca, prateada, limpa. A violeta azul, as borboletas coloridas, as nuvens tempestuosas, não congeladas, as espigas douradas, a floresta perfumada, escura, o sol vermelho e claro, dourado e primaveril. Tudo corresponde às percepções visuais reais; tudo apresenta um quadro visual das coisas. Não é o que ocorre com a outra menina. Seus epítetos, com toda a expressão e visualidade, são, antes de tudo, emocionais: tristeza sem esperança, pensamentos negros e sombrios como a gralha.

Resta traçarmos as conclusões. Todos que observam a criação literária infantil perguntam-se: qual é o sentido dessa criação se ela não pode formar na criança um futuro escritor, criador, se ela é somente um fenômeno breve e esporádico no desenvolvimento do adolescente que, poste-

15. Binet, Alfred (1857-1911). (N. da t.)

► Ao concluir este longo capítulo, Vigotski deixa aos educadores o convite a repensar as relações das crianças – e de si mesmos – com a linguagem, a escrita, a literatura. Instiga a refletir sobre o desenvolvimento, a imaginação, as emoções humanas, a dimensão estética. O conhecimento e a sensibilidade às questões da linguagem podem redimensionar as condições e as possibilidades das relações de ensino.

riormente, retrai-se e, às vezes, desaparece por completo? O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.

## 7. A criação teatral na idade escolar

**A** criação teatral da criança, ou a dramatização, é a que está mais próxima da criação literária infantil. Juntamente com a criação verbal, a dramatização, ou a encenação teatral, representa o tipo de criação infantil mais frequente e difundido. Isso é compreensível porque ela está mais próxima da criança, o que se explica por dois momentos principais. Em primeiro lugar, o drama baseado na ação – na ação realizada pela criança – é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal.

“A forma dramática de superar as impressões da vida”, diz Petrova<sup>1</sup>, “jaz profundamente na natureza das crianças e encontra, de maneira espontânea, sua expressão, independentemente da vontade dos adultos. As impressões externas sobre o ambiente circundante são hauridas e concretizam-se pela criança por meio da imitação. Em relação a

► A importância da dramatização no desenvolvimento infantil é o foco do presente capítulo. A preocupação aqui está nos modos de compreender, explicar e valorizar essa atividade humana nas relações de ensino. A tônica é pedagógica, e o enfoque é didático. Tal como apresentado, no entanto, o texto apenas tangencia e não mostra a força das elaborações de Vigotski sobre a narrativa, o faz de conta e a brincadeira da criança.

1. Petrova, A. E. (1888-?). (N. da t.)

atos morais não conscientes (heroísmo, coragem, abnegação), a criança, por força do instinto e da imaginação, cria as situações e os ambientes que a vida não lhe apresenta. As fantasias infantis não permanecem no campo dos devaneios, como nos adultos. A criança quer encarnar qualquer invenção ou impressão em imagens e ações vivas”.

Assim, sob a forma dramática concretiza-se com maior clareza o círculo completo da imaginação sobre o qual falamos no primeiro capítulo. Aqui, a imagem criada com elementos da realidade encarna-se e realiza-se de novo na realidade, mesmo que de forma condicional; o impulso para a ação, para esse encarnar-se, para a realização, que está contido no próprio processo de imaginar encontra aqui sua efetivação completa. A criança que vê pela primeira vez um trem dramatiza suas impressões: interpreta o papel de trem, bate, apita, tentando imitar o que vê. Essa dramatização da impressão do trem proporciona-lhe enorme satisfação. A autora que citamos fala de um menino de nove anos que, ao saber da existência de uma escavadeira, “durante alguns dias, não se continha, brincando de escavadeira. Empregando todas as forças, atribuía ao próprio corpo o posicionamento da roda; movimentava os braços freneticamente, com os punhos cerrados – eram as pás fixadas nas ‘rodas’ que servem para pegar a terra. Apesar dessa ginástica cansativa, o menino dedicou-se a ela ao longo de um passeio demorado pela cidade e repetiu-a constantemente em casa e ao brincar no pátio. Os riachos que corriam pelas ruas inspiravam-no ainda mais: parecia-lhe que estava limpando os ‘canais’ e os ‘leitos dos rios’. Ele parava apenas para interpretar o papel do motorista que operava a escavadeira, para virar a máquina, levá-la para ‘limpar um rio novo’ e, depois, novamente, encurvado, era ‘a máquina incansável que trabalha com suas pás’. Uma menina, que enterrou os

► No faz de conta, no palco, o corpo condensa a vivência das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos, pessoas. O corpo é um lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação *toma corpo* no palco, *realiza-se* no corpo em cena. A ênfase é posta no *processo* de criação, que é, ao mesmo tempo, realização da atividade prene de sentido, repleta de significação.

pés na terra e estava parada imóvel com os braços colados ao corpo, disse: ‘Sou uma árvore. Não está vendo? Estou crescendo. Olhe os galhos, as folhinhas’. As mãos dela começam a se levantar devagar, os dedinhos se abrem. ‘Não está vendo como o vento me balança?’ – E a ‘árvore’ começa a inclinar-se e tremular com as folhinhas-dedinhos”.

O outro motivo que aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira. Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contém em si elementos dos mais variados tipos de criação. Nisso, aliás, reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação infantil. As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças. Elas desenham, modelam, recortam, costuram, e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma ideia comum que as inquieta. Por último, a própria brincadeira, que é composta de apresentação de personagens, finaliza todo esse trabalho e fornece-lhe uma expressão completa e definitiva.

“Os exemplos apresentados”, diz Petrova, “demonstram suficientemente o quanto a forma efetiva de superar o mundo é própria das crianças. A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritualmente e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de

► A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização, o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança *se desdobra* em muitos outros, pode ocupar o *lugar do outro* na relação. Essa experiência, vivenciada na brincadeira, é constitutiva do drama na esfera (inter) subjetiva. “A dinâmica da personalidade é drama”, afirma Vigotski, no *Manuscrito de 29*. Na raiz do drama, portanto, a brincadeira. Mas, na raiz da brincadeira, o *drama humano* (cf. apresentação e biografia).

mundo do futuro homem. Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu "psiquismo".

Alguns pedagogos declaravam-se radicalmente contra a criação teatral infantil. Eles apontavam o perigo que essa forma tem para o desenvolvimento prematuro da vaidade e do comportamento artificial nas crianças etc. Na realidade, a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. Eis por que estão bem mais próximas da compreensão infantil as peças compostas pelas próprias crianças ou produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação. Daí, são possíveis as mais diferentes formas e graus, desde a preparação prévia e o trabalho com o texto literário até o suave alinhavo de cada papel que a própria criança deve desenvolver de forma improvisada num novo texto oral, num processo de brincadeira. Tais peças serão inevitavelmente mais incoerentes e menos literárias do que aquelas prontas, escritas por adultos. Mas terão uma vantagem enorme por surgirem no processo de criação infantil. Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto

da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. Na verdadeira encenação infantil, tudo – desde as cortinas até o desencadeamento final do drama – deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força.

Como já foi dito, em torno da encenação serão formados e organizados os mais diferentes tipos de criação infantil: técnico, decorativo-plástico, oral e dramático, no pleno sentido da palavra. O próprio valor dos processos de criação infantil revela-se com muita clareza no modo como os momentos auxiliares, por exemplo, o trabalho técnico de produção do cenário, adquirem para as crianças um significado nada menor do que a própria peça e a brincadeira. Petrova narra uma encenação escolar e o interesse que as crianças manifestaram em relação ao trabalho técnico ligado à encenação.

“Para furar os buracos”, diz ela, “deve-se conseguir um instrumento que nem sempre é encontrado no almoxarifado da escola – uma furadeira. Até mesmo os menores dominam com facilidade o processo de furar; foram as crianças de idade pré-escolar que me ensinaram esse procedimento técnico pouco complexo. A furadeira levada por mim fez parte de um período inteiro na vida do grupo: as crianças furaram com ela os cubos grossos e as tábuas; depois, juntaram-nos a pedaços de madeira em diferentes combinações. Dos buracos cresceram florestas, jardins e cercas. A furadeira, aos olhos das crianças, era um milagre da técnica...”

Além da peça, deve-se também deixar que as crianças façam toda a parte de decoração material do espetáculo e,

para que não haja uma quebra na sua estrutura psicológica – o que acontece quando há imposição de um texto que lhes é estranho –, o objetivo e o caráter principal do espetáculo devem ser familiares e compreensíveis para elas. Se os tablados e ornamentos do teatro adulto forem transpostos diretamente para o palco infantil, a criança se sentirá tolhida e inibida; a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma, e todo o espetáculo deve ser organizado de tal forma que todas as crianças sintam que estão interpretando para si mesmas, que sejam envolvidas pelo interesse na interpretação em si, pelo processo de interpretar, e não pelo resultado final. O maior prêmio deve ser a satisfação que a criança sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação, e não o sucesso obtido ou o elogio advindo dos adultos.

Assim como para escrever uma obra literária as crianças precisam entender para que escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita, o seu espetáculo também deve adquirir sentido para elas por meio de determinado objetivo.

“O espetáculo dos pioneiros”<sup>2</sup>, diz Rives, “não é uma apresentação pela apresentação, mas sempre tem uma estrutura objetiva, como, por exemplo, o esclarecimento de um ou outro momento revolucionário importante ou de um acontecimento político, do mesmo modo que a encenação é uma forma de conclusão de um trabalho realizado em certo período; qualquer encenação dos pioneiros, tendo uma estrutura objetiva desse gênero, não pode, no entanto, deixar de propor a si mesma objetivos da educação estética;

2. Pioneiros eram membros de uma organização de crianças e adolescentes, de nove a 14 anos, ligada ao Partido Comunista da União Soviética. Todos os pioneiros usavam um lenço vermelho no pescoço e podiam participar de círculos ou de clubes, de acordo com seus interesses. (N. da t.)

qualquer encenação dos pioneiros, além de seu significado propagandístico, deve obrigatoriamente conter determinados momentos de criação”.

A narrativa encontra-se próxima da forma dramática da criação infantil, ou seja, a criação verbal das crianças e a dramatização no sentido estrito dessa palavra. O pedagogo e educador Tchitcherin<sup>3</sup> descreve uma encenação infantil:

“Algumas mesas amontoadas, os bancos sobre as mesas; num lugar, estão cravados um tubo de cartolina e uma bandeira; uma tábua desce até o chão, empurra-empurra, acomodam-se no navio. Dois meninos fogem para a América; imperceptivelmente, entram no porão do navio (sob a mesa). No mesmo local, estão os maquinistas e o operário que abastece de carvão o motor do navio; em cima está o capitão, os marinheiros e os passageiros. [...] O navio apita; as rampas são retiradas; no porão, ouve-se um estalo. As pessoas balançam com ritmo a bordo do navio. Além disso, em algum lugar atrás, balança a tábua com a inscrição ‘mar’. Eis o principal significado dos materiais secundários: não servem para proporcionar ilusão ao espectador, mas para que a própria brincadeira, que, corajosamente, domina qualquer enredo, possa ser construída em movimento, possa acontecer de forma animada”.

Tal espetáculo-brincadeira está muito próximo da dramatização, tão próximo que frequentemente as fronteiras entre um e outro apagam-se. Sabemos que alguns pedagogos introduzem a dramatização como método de ensino pelo tanto que essa forma ativa de representação por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação infantil.

3. Tchitcherin, Aleksei Vladimirovitch (1900-1989). (N. da t.)

► A literatura e o teatro tornaram-se objeto de estudo para Vigotski desde os anos 1915 e 1916, quando ele escreveu *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Nesses estudos, ele discutia aspectos da criação literária, da ação dramática e da dimensão estética. Não ficam explicitadas aqui as suas análises e considerações sobre o drama, que marcaram seus modos de conceber e estudar o desenvolvimento do psiquismo, a dinâmica da personalidade e a emergência da consciência.

► Por tudo aquilo que não se encontra explicitado, o texto remete a outras leituras de Vigotski.

Quem conhece sua obra sente falta de suas densas elaborações sobre o teatro (*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, 1925; *Psicologia da arte*, 1925; *O problema da psicologia da criatividade do ator*, 1932); a educação estética (*Psicologia pedagógica*; 1925); a mediação do outro e do signo, o papel do brinquedo (*A formação social da mente*, 1930-31); a formação da personalidade (*Manuscrito de 29*, 1929); o problema da linguagem e da consciência (*A construção do pensamento e da linguagem*); todos temas que Vigotski enfrenta e discute teoricamente e que têm relação com a temática em pauta neste capítulo.

## 8. O desenhar na infância

---

**D**esenhar, como já destacamos, é um tipo predominante de criação na primeira infância. “À medida que a criança cresce e entra no período da infância tardia, é comum seu desapontamento e frieza em relação ao desenhar.” Luquet<sup>1</sup> relatou uma investigação sobre os desenhos de crianças e situou esse arrefecimento entre os dez e os 15 anos. Após esse arrefecimento, segundo ele, o interesse pelo desenhar surge novamente entre os 15 e os 20 anos. Porém, trata-se de um novo furor pela criação plástica, vivido apenas pelas crianças que possuem um dom artístico elevado. A maioria delas congela-se por toda a vida nesse estágio em que são assaltadas por tal ruptura; os desenhos de um adulto que nunca desenhou diferenciam-se muito pouco dos de uma criança de oito ou nove anos que está no final do ciclo de interesse pelo desenhar. Esses dados demonstram que, na idade que focalizamos, o desenhar vive

► Vigotski dialoga com psicólogos, artistas e educadores que prestaram atenção ao desenho das crianças e se propuseram a estudá-lo, já desde fins do século XIX. Comenta sobre as fases do desenho por eles descritas e concorda com as constatações apresentadas. Aqui também se evidencia uma visão maturacionista, que se distancia dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural. Esboça-se, contudo, a possibilidade de outra interpretação teórica quando ele indaga sobre o *sentido* de desenhar no desenvolvimento humano e busca interpretar as mudanças e o declínio dessa atividade na *idade de transição*, ressaltando a importância do ensino.

---

1. Luquet, Georges-Henri (1876-1965). (N. da T.)

um declínio e normalmente é abandonado pelas crianças. Barnes estudou mais de 15 mil desenhos e verificou que essa ruptura ocorre aos 13 ou 14 anos.

“Pode-se constatar”, diz Barnes, “que as meninas, aos 13 anos, e os meninos, aos 14, são menos corajosos na expressão. As crianças que se recusam terminantemente a desenhar estão acima dos 13 anos. Outras pesquisas nessa direção também demonstram que, aos 13 anos, no período de amadurecimento sexual, as crianças sofrem mudanças em seus ideais”.

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação. Para entender a ruptura que sofre o desenhar infantil nesse período é preciso delinear em traços breves os principais marcos pelos quais ele passa. Kerschensteiner<sup>2</sup> realizou experiências sistemáticas sobre o desenhar infantil e dividiu todo o processo de desenvolvimento em quatro estágios.

Se deixarmos de lado o estágio das garatujas, dos traços e da representação de elementos disformes isolados e começarmos da época em que surge o desenho, no sentido próprio dessa palavra, veremos que a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas. Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distantes da sua representação fidedigna e real. Na figura humana, é comum representar a cabeça, as pernas, frequentemente os braços e o torso. A representação da figura

► Nesta apresentação, Vigotski toma como ponto de partida o desenho figurativo da criança. Vale lembrar que em *A formação social da mente* ele analisa a emergência da atividade de desenhar na ontogênese, como parte da pré-história da escrita. Mostra como um movimento da criança se torna gesto significativo e como esse gesto, passível de ser visto como uma escrita no ar, pode se fixar no papel.

2. Kerschensteiner, Georg (1854-1932). (N. da t.)

humana limita-se a isso. São os chamados cabeça-pernas, ou seja, seres esquemáticos desenhados pela criança no lugar da figura humana. Ricci<sup>3</sup>, que estudou desenhos infantis, perguntou certa vez a uma criança que havia desenhado uma dessas figuras cabeça-pernas:

– Como? Ele tem apenas cabeça e pernas?

– É claro – respondeu a criança –, isso é o suficiente para ver e ir passear.

Um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação. Um psicólogo que pediu a uma criança que desenhasse a mãe, sentada a seu lado, pôde observar que ela desenhou a mãe sem ter olhado nem uma vez sequer para ela. No entanto, não apenas as observações diretas, mas as análises do desenho, demonstram com muita facilidade que a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa. Quando a criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos.

“Se a criança quer desenhar uma figura humana vestida”, diz Bühler<sup>4</sup>, “então ela age da mesma forma que quando veste uma boneca: de início, desenha-a nua e, depois, vai pondo a roupa; o corpo aparece através das roupas; vê-se o moedeiro no bolso e até mesmo as moedas”.

Então, o resultado é o que se chama corretamente de desenho de raios X. Os desenhos 6 e 7 dos Anexos são desse tipo. Ao desenhar uma figura humana vestida, a criança traça sob as roupas as pernas que não vê. Outra prova clara

3. Ricci, Corrado (1858-1934). (N. da t.)

4. Bühler, Karl (1879-1963). (N. da t.)

de que ela desenha de memória são a incongruência e a inverossimilhança do desenho infantil. Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana. Nos desenhos dos Anexos, estão representações esquemáticas da figura humana, e por elas é fácil dizer em que consiste o esboço esquemático. Com toda razão, Sully<sup>5</sup> afirma sobre esse estágio:

“Reconhecer que a criança de três ou quatro anos imagina a face humana pior do que a representa parece sem sentido. Se duvidarmos disso, então é verdade que o desenho que a criança faz sem representar cabelos, orelhas, torso e braços vem no rastro de seus conhecimentos. Como é possível explicar isso? Explico dizendo que o pequeno pintor é bem mais um simbolista do que um naturalista; ele não se preocupa nem um pouco com a semelhança completa e exata e deseja apenas as indicações superficiais”. Obviamente, as limitações técnicas contribuem para essa pobreza de elaboração que acontece devido à ausência de um objetivo artístico sério. O rosto redondo com duas linhas que o sustentam corresponde ao que é fácil e cômodo para a criança fazer. Bühler, com toda a razão, diz que os esquemas da criança são bem racionais porque eles, assim como os conceitos, contêm somente os aspectos essenciais e constantes dos objetos. Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê; e, ao contrário, frequentemente oculta muito daquilo que vê mas não é essencial para ela no objeto que está repre-

5. Sully, James (1842-1923). (N. da t.)

sentado. Os psicólogos concordam com a seguinte conclusão: nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado.

“Quando se pede a uma criança de sete anos que descreva um cavalo”, diz Bühler, “então, ocorre, basicamente, a mesma enumeração das partes do corpo, como ao desenhar: o cavalo tem uma cabeça e um rabo, duas pernas na frente e duas atrás etc. Eis por que o desenhar de memória é entendido simplesmente como uma narrativa gráfica”.

Na realidade, é possível explicar esses fatos da seguinte maneira: enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele. Em sua narração oral, ela não é fortemente constrangida pela continuidade temporal ou espacial do objeto e, por isso, pode, com determinados limites, captar quaisquer particularidades ou ignorá-las: por exemplo, o anão tem cabeça grande e duas pernas curtas brancas como a neve; tem dedos e um nariz vermelho. Se a mão do pequeno pintor for dirigida de modo ingênuo ou, melhor dizendo, sem crítica, por essa simples descrição composta de contradições, então as perninhas curtinhas podem com facilidade crescer diretamente da grande cabeça e mais ou menos no mesmo lugar podem ser colocados os braços, porém o nariz pode ser desenhado de forma correta no meio do círculo da cabeça. Mas isso é exatamente o que é possível ver de fato nos primeiros desenhos infantis.

O estágio seguinte é denominado de estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. Na criança, desperta aos poucos a necessidade não apenas de enumerar aspectos concretos do objeto, mas também de transmitir as inter-relações formais das partes. Nesse segundo estágio de desenvolvimento do desenho infantil, percebemos, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática

► As primeiras garatuñas são seguidas da nomeação pela linguagem verbal. Os traços no papel constituem, assim, os primórdios de uma *narração gráfica*. As palavras que, na etapa inicial, designam e identificam os rabiscos *a posteriori*, vão adquirindo outras funções no desenvolvimento da criança. O que não fica aqui explicitado é que, assim como na brincadeira, também no desenho a forma verbal de linguagem torna-se imprescindível para a realização da atividade; ela acompanha as ações e a produção da criança, conferindo-lhe significado. A narrativa e a dramatização encontram-se intrinsecamente relacionadas ao gesto que marca o movimento do corpo e as ações da criança pequena no papel.

– são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade. Esse estágio não pode ser, é claro, nitidamente delimitado pelo precedente. No entanto, ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: ocultações impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto.

O terceiro estágio, segundo Kerschensteiner, é o da representação verossímil, quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil. O desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno. A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma verossímil e real, próximo de sua verdadeira aparência. “Muito poucas crianças”, diz Kerschensteiner, “vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem a ajuda do ensino. Até os dez anos, verificamos isso como uma rara exceção; a partir dos 11, começa a aparecer uma determinada porcentagem de crianças que possuem alguma capacidade de representação espacial do objeto”.

No quarto estágio, o da representação plástica, partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto.

Para que fiquem claras as diferenças entre os quatro estágios e a evolução gradual por que passa o desenho infantil, vamos apresentar alguns exemplos. Tomemos quatro representações consecutivas de um vagão de bonde. No primeiro desenho, há um esquema puro: alguns pequenos círculos tortos que representam as janelas e duas linhas compridas que representam o vagão. Isso foi tudo que a

criança desenhou, desejando transmitir a imagem de um vagão de bonde. Em seguida, vem um esquema igualmente puro, mas só que as janelas estão localizadas nas laterais do vagão; é transmitida, mais corretamente, a inter-relação formal das partes. No terceiro desenho, é transmitida a imagem esquemática dos vagões com a enumeração detalhada das partes e dos pormenores. Nesse desenho, há representação de pessoas, bancos, rodas, mas diante de nós ainda está uma imagem esquemática. E, por fim, no quarto desenho, feito por um menino de 13 anos, há uma imagem plástica do vagão de bonde, que leva em conta a perspectiva e transmite a aparência real do objeto.

Os quatro estágios no desenvolvimento do desenho infantil podem ser percebidos com mais nitidez ainda nos exemplos de representação das figuras humana e animal, que são os dois objetos que as crianças mais gostam de desenhar. Nos primeiros desenhos, diante de nós está uma pura representação esquemática da figura humana que frequentemente se limita a três ou quatro partes do corpo. Aos poucos, esse esquema se enriquece de detalhes, surge o desenho de raios X, que ganha uma série de pormenores.

No segundo estágio, encontramos de novo a imagem de raios X esquemática, como se vê, por exemplo, no desenho de um menino de dez anos que representou o pai com o uniforme de condutor. O torso e as pernas podem ser vistos através da roupa e, no quepe, há um número; no paletó, duas fileiras de botões. No entanto, ainda que com toda a riqueza de transmissão de detalhes, a imagem permanece no primeiro estágio de esquema puro. No segundo estágio, o da representação esquemático-formal mista, vemos a tentativa de transmitir a imagem mais verossímil do objeto. Diante de nós está o esquema misturado com a aparência ou a forma real. Por exemplo, o desenho de uma criança de dez anos.

Ele representa o pai e a mãe. Nessas figuras, é fácil perceber as marcas da representação esquemática, porém predomina a transmissão formalmente correta do objeto. Por fim, os desenhos que pertencem ao terceiro estágio mostram contornos planos da imagem que representa de modo verossímil a aparência real do objeto. Com alguns erros e desproporções, a criança torna-se realista, desenha aquilo que vê, transmite a pose, o movimento, leva em conta o ponto de observação; o esquema não está mais no desenho.

Por último, no quarto estágio, está a representação plástica que considera a forma plástica do objeto a ser representado. É assim, por exemplo, o desenho que mostra o retrato de um menino dormindo; foi feito por um menino de 13 anos.

Podemos perceber os mesmos quatro estágios na representação de animais. Isso demonstra com toda a segurança que a diferença na representação não é condicionada ao conteúdo e ao caráter do tema do desenho, mas está relacionada à evolução por que passa a criança.

No primeiro desenho (19), está representado um cavalo que tem, no lugar da cabeça, o rosto humano. Nesse primeiro estágio, as crianças desenhavam todos os animais completamente iguais; os esquemas de gato, de cachorro, com frequência os de galinha, não se diferenciam uns dos outros; com esforço e de forma esquemática, a criança representa o torso, a cabeça e as pernas. No nosso desenho, a face tem claramente uma aparência humana, apesar de ser de um cavalo. No segundo estágio, a criança transmite o esquema do cavalo, misturando a ele alguns traços que correspondem à sua aparência ou forma real; por exemplo, a forma típica da cabeça e do pescoço. Seu desenho do cavalo já começa a diferenciar-se com nitidez do desenho de um gato e de outros animais, sobretudo dos esquemas de pássaros.

► Interessado em compreender a natureza da *evolução* (termo muito em pauta após as contribuições de Darwin) na dimensão filogenética e ontogenética, Vigotski indagava sobre as transformações que se operam no desenvolvimento humano e sobre a emergência de novas formas de atividade. O desenho da criança parece *evoluir* para formas mais verossimilantes e plásticas de representação do real. Aqui se abre um campo interessante de investigação e debate. Podemos perguntar: como as condições de participação do outro – por exemplo, um colega, um professor – afetam o desenvolvimento e a realização da atividade pelas crianças? Como a própria atividade de desenhar se transforma com novos recursos e técnicas? Como *desenhar* indica processos e mudanças nos modos sociais, históricos de ver e conceber o mundo?

No terceiro estágio, a criança apresenta um contorno plano mas verossímil da imagem do cavalo, e apenas no quarto estágio, como se vê pelo desenho 20, a criança transmite a perspectiva plástica da imagem do cavalo. Somente nesse momento ela passa a desenhar o objeto assim como o vê. À primeira vista, chegamos a uma conclusão paradoxal quando perpassamos os quatro estágios que delineamos e pelos quais caminha a criança no processo de desenvolvimento do seu desenhar. Poderíamos esperar de antemão que o desenho de observação fosse mais fácil que o de memória. No entanto, observações experimentais demonstram que o desenho de observação, a representação real do objeto, é apenas o estágio superior e último no desenvolvimento do desenho infantil; é um estágio que somente poucas crianças atingem.

Como se explica isso?

Nos últimos anos, o professor Bakuchinski<sup>6</sup>, pesquisador do desenho infantil, tentou dar uma explicação para esse fenômeno. O primeiro período de desenvolvimento da criança, de acordo com sua explicação, põe em destaque a forma motor-tátil na percepção infantil e a mesma forma para orientação no mundo circundante. Essas formas têm primazia em relação às impressões visuais, que se subordinam aos meios motor-táteis de orientação da criança.

“Toda ação da criança”, diz esse autor, “é os produtos de sua criação podem ser compreendidos e explicados em geral e em detalhe por essa inter-relação entre os meios motor-táteis e visuais de percepção do mundo pela criança. Ela está por inteiro no movimento espontâneo real. Ela cria a ação real. Interessa-lhe, antes de tudo, o processo de ação, não o resultado; prefere fazer coisas e não representá-las,

► Essa afirmação tão reiterada no texto e comum a vários autores – “as crianças desenhavam o que sabem e não o que veem; desenhavam de memória, não de observação” – pode ganhar uma explicação teórica diferente do maturacionismo ou do associacionismo. Interpretada da perspectiva histórico-cultural, essa afirmação significa que desenhar implica a inserção nas práticas sociais e a elaboração das funções psicológicas superiores, intrinsecamente relacionadas aos modos de operar com signos (cf. *A formação social da mente*). Um desenho ou uma pintura pode *significar* sem necessariamente *representar* o real. No início, a criança faz o traçado e fala daquilo que lhe vem à mente, ganha realce ou lhe chama a atenção. A criança *pensa lembrando*. No curso do desenvolvimento, a *percepção* da criança vai se tornando verbalizada e se transforma simultaneamente à elaboração de formas voluntárias de atenção e de memória.

6. Bakuchinski, Anatolii Vassilievitch (1883-1939). (N. da t.)

aspira empregá-las, até o limite, de forma utilitária, sobretudo no decorrer da brincadeira, mas é indiferente ou quase indiferente em relação à contemplação, principalmente quando é longa. Nesse período, as ações da criança diferenciam-se por um forte matiz emocional. A ação física predomina sobre os processos analíticos da consciência. Os produtos da criação diferenciam-se por um esquematismo radical e representam em geral os símbolos comuns das coisas. Suas alterações e ações não são reproduzidas. Na brincadeira, isso é narrado ou demonstrado”.

A orientação fundamental da evolução da criança relaciona-se ao papel crescente que a visão tem no processo de conhecer e dominar o mundo. De uma situação subordinada, a visão assume um papel predominante, e o próprio aparelho motor-tátil do comportamento da criança subordina-se ao da visão. No período de transição, percebe-se a luta de duas orientações contrárias do comportamento infantil, a qual finda com a vitória completa da orientação visual pura na percepção do mundo.

“O novo período está ligado ao enfraquecimento da atividade física externa”, diz Bakuchinski, “com o fortalecimento da atividade mental. Inicia-se o período analítico-racional do desenvolvimento infantil, que permanece ao longo da infância tardia e da adolescência. Na percepção do mundo e na reflexão criadora dessa percepção, os marcos visuais passam a ter papel predominante. O adolescente torna-se mais espectador, contempla o mundo de lado, experimenta-o como um fenômeno complexo e, nessa complexidade, assimila muito mais as relações entre os objetos, suas alterações, do que a multiplicidade e a presença das coisas, como ocorria no período anterior”.

A criança ocupa-se do processo que ocorre no mundo externo, não do processo da sua ação.

► Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que não é simplesmente a “visão” que se impõe sobre a ação da criança; é a percepção sincrética e globalizada desta que vai se tornando mais analítica com a emergência da linguagem. A observação está relacionada, portanto, à percepção detida e orientada, e à atenção voluntária. Desenhar copiando ou representando o real em seus detalhes é tarefa difícil; é uma possibilidade de realização da atividade; supõe o desenvolvimento do simbolismo, um objetivo específico, o distanciamento do objeto, o direcionamento do olhar, o controle da ação...

Na criação plástica, nesse período, o adolescente tende à forma ilusória e naturalista; ele quer fazer como se fosse na vida real; a orientação visual permite-lhe dominar os métodos de representação na perspectiva do espaço.

Assim, vemos que a transição para a nova forma de desenhar está ligada, nesse período, às profundas mudanças que ocorrem no comportamento do adolescente. É interessante atender para os dados de Kerschensteiner relativos à frequência dos quatro estágios. Já vimos que Kerschensteiner constata o quarto estágio apenas a partir dos 11 anos, ou seja, exatamente a partir daquela idade em que, segundo a maioria dos autores, tem início o declínio da arte de desenhar das crianças. É provável que tenhamos, nesse caso, por um lado, como já foi mencionado, crianças excepcionalmente dotadas e, por outro, crianças que recebem estímulos benéficos para o desenvolvimento do desenhar por meio do ensino escolar ou em situações domésticas especiais.

Essa criação infantil não é mais a mesma criação espontânea e em grande escala, a que surge de modo autônomo; é a criação ligada à habilidade, aos hábitos conhecidos de criação, ao domínio do material etc. Dos dados apresentados pelo autor pode-se ter uma impressão a respeito da distribuição dos quatro estágios por idade: vemos que as crianças de seis anos estão todas no primeiro estágio do esquema puro. A partir dos 11 anos, esse estágio é encontrado com menos frequência; o desenho sofisticava-se, e, a partir dos 13 anos, surge o desenho real, no sentido completo e preciso dessa palavra.

São curiosos os dados de outro pesquisador do desenho infantil, Levinstein, que demonstram do que a criança dota a figura humana representada esquematicamente, em diferentes idades.

Assim, podemos ver que o torso é encontrado ao todo 50 vezes nos desenhos da criança de quatro anos e cem vezes nos do adolescente de 13 anos; as pálpebras e as sobrancelhas são vistas em 92% dos desenhos aos 13 anos e são nove vezes menos frequentes nos desenhos da criança de quatro anos. Ao analisarmos esses dados, a conclusão geral pode ser formulada do seguinte modo: as pernas, a cabeça e os braços são encontrados logo nos primeiros estágios de desenvolvimento do desenho infantil; as outras partes do corpo humano, os detalhes e a roupa aparecem mais à medida que a criança cresce.

Do que foi dito surge a questão: como temos de nos relacionar com a criação artística na idade de transição? Ela é uma rara exceção, deve-se estimulá-la, dar-lhe importância, cultivá-la nos adolescentes ou deve-se pensar que esse tipo de criação morre de morte natural no limiar da idade de transição?

Eis como a menina adolescente avalia os resultados de suas aulas no círculo de educação artística sob a orientação de Sakulina<sup>7</sup>:

“Agora, as cores me dizem. A combinação delas provoca em mim determinado ânimo. As cores e o desenho explicam para mim o conteúdo do quadro e sua ideia e, depois, a maior parte da minha atenção começa a ser atraída pelo agrupamento de objetos, que também cria um estado de espírito no quadro, assim como a luz e a sombra, que introduzem muita vida nele. Essa luz me interessa muito e, quando desenhamos de observação, sempre quero transmitir o máximo dela, porque tudo com ela fica mais vívido; mas é muito difícil”.

7. Sakulina, Nina Pavlovna (1898-1975). Os trabalhos dessa autora podem ser encontrados no livro *Iskusstvo v trudovoi chkolle* (Moscou, 1926). (N. da t.)

No desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação. Isso significa que as aulas de criação para crianças não podem ser nem obrigatórias nem compulsórias e podem surgir apenas dos seus interesses. Por isso, na idade de transição, o desenhar também não pode ser um fenômeno comum e geral. Mas, tanto para as crianças talentosas como para as que não têm interesse em se tornar pintores profissionais, o desenhar possui um enorme sentido cultivador; quando, segundo o depoimento apresentado antes, as cores e o desenho começam a dizer algo para a adolescente, esta começa a dominar uma nova língua, que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma outra forma pode ser levado até a consciência.

Dois problemas extremamente importantes sobre os quais nos deteremos nas conclusões estão relacionados ao desenhar na idade de transição. O primeiro é que para o adolescente já não basta uma atividade de imaginação criadora; ele não se satisfaz com um desenho qualquer para a contemplação de sua imaginação criadora e precisa adquirir habilidades e conhecimentos especiais e profissionais.

Ele deve aprender a dominar o material com o método especial de expressão que lhe dá a arte plástica. Somente cultivando esse domínio do material podemos pô-lo no caminho certo do desenvolvimento do desenhar nessa idade. Vemos, assim, o problema em toda a sua complexidade. Ele é composto de duas partes: por um lado, devemos cultivar a imaginação criadora; por outro, o processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura. Apenas onde há desenvolvimento suficiente dos dois la-

► Diferindo da teoria do espontaneísmo e do dom, o ensino apresenta-se como uma possibilidade concreta de apropriação da forma gráfica, plástica, de linguagem pelas crianças e adolescentes. Orientar o olhar, apresentar e analisar a produção de diversos autores, explicar a composição, mostrar a técnica, viabilizar o acesso aos materiais, informar e instruir, são ações que ampliam a experiência, expandem o conhecimento, contribuem para o domínio das especificidades dessa forma de linguagem. Não se trata de colocar uma pintura em palavras. Trata-se de experimentar as possibilidades de sentido que uma obra mobiliza. Da análise das obras às possibilidades de produção, aprende-se outra forma de dizer, de objetivar a experiência social, subjetiva; aprende-se a narrar pelo desenho.

► Ao problematizar a ruptura e o desinteresse dos adolescentes pelo desenho na idade de transição, Vigotski aponta para o valor do ensino e para a necessidade de apropriação de recursos e técnicas construídas na história humana. O conhecimento e o domínio desses recursos e técnicas abrem as possibilidades de criação de novas formas e de novas relações, de invenção e transformação da própria atividade. O que é apontado por ele com relação à última etapa do desenho merece, contudo, ser objeto de consideração e análise nas relações de ensino com crianças bem menores.

dos a criação infantil pode se desenvolver corretamente e dar à criança o que temos o direito de esperar dela. O outro lado, relacionado com o desenhar nessa idade, consiste na íntima relação que essa atividade tem com o trabalho produtivo ou a produção artística. Pospelova conta sobre a experiência de criação infantil no campo da feitura de uma gravura, o que exigiu das crianças uma série de processos técnicos para a sua preparação e impressão.

“O processo de impressão”, diz a autora, “não seduziu as crianças nem mais nem menos do que a própria entalhadura. Depois das primeiras provas, aumentou significativamente o número de participantes do círculo”.

A gravura tornou-se para as crianças objeto de criação não apenas artístico, mas também técnico. Graças às especificidades de sua técnica, com frequência a gravura não era utilizada nem com objetivos artísticos; as crianças faziam letreiros, anúncios, carimbos, usavam a técnica da gravura no jornal mural escolar, preparavam ilustrações para a aula de ciências e de história, demarcando a futura relação do trabalho com a ocupação de tipógrafo. Então, a autora, com toda a razão, conclui dizendo:

“Diante do grau de interesse dos adolescentes pela técnica do trabalho, ficou evidente que um dos métodos pedagógicos mais eficientes era atrair a atenção para alguma produção por meio de uma criação artística pessoal”. Essa síntese do trabalho artístico e produtivo responde como nunca à criação infantil nesse período. As duas gravuras apresentadas pela autora, representando um moinho e um camponês, mostram o quanto podem ser complexos os processos técnicos e de criação quando se entrelaçam.

Qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é,

► Como vimos no capítulo 5 (cf. o segundo comentário), Vigotski relaciona os conceitos de *atividade produtiva* de Marx e de *imaginação criadora* de Ribot, viabilizando um redimensionamento deles dois. Quando concebemos o desenvolvimento humano afetado pela história e pela cultura, as *artes do fazer* (e aqui lembramos a *techné* grega) precisam ser ensinadas. Arte e técnica, criação e produção. É o domínio da técnica, enquanto apropriação e desenvolvimento de uma *expertise* construída social e historicamente, que pode propiciar um salto qualitativo na abertura de novas possibilidades de ação, de criação.

provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade. Labunskaja<sup>8</sup> e Pestel<sup>9</sup> descreveram a experiência de um trabalho com crianças no campo da produção artística.

“Que significado”, perguntam as autoras, “pode ter a produção artística para as crianças na idade de transição e na idade mais difícil no que diz respeito aos aspectos artístico-pedagógicos, que se situa nos 13, 14 e 15 anos, quando até mesmo as mais talentosas contagiam-se entre si com a seguinte afirmação: ‘Não sabemos de verdade, e da forma como sabemos não vale a pena?’ Apenas pela conservação por parte delas do anseio pela estrutura objetiva da criação e pelo domínio do material é que se pode oferecer-lhes educação e formação artística, atraindo-as para a produção de arte. Os lápis, a argila e as tintas que são utilizados para tarefas puramente plásticas parecem enfadar os adolescentes. O material novo e as tarefas novas, dessa vez utilitários, darão um novo impulso à criação deles. Se quando eram menores a superação das dificuldades técnicas arrefecia e freava seus ímpetos de criadores, agora é o contrário: determinadas limitações, dificuldades técnicas, necessidade de utilizar sua capacidade de representar em determinados limites elevam sua atividade laboral criativa, decorrendo daí o valor da vocação profissional na produção”.

A importância do momento técnico com que deve ser instrumentada a criação para que se torne possível nesse período fica evidente quando se leva em consideração que ele propicia o germe do trabalho criativo de maneira mais acessível à criança. As autoras, com razão, dizem que a criação ensina a criança a identificar sua capacidade criadora

8. Labunskaja, Galina Viktorovna (1893-1970).

9. Pestel, Vera Efremovna (1887-1957). (N. da t.)

na construção da vida social-proletária (decoreção do clube, preparação de estandartes, de cartazes, de apetrechos teatrais e de murais). As autoras utilizaram em sua experiência o bordado, o entalhamento em madeira, a estampagem em tecido, o brinquedo, a costura e a marcenaria, e todas essas experiências levaram ao mesmo resultado fecundo: com o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças ocorria o seu desenvolvimento técnico; o próprio trabalho tornava-se mais consciente e agradável, e a criação, ao deixar de ser passatempo e brincadeira que não interessava ao adolescente mais sério, começava a satisfazer a relação responsável e crítica que a criança tinha com suas ocupações, pois estruturava-se sobre a base da técnica que ela dominava gradativamente por meio do trabalho. A partir desse fato e das experiências de encenações teatrais infantis, é fácil encontrar a saída para o campo da pura criação técnica das crianças.

Seria de todo incorreto imaginar que as possibilidades criadoras das crianças limitam-se de forma exclusiva à criação artística. Infelizmente, a educação tradicional, que mantinha as crianças longe do trabalho, permitia-lhes revelar e desenvolver suas capacidades criadoras quase com exclusividade na área da arte. É exatamente isso que explica o fato de a criação artística infantil ser a mais estudada e bem conhecida. No entanto, no campo da técnica, encontramos um desenvolvimento intensivo da criação infantil, sobretudo na idade que nos interessa. A preparação de modelos de aeroplanos, de carros, a criação de novas construções, de projetos e trabalhos nos círculos dos jovens naturalistas<sup>10</sup> – todas essas formas de criação técnica

10. A nosso ver, o autor pode estar referindo-se ao que hoje se costuma chamar de "jovens cientistas". (N. da t.)

infantil adquirem um enorme significado por direcionarem o interesse e a atenção das crianças para uma nova área em que se pode manifestar a imaginação criadora do ser humano.

Como vimos, a ciência, assim como a arte, permite a aplicação da imaginação criadora; a técnica constitui o produto da mesma atividade cristalizada pela imaginação, como diz Ribot. Assim como no campo da criação artística, as crianças que tentam dominar os processos de criação científica e técnica também apoiam-se na imaginação criadora. O desenvolvimento do rádio e a difusão ampla da formação técnica, na atualidade, propiciaram, nos últimos anos, o desenvolvimento de uma rede enorme de círculos para os interessados em eletrotécnica. Paralelamente a eles, existe uma série de círculos produtivos da juventude trabalhadora nas fábricas: círculos de aviação, de químicos, de construtores, entre outros<sup>11</sup>.

Em relação ao desenvolvimento da criação infantil, a mesma tarefa é cumprida pelos círculos de jovens naturalistas que tentam combinar seu trabalho criador com as tarefas de melhorar a economia popular; os círculos de jovens naturalistas e de jovens técnicos, de que estão repletos os clubes de pioneiros, devem se transformar na escola de criação técnica do futuro para os nossos adolescentes.

11. Círculos infantis ou clube dos pioneiros eram comuns na União Soviética. Consistiam no oferecimento de atividades fora do horário escolar e em pequenas turmas para crianças e adolescentes. As atividades se desenvolviam em conjunto com instrutores ou professores. Podiam ser círculos de desenho, marcenaria, corte e costura, culinária, música, línguas estrangeiras, dança, radiotécnica, entre outros. Os conhecimentos eram postos em prática ao longo das próprias atividades. Por exemplo, costurava-se um vestido ou uma camisa, consertava-se um rádio, fazia-se uma caixa de madeira, inventava-se uma dança etc. (N. da t.)

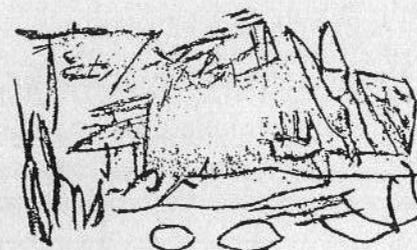
Não vamos nos deter detalhadamente nisso nem nos outros tipos de criação, tais como a musical, a escultural etc., pois não faz parte da nossa tarefa apresentar uma enumeração completa e sistemática de todos os tipos possíveis de criação infantil. Nosso objetivo não é também a descrição da metodologia do trabalho com as crianças em todos os tipos de criação infantil que mencionamos antes. Para nós, era importante indicar apenas o mecanismo de criação infantil, as suas especificidades mais substanciais, na idade escolar, como também, utilizando os exemplos das formas mais estudadas da criação do escolar, demonstrar o funcionamento desse mecanismo e a presença dessas especificidades.

Como conclusão, deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo.

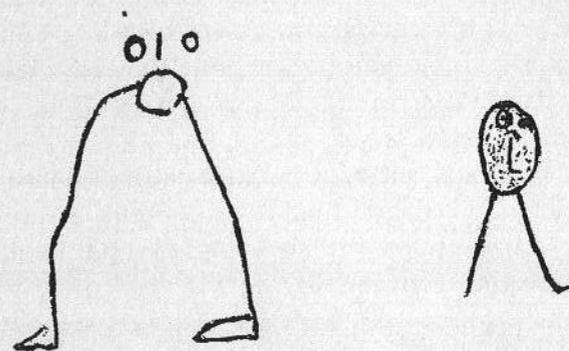
A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente.

► As considerações de Vigotski sobre a arte e a técnica mostram-se ainda inspiradoras. Ele fala das condições da época e projeta o futuro. Quase cem anos depois, vivenciamos determinadas condições de vida, de conhecimento e desenvolvimento da tecnologia que viabilizam novas formas de objetivação da experiência. Criamos novas linguagens e aprendemos novos modos de dizer. Experienciamos as mais diversas possibilidades da *imagem em ação* e somos intensamente afetados por elas. Produção e produtos nos impactam, nos transformam: câmeras, vídeos, fotografias, filmes, livros, ilustrações, desenhos animados, histórias em quadrinhos, televisão, mídia em geral condensam as artes, as técnicas, as práticas, o trabalho humano, a imaginação criadora; constituem um universo imagético, gráfico, plástico, flexível, que nos mobiliza e que nos leva a transcender a cada instante os limites da criação humana.

## Anexos



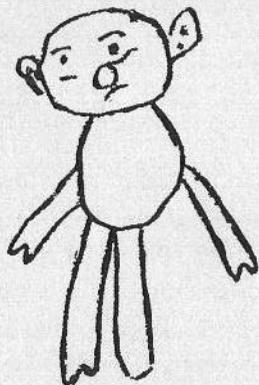
Desenho 1. Automóvel (garatuja).



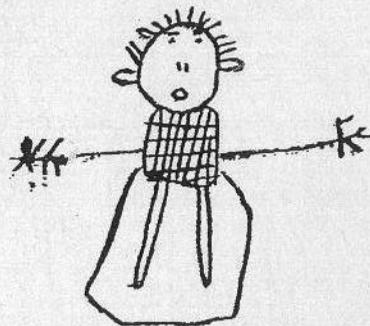
Desenhos 2 e 3. Cabeça-pernas.



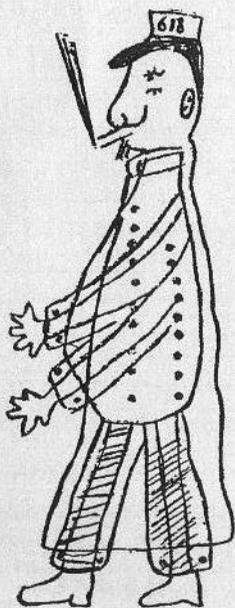
Desenho 4. Desenho de memória de uma menina de sete anos. Uma representação típica de um ser humano sem o torso. Esquema puro. A menina não desenha em casa e não tem livros com ilustrações.



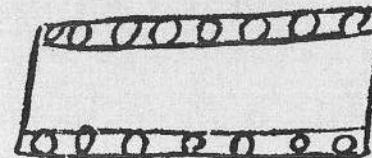
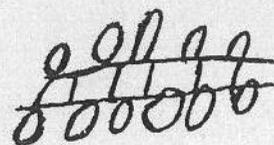
Desenho 5. Desenho de memória. Esquema puro. O torso em forma oval. Desenhou-o um menino de quatro anos que frequenta o jardim de infância.



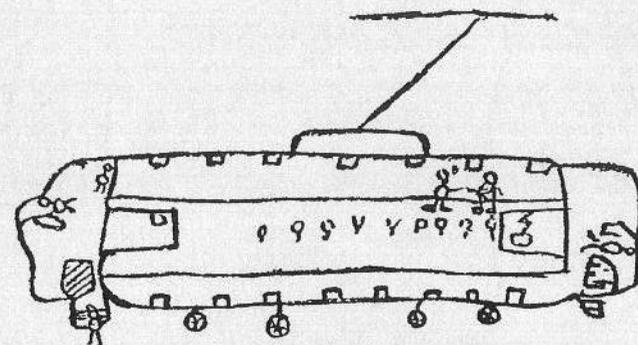
Desenho 6. Desenho de memória de uma menina de sete anos que não tem livros com ilustrações. O torso em forma retangular. Esquema puro.



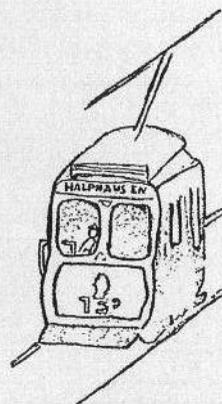
Desenho 7. Esquema puro. O torso em linhas circulares. A figura está vestida de uniforme, de calças e boné. Todos os botões estão desenhados (equivocadamente, estão desenhados nas calças). Desenho de um menino de dez anos que desenha em casa. A imagem é do pai, condutor de bonde.



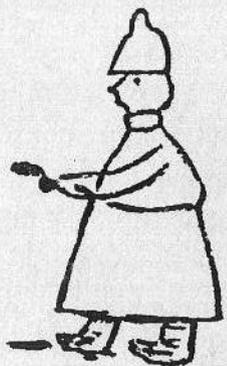
Desenhos 8 e 9. Representação de memória de um vagão de bonde. Um desenho totalmente primitivo. Feito por uma menina com idade entre sete e dez anos que não desenha em casa e não tem livros com ilustrações.



Desenho 10. Representação de memória de um vagão de bonde. Esquema puro. Desenhado por uma menina de 12 anos. O interessante é que o vagão está representado em corte.



Desenho 11. Representação de memória de um vagão de bonde. A perspectiva foi levada em conta. Desenho de um menino de 13 anos que desenha em casa. Merece atenção o ponto de vista lateral.



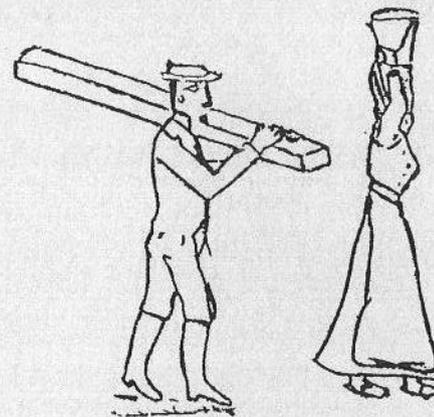
Desenho 12. O soldado.



Desenho 13. Um pioneiro fazendo a saudação.



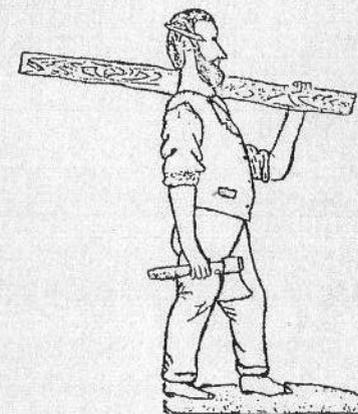
Desenho 14. A mãe com a criança.



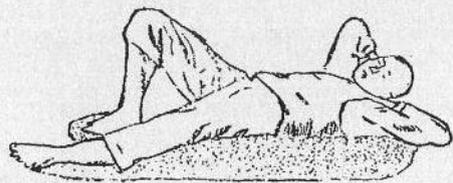
Desenho 15. Estágio 3. Desenhos não esquemáticos. Realizados por um menino de dez anos que desenha em casa e tem livros com ilustrações. Com a presença de vários erros (braços compridos etc.), o desenho se aproxima do estágio 4 (saliências das mangas e das barras do casaco).



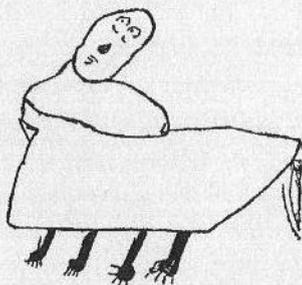
Desenho 16. Estágio 3. Desenho não esquemático de um menino de seis anos. Rudimentos do estágio 4 (representação em dimensões das dobras da saia e das mangas).



Desenho 17. Estágio 4. Rudimentos da representação que corresponde à forma real do objeto. O desenho foi feito por um menino de 12 anos, filho de um jornaleiro.



Desenho 18. Representação plástica de um homem a partir de observação (estágio 4). O desenho representa um menino dormindo, observado ao vivo; foi feito por um menino de 13 anos, filho de seleiro e jornaleira. A representação das pernas é de alto nível, principalmente da musculatura da perna direita.



Desenho 19. Estágio 1. Esquema puro. Desenho de uma menina de seis anos que desenha em casa e tem livros com ilustrações. É impressionante a representação do cavalo como um centauro. A cabeça é de humano, não de cavalo.



Desenho 20. Ausência de esquema (estágio 4). Tentativa de uma representação plástica. Desenho de um menino de oito anos, filho de pintor-artista plástico. Desenha muito em casa e é estimulado pelo pai.

## Biografia

### Vigotski: arte e vida

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

L. S. Vigotski, *Imaginação e criação na infância*



Vigotski é fruto de seu tempo. Nasce imerso em uma rica ambiência cultural. A leitura e a literatura, a ciência e a arte fazem parte do seu cotidiano. De família judaica, vive a passagem do século XIX para o século XX em meio a uma enorme efervescência de ideias. Impactado pelas demandas e propostas da Revolução Russa, experiencia as contradições desse cotidiano: sente agudamente a discriminação; percebe as diferenças sociais, a precariedade das condições de vida; adere à utopia da construção do homem novo.

Todas as biografias de Lev Semionovich Vigotski fazem menção à extensão de sua obra, em relação à brevidade de sua vida. Nasceu em 1896 e morreu em 1934. Era o segundo filho de uma família de oito irmãos. Estudou com professor particular até os 15 anos. Ingressou no Ginásio Judaico de Gomel, graduando-se dois anos depois com medalha de ouro. Tal

medalha era, na época, uma chave para o ingresso no ensino superior, cuja cota era de apenas 3% para judeus. No ano de ingresso de Vigotski na universidade, com o argumento de minimizar a formação de uma elite judaica intelectualizada, o ministro da Educação baixou um decreto mudando as regras, e o ingresso passou a ser feito por sorteio. Vigotski foi um dos sorteados e optou pelo curso de Direito da Universidade de Moscou. Graduiu-se em 1917, ano da Revolução Russa. Enquanto estudava direito, fez também o curso de história e filosofia na Universidade Popular de Chaniavski.

Vigotski era extremamente atuante na comunidade em Gomel. Proferia palestras, dirigia peças de teatro, participava de encontros literários; abriu uma editora, deu aulas em várias escolas. Aprendeu cinco línguas – russo, alemão, inglês, francês e hebraico. Foi também apresentado ao esperanto por um primo que era filólogo e linguista. Atento aos problemas e polêmicas da época, transitava por diferentes campos de conhecimento, examinando e debatendo as mais diversas questões: as formas e os efeitos da linguagem; a criação literária e a função poética; a reação estética; evolução e revolução; hereditariedade e meio ambiente; consciência e comportamento; história e desenvolvimento; idealismo e materialismo; o estatuto da ciência; as transformações sociais...

Apaixonado pela literatura e pela arte, tinha 19 anos quando escreveu a primeira versão de seu estudo *A tragédia de Hamlet* (1915), que seria mais tarde retomado e revisado por ele para integrar o conjunto de textos de *Psicologia da arte* (1925). Sua experiência como leitor de Shakespeare o levou a considerar a obra de arte como produção social que se torna independente de seu criador, mas que não pode existir sem a participação dos leitores.<sup>1</sup> A vida da obra de arte está nos efeitos que ela produz naqueles que a recebem.

Esse trabalho incorporava uma discussão corrente na época sobre a criação literária e a produção do efeito estético. O que produz esse efeito e como isso se dá? Distanciando-se da proposta dos formalistas, que defendiam que a *literariedade* está na própria língua e resulta da estrutura composicional do texto, Vigotski argumentava que, se o trabalho de construção do texto é importante, a experiência estética não se reduz à instância da estrutura e sonoridade da língua. É o homem que sente, pensa. É o homem que cria, constrói o texto; e é ele que é afetado por

1. Cf. BEZERRA, P. "Um crítico muito original". In: *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

essa criação. A reação estética condensa emoções contraditórias, que se resolvem na geração de novas emoções. Assim, a obra de arte é uma *técnica social do sentimento*. E por isso mesmo a psicologia não poderia ignorar a experiência estética.

Trabalhando, portanto, nas interseções das áreas de conhecimento, Vigotski trazia para o campo da psicologia um problema de linguagem que se colocava no cerne das discussões para os formalistas russos. Mas, reagindo às explicações associacionistas e idealistas no campo da psicologia, argumentava sobre a importância de se problematizar e buscar novas formas de investigar aquilo que se constitui como especificamente humano: o drama, a consciência.

A tragédia de *Hamlet* sintetiza o *drama* humano. É esse drama, experienciado na dimensão social e subjetiva, que se entretetece nas condições concretas de vida de Vigotski. O jovem leitor de *Hamlet* sabe-se tuberculoso: tem consciência da iminência da morte e isso faz emergir um sentimento trágico no enfrentamento dessas condições. Foram várias e frequentes as crises que o levaram à interrupção do trabalho e à internação em sanatórios. Viver a iminência da morte, numa época revolucionária, tornou urgentes e inadiáveis alguns projetos de vida.

A década de 24 a 34 – os dez últimos anos de sua vida – concentra sua intensa produção. O crítico literário, que se fez professor, tornou-se também investigador do drama humano. Com A. Luria e A. Leontiev, seus companheiros mais próximos de trabalho, Vigotski compunha um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou que era referido como *troika* na psicologia russa. Dirigindo um laboratório de defectologia, criado em 1925, reunia as preocupações e discutia as formas de atuação e investigação sobre o desenvolvimento humano; as possibilidades da criação humana; os sentidos da criação literária; as contradições e os sentidos da vida.

Assim, a literatura e a arte, a pedagogia (as orientações e os modos de ensinar) e a pedologia (a ciência da infância), a psicologia (o estudo do desenvolvimento humano e da consciência na história e na cultura), a defectologia articulam-se todas no campo de interesse e investigação de Vigotski. Ele escreve *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (1924), *Psicologia da arte* (1925), *Psicologia pedagógica* (1925), *O significado da crise em psicologia* (1929), *Manuscrito de 29* e diversos trabalhos sobre a defectologia: *A gênese das funções psicológicas superiores* (1930) etc. Organiza *A construção do pensamento e da linguagem* e dita, durante o período de sua última internação, o último texto que integra esse livro,

“Pensamento e palavra” (1934). São vários os depoimentos que apontam Vigotski como orador brilhante, cativante.<sup>2</sup>

A noção de drama, inicialmente ancorada na obra de Shakespeare, se redimensiona para Vigotski por meio de estudos e interlocuções com muitos outros autores. É afetada pela dialética do senhor e do escravo em Hegel; pelo *socius* internalizado e pelas funções de comando das palavras em Janet; pelo materialismo histórico e pelas relações sociais em Marx. A essas se articulam outras ideias: a mônada, o *affectum*, a vontade em Espinosa; a catarse em Aristóteles e em Freud; a evolução em Darwin; o sistema nervoso e os reflexos em Pavlov; os estudos da percepção na Gestalt; a teoria de campo em Lewin; o drama da vida cotidiana em Politzer; o *amor fati* de Nietzsche... Nessa diversidade de problemas e contribuições, Vigotski mostrou extrema disposição ao diálogo e acolhimento das ideias dos outros, realizando, ao mesmo tempo, um criterioso e incansável trabalho de análise das diferentes posições e argumentações.

Assim redimensionado, o *drama* adquire outro estatuto: é um modo de organização e funcionamento do psiquismo humano, uma característica da consciência historicamente elaborada. No âmago dessa *consciência dramática*, Vigotski releva a forma verbal de linguagem, que, como formação histórica, não só possibilitou o trabalho simbólico compartilhado “além da pele”, como propiciou aos homens experienciarem na esfera privada as funções, as tensões e as contradições das relações sociais. Para Vigotski, uma palavra pode ser considerada uma *obra de arte*<sup>3</sup>; a *arte é o social em nós*<sup>4</sup>.

A *experiência* desse drama no nível pessoal e a *consciência* desse drama no nível histórico levam Vigotski a refletir sobre o inevitável determinismo do mundo material, relacionado às determinações históricas resultantes da atividade humana nesse mundo e às possibilidades de construção da vontade, ou determinação, na esfera individual. Sua vida e seu trabalho acabam evidenciando sua tese: a constituição social da personalidade individual e as condições de possibilidades de protagonismo do sujeito, forjado na história das relações sociais.

2. Cf. LURIA, A. “Vigotski”. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37; VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vigotski, uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

3. Cf. comentários e análises de Vigotski sobre a formação do pensamento por complexos. *A construção do pensamento e da linguagem*, 2004. p. 216.

4. Cf. *Psicologia da arte*, 1999. p. 315 e 364.

## Bibliografia selecionada

### Bibliografia básica em português

*A apresentação segue a cronologia das publicações em português, no Brasil.*

*A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Livro organizado por pesquisadores americanos, apresenta um condensado das ideias centrais do autor com relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à hipótese da internalização da cultura, da mediação do outro e do signo. Inclui excertos sobre o problema do método de investigação, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, o papel do brincar e a escrita.

*Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Tradução da versão resumida em inglês (Cambridge, MIT Press, 1962) das principais teses e argumentos de Vigotski sobre as relações entre pensamento e linguagem, incluindo as discussões com Piaget, relatos de pesquisa sobre a elaboração de conceitos e seu último texto sobre pensamento e palavra. Há uma tradução para o português feita pela Editora Antídoto, de Lisboa, em 1979.

*Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Coletânea de textos que concentram as discussões e debates de Vigotski com as principais ideias da psicologia e da reflexologia da época. Inclui o texto da conferência apresentada em 1924 na Universidade de Moscou, “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, e “O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica”. Além dos textos de Vigotski, o livro contém um apêndice escrito por A. N. Leontiev e um epílogo escrito por M. F. Iarochovski e G. S. Gurguevidze, que contribuem para situar e compreender a produção da obra.

*O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1998. A primeira parte do livro reúne os textos das conferências de 1932, sobre o desenvolvimento na infância, enfocando percepção, memória, pensamento, emoção, imaginação, vontade. A segunda parte apresenta textos em que Vigotski discute com psicólogos da época, como E. Thorndike, C. Bühler e W. Köhler.

*Psicologia da arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1998. Primeiro livro de Vigotski, escrito em 1925, consiste na sua tese de doutorado. Nele, Vigotski problematiza a arte como conhecimento, como procedimento, como catarse; discute o estatuto da obra de arte, a reação emocional, a recepção estética; argumenta sobre a arte como *técnica social do sentimento*.

*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.* São Paulo: Martins Fontes, 1999. Escrita em 1915, foi a primeira monografia de Vigotski no campo da análise literária. Alguns aspectos foram reelaborados posteriormente, integrando capítulos de *Psicologia da arte*. Vigotski comenta sobre a realidade da *tragédia feita teatro*, os efeitos da obra de arte, a crítica de leitor. A apresentação de Paulo Bezerra constitui importante contribuição à compreensão do texto.

“Manuscrito de 29”. In: *Educação e Sociedade*, n. 71, 2000. O texto consiste em um manuscrito de Vigotski, traduzido diretamente do russo, com anotações de várias ideias para posterior desenvolvimento. Apresenta-se, assim, por um lado, como lacunar e enigmático; e, por outro, profundamente inspirador e articulado. O comentário de Angel Pino, na mesma revista, contribui para situar e compreender essas *anotações*.

*Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 2001. Livro escrito em 1925 para professores, aborda uma ampla gama de assuntos em psicologia e educação, com o objetivo de problematizar e discutir as pesquisas mais recentes na época. Os 21 capítulos abrangem diversos tópicos que incluem, por exemplo, as leis fundamentais da atividade nervosa no comportamento humano, o comportamento emocional, as formas básicas do estudo da personalidade, a educação estética.

*A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2004. A tradução do texto integral de Vigotski, feita por Paulo Bezerra, permite acompanhar detidamente a problematização e os argumentos do autor sobre as relações entre pensamento e linguagem; os percursos e os métodos de investigação dessas relações; o debate com Piaget sobre a fala egocêntrica; a elaboração conceitual; questões sobre o pensamento verbal e a fala interna; a função da forma verbal de linguagem na elaboração histórica da consciência humana.

## Vigotski e outros

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988. Organizado por pesquisadores da Universidade de São Paulo, o livro reúne textos de Vigotski, Luria e Leontiev sobre questões de desenvolvimento e educação, o brincar da criança, a escrita.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem primitivo e a criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Nesse estudo, Vigotski e Luria procuram discutir e argumentar sobre as três linhas constitutivas do desenvolvimento humano: filogenética, histórico-cultural e ontogenética. Apresentam e comentam estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

## Comentadores em português

BEZERRA, P. Prefácio à edição brasileira de *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. “Um crítico muito original”. In: VIGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

REGO, T. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIRGADO, A. P. “O social e o cultural na obra de Vigotski”. In: *Educação e Sociedade*, n. 71, 2000.

VALSINER, J.; VEER, R. van der. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

## Outras referências

DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. “De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski”. In: *Estudios de Psicología*, v. 28, n. 3. p. 303-332. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Mexico: Fontanamara, 1987.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Collected works of L. S. Vygotsky*. Nova York: Plenum Press, 1987.

\_\_\_\_\_. “Imagination and creativity in childhood”. In: *Journal of Russian and Eastern European Psychology*. Suécia: Sharpe, 2004.

Comentando exemplos de redações, Vigotski se detém particularmente nas dificuldades da criação literária em idade escolar, dadas as relações complexas entre pensamento e linguagem. Aborda ainda outras formas de criação, como a que se realiza nas peças de teatro. Por fim, examina em detalhe a expressão pelo desenho, lançando mão de esboços feitos por crianças russas, reproduzidos no final do livro.

Como afirma a professora Ana Lúiza Smolka na apresentação, a leitura do livro dá origem a muitas reflexões e ajuda a compreender como a criança experimenta o drama da vida, como a representa de modos variados, fazendo dos meios artísticos uma atividade vital, que transforma ela mesma e os outros. Em suma, para Vigotski, é no meio social, tendo por base o trabalho e as ideias dos outros, que se cria e se forja o novo.