

MARIA ALICE ALVES DA MOTTA

**A APROPRIAÇÃO DA CULTURA  
NO PROCESSO EDUCATIVO:  
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM  
MANOEL DE BARROS E MARIO QUINTANA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO  
CAMPO GRANDE - MS**

2008

MARIA ALICE ALVES DA MOTTA

**A APROPRIAÇÃO DA CULTURA NO PROCESSO EDUCATIVO:  
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM  
MANOEL DE BARROS E MARIO QUINTANA**

Dissertação apresentada à comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sônia da Cunha Urt.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO  
CAMPO GRANDE - MS**

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

M921a Motta, Maria Alice Alves da.  
A apropriação da cultura no processo educativo : a constituição do  
sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana / Motta, Maria Alice  
Alves da. -- Campo Grande, MS, 2008.

204 f. ; 30 cm.

Orientador: Sônia da Cunha Urt.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação na literatura. 2. Barros, Manoel, 1916- -  
Conhecimentos – Educação. 3. Quintana, Mario, 1906-1994 –  
Conhecimentos - Educação. I. Urt, Sônia da Cunha. II. Título.

CDD (22) 370.15

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt



Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas



Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Jacira Helena do Valle Pereira



Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Emilia Borges Daniel

## DEDICATÓRIA

Para Marcelo,  
o amor que se renova,  
que espera, aceita, apóia,  
na alegria e na tristeza,  
na saúde e na doença,  
e se refaz na adversidade  
e na alegria.

## AGRADECIMENTOS

À força criadora de tudo, que inspira nos homens a necessidade de progredir e produzir conhecimento a fim de que todos possam ter vida digna.

A minha família: aos que deixaram suas marcas, aos que se foram e aos que chegam. Agradeço por compreenderem minha ausência, fortalecerem e estimularem nos momentos de desânimo, acreditarem em mim, enfim, pelo apoio e amor incondicional.

A meus pais e a meu avô Ary Antônio Alves, pelo estímulo constante e exigente em relação ao estudo e à leitura. À minha mãe, por inserir a poesia em nossas vidas, ainda em canção de ninar.

Agradeço a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia da Cunha Urt que, desde meu ingresso no grupo de pesquisa em 2003, atribuiu-me responsabilidades e atividades que contribuíram para o início de minha trajetória como pesquisadora. Agradeço ainda pela orientação firme e exigente, que proporcionou o aprofundamento nas questões teóricas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Às Professoras Doutoras Maria Teresa de Assunção Freitas, Maria Emília Borges Daniel e Jacira Helena do Valle Pereira, cujos apontamentos e sugestões contribuíram grandemente para o direcionamento e desenvolvimento desta investigação.

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, pela contribuição e momentos de crescimento. Um agradecimento especial à Professora Mestre Regina Baruki Fonseca pela elaboração do Abstract.

A Norma, Liliam, Denise, Marly, Flávia, Lícia, Vivina e Márcia. Cada uma de vocês esteve presente nessa trajetória.

Aos colegas do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação, pelo apoio e amizade.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela amizade. Especialmente à amiga Marceli, cuja luta me inspirou e deu forças para prosseguir.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por fornecerem o subsídio necessário ao processo de construção do conhecimento.

À amiga Arilma e seu esposo Pedro Spindola, pelas contribuições, pela colaboração constante e pelo desprendimento em ceder material importante e inédito sobre o poeta Manoel de Barros.

Às colegas do Núcleo de Educação Especial, que prosseguiram desenvolvendo o trabalho nos períodos de minha licença para estudo, um agradecimento pela compreensão, apoio e incentivo.

## RESUMO

A forma como se concebe o sujeito e sua constituição tem implicações significativas para a Educação. Nesse sentido, esta investigação objetiva desvelar a constituição do sujeito no processo de apropriação da Cultura nas relações educativas e sua expressão na obra poética de Manoel de Barros e Mario Quintana. Trata-se de um estudo de análise documental, de natureza qualitativa. O referencial teórico-metodológico adotado foi a abordagem histórico-cultural da Psicologia, representada por Lev Vigotski e seus seguidores. Estabeleceu-se interlocução com o conceito de dialogia de Mikhail Bakhtin e outros pontos de suas teorizações que guardam proximidade com o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural. Os procedimentos metodológicos iniciaram-se com a leitura da obra dos dois poetas na íntegra. Posteriormente foram selecionados aqueles textos que evidenciassem processos educativos formais e informais. O recorte da pesquisa foi composto de 37 textos de Manoel de Barros e 53 de Mario Quintana, abrangendo crônicas, poemas, epígrafes e outras formas, dispersos em obras diversas. Os textos analisados foram categorizados por temáticas e, posteriormente, agrupados em três eixos, a saber: *EU e o outro*, *EU e o aprender* e *Eu e a sociedade*. No primeiro eixo foram inseridos os textos cuja temática remetia ao desenvolvimento, tais como: nascimento, conversão do signo, linguagem e pensamento, sentido e significado, memória, imaginação e faz-de-conta e, por fim, brincadeiras e jogos. No segundo eixo foram agrupados os textos relativos à aprendizagem: valores e regras e a temática escola, dentro da qual se inseriram conceitos espontâneos e conceitos científicos, leitura e escrita, professor e aluno e currículo e metodologia. O terceiro eixo descreveu o contexto histórico-social em que a constituição do sujeito ocorre. A esse eixo foram destinados os textos com as temáticas alienação e automação, evolução e destruição, além de padronização e singularidade. O entrelaçamento entre os três eixos possibilitou revelar a constituição do sujeito na obra dos autores selecionados. Evidenciou-se que está presente na poesia de Manoel de Barros e Mario Quintana um sujeito concreto, datado, localizado histórica e geograficamente e que se constitui nas relações sociais e dialógicas. O papel do outro como detentor das significações da Cultura é expresso por ambos os poetas, assim como a apropriação da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das demais funções superiores. Nas poesias selecionadas, foi possível destacar o papel da atividade na constituição do sujeito. Os autores retratam situações referentes à Escola e descrevem uma escola monológica, em que o discurso do aluno não é ouvido. Em algumas passagens, podem-se identificar experiências positivas reveladas pelas marcas deixadas por determinados professores. A crítica à padronização e massificação do sujeito na sociedade é outro aspecto manifestado. Além desses achados, evidenciou-se a poesia como possibilidade de autoconhecimento e aprimoramento da subjetividade, o que aponta a obra poética como importante recurso para formação de professores e alunos.

**Palavras-chave:** Constituição do sujeito. Desenvolvimento. Aprendizagem. Psicologia histórico-cultural. Poesia.

## ABSTRACT

The way one conceives the subject and their constitution has significant implications for Education. The aim of this paper is to investigate the subject constitution in the process of appropriation of Culture through Education and the way this relation is expressed in the poetical work of Manoel de Barros and Mario Quintana. It is a qualitative documentary analysis. The theoretical-methodological reference adopted was the historical-cultural Psychology approach, in interlocution with the concept of Mikhail Bakhtin's dialogy and some other points from his theory which approached to historical-cultural theory. After reading the complete work of the two poets, the texts that evidenced formal and informal educative processes were selected for analysis. The investigation samples was composed by 37 texts of Manoel de Barros and 53 texts of Mario Quintana. The texts selected were grouped into three axes, namely: *I and the other*, *I and learning* e *I and society*. The first axis included texts whose theme referred to development, such as: birth, sign conversion, language and thought, sense and meaning, memory, imagination and fantasy and, finally, plays and games. The second axis grouped texts related to learning: values and rules and the theme school, in which some items were inserted: spontaneous concepts and scientific concepts, reading and writing, teacher and pupil, and curriculum and methodology. The third axis described the social-historical context where the subject constitution takes place. This axis included texts about alienation and automation, evolution and destruction, standardization and singularity. The interlacement between the three axes made it possible to reveal the subject constitution in the work of the authors selected. In the poetry of Manoel de Barros and Mario Quintana appears a concrete, dated, historically and geographically located subject, who constitute themselves in social and dialogical relations. The role of the other person as a retainer of Cultural meanings is expressed by both poets, as well as the appropriation of language and, consequently, the development of the higher mental functions. In the poems selected, it was possible to note the role of activity in the subject's constitution. The authors portray situations related to School, which is described as a monological school, where the pupil's voice is not heard. The poets certify the school as one of the spaces where the constitution of the subject takes place, revealing that some teachers leave their marks. Criticism to the standardization and the massification of the subject in society is another aspect revealed. Besides these findings, poetry was proven as a possibility of self-knowledge and subjectivity improvement, which emphasizes the poetical work as an important resource for the formation of teachers and students.

**Key-words:** Constitution of the subject. Development. Learning. Historical-cultural Psychology. Poetry.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia de Mario Quintana por Dulce Helfer .....	14
Figura 2 – Fotografia de Manoel de Barros por Juan Esteves .....	14
Figura 3 - Fotografia de Mario Quintana por Dulce Helfer .....	20
Figura 4 - Fotografia de Manoel de Barros por Mauro Rerr e Roberto Higa .....	20
Figura 5 – Fotografia de Manoel de Barros. Autoria desconhecida. ....	59
Figura 6 – Fotografia de Mario Quintana por Liane Neves .....	59
Figura 7 – Sem título. Desenho de Manoel de Barros .....	95
Figura 8 – Sem título. Desenho de Manoel de Barros .....	95
Figura 9 – Sem título. Desenho de Manoel de Barros .....	95
Figura 10 – Trecho de poema manuscrito por Manoel de Barros .....	95
Figura 11 - Fotografia de Mario Quintana por Liane Neves .....	175
Figura 12 – Trecho manuscrito do poema <i>O Mapa</i> , por Liane Neves .....	175
Figura 13 – Fachada da Casa de Cultura Mario Quintana no centro de Porto Alegre .....	175
Figura 14 – Detalhe da escrivaninha de Mario Quintana. Reconstituição do quarto do poeta na Casa de Cultura Mario Quintana, por Tatiana Almeida.....	175

## **LISTA DE DIAGRAMAS**

Diagrama 1 - Internalização da Cultura .....	58
Diagrama 2 - Entrelaçamento dos eixos .....	169

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Agrupamento das temáticas por eixo .....	79
---	----

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A - Modelo de Planilha para análise dos textos ..... 195

APÊNDICE B – Exemplo de planilha preenchida referente à obra de Manoel de Barros.....196

APÊNDICE C – Exemplo de planilha preenchida referente à obra de Mario Quintana.....201

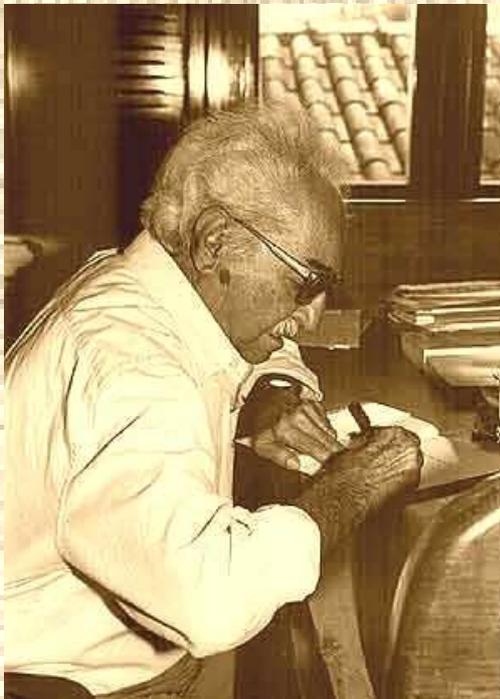
# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>PARA COMPREENDER O SUJEITO</b> .....	21
1.1 Resgate histórico da questão do sujeito .....	21
1.2 O sujeito a partir dos principais conceitos do pensamento de Vigotski .....	26
1.3 Mikhail Bakhtin: conceitos pertinentes para analisar a constituição do sujeito .....	35
1.4 A relação entre Sujeito e Cultura na Psicologia histórico-cultural .....	40
1.5 A Psicologia histórico-cultural e a Educação Escolar .....	52
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	60
2.1 Vigotski e a arte .....	60
2.2 Literatura como fonte de pesquisa .....	67
2.3 Percurso metodológico .....	72
2.4 Dois dedos de prosa com Mario e Manoel .....	80
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EXPRESSA NAS OBRAS POÉTICAS</b> .....	96
3.1 Eu e o outro .....	96
3.1.1 Nascimento: da Natureza à Cultura .....	96
3.1.2. Presença do outro e conversão do signo .....	99
3.1.3 Desenvolvimento da Linguagem e do Pensamento .....	104
3.1.4 Sentido e significado .....	110
3.1.5 Memória .....	113
3.1.6 Imaginação e Faz-de-conta .....	118
3.1.7 Brincadeiras e jogos .....	127
3.2 Eu e o aprender .....	132
3.2.1 Valores e regras .....	132
3.2.2 Escola .....	133
3.2.3.1 Conceitos espontâneos e conceitos científicos .....	136
3.2.3.2 Leitura e escrita .....	139
3.2.3.3 Professor e aluno .....	143
3.2.3.4 Currículo e metodologia .....	150

3.3 Eu e a sociedade .....	159
3.3.1 Alienação e automação .....	159
3.3.2 Evolução e destruição .....	162
3.3.3 Padronização e singularidade .....	166
3.4 Outros achados: possibilidades da poesia.....	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>194</b>

*Um bom poema  
é aquele que nos  
dá a impressão  
de que está  
lendo a gente...  
e não a gente a  
ele!*

*Mario Quintana*



*Poema é lugar  
onde a gente  
pode afirmar que  
o delírio é uma  
sensatez. Pelos  
meus textos sou  
mudado mais do  
que pelo meu  
existir.*

*Manoel de Barros*

# INTRODUÇÃO

Cuidado!  
A poesia não se entrega a quem a define  
(QUINTANA, 2006a, p. 388).

Esta investigação tem como objeto estudar, na obra dos poetas Manoel de Barros e Mario Quintana<sup>1</sup>, a constituição do sujeito ao se apropriar da Cultura no processo educativo. O referencial teórico adotado é a abordagem histórico-cultural da Psicologia. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cujo suporte metodológico é a análise documental. Considerando-se a abordagem teórico-metodológica adotada, foram organizados três eixos para evidenciar o sujeito e sua constituição: *EU e o outro*, *EU e o aprender* e *Eu e a sociedade*. O primeiro eixo engloba as temáticas referentes ao desenvolvimento; o segundo, a aprendizagem; e o terceiro, o contexto histórico em que a constituição do sujeito ocorre.

Mas... como foi mesmo que a poesia se tornou cenário do objeto de estudo desta investigação? A inspiração, como diz Quintana, *é um anjo que se puxa pelas pernas*. Tentarei, aqui, trazer alguns fatos de minha trajetória que facilitem a compreensão desse processo. Não se espante o leitor se o resultado *dos pedaços de mim* for apenas *um ser atônito*, como revela Manoel.

A poesia é um documento rebelde. Inúmeras leituras são necessárias a fim de que se possa apreender um pouco do que se pretende dizer num texto poético. E não basta qualquer leitura, ou uma leitura superficial. É necessário fruir seu gosto como de um sorvete. Talvez a mesma luta que o poeta trave com as palavras seja revivida pelo leitor a cada leitura pois, como diz Quintana, é necessário escrever várias vezes o mesmo poema para que dê a impressão de ter sido escrito pela primeira vez. A pressa ou a teimosia em apreender de imediato seu sentido e talvez classificá-lo faz com que este se esconda. O melhor é deixar as impressões causadas pelo poema fluírem, de forma que a emoção proporcione conhecimento e compreensão de alguns de seus múltiplos significados.

Em meu percurso profissional, tanto como professora quanto como psicóloga, sempre esteve presente a reflexão sobre Educação. As primeiras indagações surgiram-me ainda durante o curso de Letras, porém de forma incipiente, pois é a partir do contato com a realidade escolar que se é levado a pensar a respeito desse espaço e do fenômeno educativo.

---

<sup>1</sup> O próprio autor tinha preferência por grafar seu nome sem acento agudo. Respeitamos sua intenção em todo o corpo deste trabalho.

Os questionamentos prosseguiram durante a minha docência e no período posterior, o da graduação em Psicologia, que me possibilitou outro enfoque: o psicológico.

A participação nas reuniões e nos subprojetos de pesquisa desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação — GEPPE/UFMS proporcionou-me maior aprofundamento em temas pertinentes à Educação e um olhar mais crítico para esse foco. No grupo, houve a oportunidade de iniciar o aprendizado da investigação e discutir questões relacionadas à pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente, na interface Psicologia e Educação.

A disciplina Produção Científica em Psicologia e Educação, cursada como aluna especial do Mestrado, possibilitou-me o conhecimento de pesquisas que enfocavam o papel relevante de se analisar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento, de forma a verificar o desenvolvimento dessa área, assim como direcionar novos estudos. Na disciplina, foi-me possível compreender a relevância da pesquisa de análise de produção e ampliar concepções sobre o que vem a ser o fazer investigativo.

Além disso, o trabalho como Técnica do Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação permite-me atuar em diferentes unidades escolares e estar em contato com diversos professores e demais profissionais da Educação. Embora alguns autores apontem que, a partir da década de 1950, a visão da Psicologia como hegemônica sobre outras ciências para se analisar o fenômeno educativo foi sendo superada, na escola essa visão parece permanecer.

Sou professora e, em minha atuação, objetivo atuar no sentido de proporcionar apoio à escola para que esta possibilite a inclusão de alunos especiais. Apesar disso, a formação em Psicologia parece sobrepor-se às atribuições do cargo: o fato de ser psicóloga faz com que me seja atribuído outro papel. Assim, devido a essa formação, a escola deposita em mim expectativas de soluções quiméricas e solicita meu envolvimento nas mais variadas situações que perpassam seu cotidiano, em busca de respostas e de resolução de problemas — sem perceber que, muitas vezes, trata-se de questões pedagógicas, mas que exigem um olhar mais amplo do que o enfoque na figura do aluno.

Os conflitos que se apresentam no espaço escolar estão vinculados à dificuldade de se lidar com a diversidade humana ali presente (em relação a pessoas com deficiência ou, simplesmente, diferentes), pois o ambiente escolar está pautado na idéia de padronização. Concepções sobre a personalidade humana como sendo algo estático, baseadas na idéia de traços de personalidade desvinculados das condições histórico-culturais em que o sujeito vive, contribuem para rotular e patologizar o comportamento dos alunos que não se enquadram no

ideal proposto por determinadas abordagens psicológicas e nas exigências do atual modelo de sociedade. Dessa forma, criam-se condições que não favorecem o acesso desses alunos ao conhecimento historicamente acumulado.

Tais reflexões e leituras suscitaram em mim o interesse por pesquisar a questão da constituição do sujeito e sua relação com a Educação e a Cultura, pois as problemáticas colocadas pelos professores encontram-se em estreita ligação com a forma com que estes percebem seus alunos e as crenças que têm a respeito deles.

Cabe esclarecer que a concepção de Cultura que sustenta esta investigação é descrita como o conjunto das produções humanas desenvolvidas histórica e socialmente. Nesse sentido, Cultura opõe-se a Natureza. Compreende-se como Cultura tudo aquilo que é obra humana; portanto, abrange elementos materiais e simbólicos.

A Literatura é um espaço privilegiado para se discutirem temas relevantes para o homem; assim sendo, esse estudo pode trazer subsídios para os educadores pensarem a questão da constituição do sujeito cultural e social. Lukács (1978) considera que a obra de arte reflete a realidade concreta e tem papel mediador, possibilitando a ampliação da consciência do sujeito ao aprofundar seu conhecimento sobre as relações sociais e o gênero humano, daí seu caráter universal. Essa realidade captada pela subjetividade do artista desperta o sujeito em níveis superiores de consciência.

Este estudo tem como objetivo analisar a constituição cultural do sujeito no processo educativo e sua expressão na obra poética de Manoel de Barros e Mario Quintana. Ao estudar a constituição do sujeito na obra desses poetas, caminha-se na direção de entrelaçar a Psicologia, a Educação e a Literatura, pois o sujeito que se constitui não está isolado ou fragmentado em ciências diversas, mas se constitui nas relações, dialeticamente, e é esse sujeito que pode ser evidenciado na obra literária. É possível que a Literatura consiga expressar aspectos desse sujeito não-dicotomizado antes da ciência, como aponta Vigotski (1999b).

A opção pelos autores deu-se pela possibilidade de analisar, em dois poetas contemporâneos, a constituição cultural do sujeito pela Educação, evidenciando de que forma esse processo é retratado em suas obras. Além disso, a escolha foi condicionada ao amplo projeto atualmente em desenvolvimento no GEPPE: *Tropeiros, matulas - quá: A Educação no processo de constituição de sujeitos que vivem na região do Pantanal*. No âmbito desse projeto, foi prevista a análise documental da obra do poeta pantaneiro Manoel de Barros.

Na preferência, também está presente minha subjetividade, devido à afinidade com os autores, além de representarem os dois espaços culturais em que se desenvolveu

minha constituição como sujeito. A escolha também está vinculada ao fato de ambos os escritores discutirem em sua poesia questões universais a partir do enfoque no singular.

A proximidade com a Literatura também procede do primeiro curso de graduação, no qual me foi apresentado Manoel de Barros pela primeira vez. Já o contato com Mario Quintana começou cedo: meu primeiro livro do poeta, *Pé de Pilão*, ganhei antes dos cinco anos, presente de minha mãe, que não via na pouca idade impedimento para conhecer poesia. As figuras em preto-e-branco do livro foram sendo pintadas de lápis de cor, lembrando Mario: “Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos [...] que passarão também a fazer parte dos poemas...” (QUINTANA, 2005c, p.33).

Os livros eram presença constante, tanto em casa quanto nas tardes em que eu passava na *Biblioteca Lucília Minssen*, uma biblioteca destinada a crianças, no centro de Porto Alegre, enquanto minha mãe ia ao Fórum (lugar em que crianças não entram). A constituição de minha subjetividade fez-se assim: pela mediação dos livros, em cuja *casa* eu era sempre bem-vinda.

No início da década de 1990, o encontro com a obra do poeta Manoel de Barros ocorreu de um jeito que remete ao do próprio autor: desconfiado, lendo aos poucos, pelas beiradas. Manoel abre um mundo de metamorfoses, no qual a significação das palavras faz parte da brincadeira. Na Semana de Letras de 1990, a aparição do autor era evento ansiosamente aguardado. Infelizmente, Manoel não marcou presença. Mais tarde ficaria sabendo de sua *despreferência* por aparições públicas...

Meu avô começara a ler Manoel e me enviou de longe (de Porto Alegre) um exemplar do autor. Fato curioso, uma vez que o autor e eu moramos na mesma cidade... Eu, adolescente, interessei-me mais um pouco pela obra dessa figura arredia ao saber que o avô já apreciava. Nesse percurso, da infância até a graduação, percebe-se o papel crucial da mediação dos adultos significativos na constituição do sujeito e na apropriação das objetivações humanas.

O humor presente em Manoel surge como ironia em Mario. Como dois irmãos, ao mesmo tempo são semelhantes e diferentes. Um, arredio; o outro mantinha uma “distância ótima” das outras pessoas. Ambos têm gosto por aforismos, nos quais destilam sua poesia-filosofia.

E é nesse universo que se inscreve este estudo. A companhia dos autores atenuou alguns momentos de fadiga, mas a convivência nem sempre foi fácil: por vezes os sentidos teimavam em esconder-se – ou eu teimava em decifrá-los. O referencial metodológico

fornecia consolo, quando referendava a polissemia do texto. Assim, eventualmente *puxando o anjo* da inspiração *pelos pernas* fomos convivendo, os três, Mario, Manoel e eu, dialogando sobre como o sujeito se constitui.

O aprendizado foi imenso e profundo. Primeiramente, Manoel pediu-me que desaprendesse oito horas por dia até que aprendesse os princípios. Mario de cara alertava: “Não debes acreditar nas respostas. As respostas são muitas e a tua pergunta é única e insubstituível.” (QUINTANA, 2006a, p. 206). Manoel aconselhou-me: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave.” (BARROS, 1993, p. 21). A eles, o agradecimento pela agradável companhia da viagem e um pedido de desculpas pelas eventuais impertinências...

As respostas que os autores trouxeram à pergunta inicial estão neste trabalho, que está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, *Para compreender o sujeito*, é destinado ao resgate histórico da questão do sujeito e a emergência de uma ciência para estudá-lo, a Psicologia e sua contribuição para a Educação. Posteriormente, são apresentadas as principais teorizações do pensamento de Vigotski e de Bakhtin, seguidas da discussão sobre a Cultura e o sujeito na abordagem histórico-cultural. A seguir, examina-se como essa abordagem concebe a Educação.

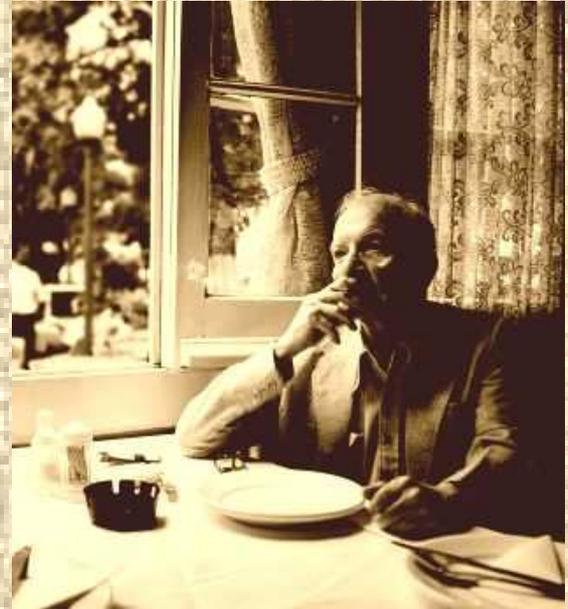
No capítulo seguinte, *Caminhos da pesquisa*, são apresentados os estudos de Vigotski sobre arte e, mais especificamente sobre Literatura, a utilização da Literatura como fonte de pesquisa e o referencial de suporte para a análise. Os procedimentos da pesquisa e a biografia de Manoel de Barros e Mario Quintana também integram esse capítulo.

Em *Educação e cultura: a constituição do sujeito expressa nas obras poéticas*, apresentam-se os resultados da análise das poesias. Mesmo que a análise formal dos textos dos autores seja objeto do capítulo final, optou-se por, ao longo do trabalho, ilustrar as discussões com a fala dos poetas, trazendo-os para o diálogo.

Finalmente, na parte destinada ao apêndice, constam: a planilha elaborada para coleta de dados, interpretação e apreensão das temáticas das poesias, além de quadros preenchidos, referentes à obra de cada um dos autores, para exemplificar essa fase da análise.

*Quando abro  
cada manhã a  
janela do meu  
quarto  
É como se abrisse o  
mesmo livro  
Numa página nova...*

.. . .



*Por antes a força da  
palavra é que me  
dava a noção. Mas em  
vista do que vi o  
olhar reforça a  
palavra. O olhar  
segura a palavra na  
gente.*

***Manoel de Barros***

# CAPÍTULO I

## PARA COMPREENDER O SUJEITO

Neste capítulo apresenta-se um panorama histórico da concepção de sujeito e o desenvolvimento de uma ciência para estudá-lo: a Psicologia. Discute-se a questão da fragmentação do sujeito na Psicologia e a apreensão desse sujeito fragmentado pela Educação. Posteriormente, examinam-se os principais conceitos da abordagem histórico-cultural da Psicologia, pertinentes para analisar como o sujeito é evidenciado nessa perspectiva, destacando-se pontos em que se aproximam das idéias de Mikhail Bakhtin. A seguir, debate-se a relação entre sujeito e Cultura, como esta é compreendida pelos autores da Psicologia histórico-cultural e como essa abordagem concebe a Educação e a função da escola.

### 1.1 Resgate histórico da questão do sujeito

A ciência pode classificar e nomear órgãos de um sabiá  
Mas não pode medir seus encantos.  
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem  
Nos encantos de um sabiá.  
Quem acumula muita informação  
perde o condão de adivinhar: divinare.  
Os sabiás divinam.  
(BARROS, 1996, p. 53).

A idéia de indivíduo, concebida como natural, é um conceito historicamente construído. Figueiredo (1991) aponta que, no período compreendido pela Idade Média, reinava uma espécie de pré-determinação das relações que o homem podia estabelecer. A comunidade definia os rumos da vida do sujeito a partir de aspectos como origem, ocupação da família, sexo, filiação. A tradição – e, por que não dizer, a religião, pensada como instituição – delimitava grandemente as possibilidades de decisão do indivíduo.

A sociedade era estratificada, e as poucas possibilidades de mobilidade social eram extremamente limitadas. Esse quadro irá se alterar no período seguinte, em que as

formas de propriedade feudais desaparecem. Ao se tornar proprietário dos meios de produção, o homem apropria-se do próprio corpo – agora transformado em força de trabalho. Segundo Figueiredo (1991), estavam assentadas as condições econômicas para a existência de um indivíduo independente.

A concepção de um sujeito individualizado era necessária e conveniente ao sistema econômico que irá se desenvolver. Havia necessidade de um sujeito livre, a fim de possibilitar o livre comércio de mercadorias que teve início com a Era dos Descobrimentos. Marx e Engels (2006) postulam que as relações sociais capitalistas podem ser consideradas como uma forma mais complexa de relação entre os homens e dos homens com o trabalho. A idéia de *indivíduo livre* daí decorrente é resultado de um processo histórico e “[...] aparece, portanto, com o desenvolvimento da sociedade industrial e do comércio e com a acumulação de capital pela burguesia. A individualidade emerge, desse modo, como premissa fundamental do pensamento liberal a partir dos séculos XV e XVI” (FERREIRA, 1986, p. 24).

Há uma alteração histórica, de um período em que a existência individual é praticamente negada, para um período – iniciado no Renascimento e na Modernidade – em que essa existência individual do sujeito é reconhecida e exaltada. Após a emergência de uma idéia de sujeito, ocorre uma reação, no sentido de se questionarem atitudes consideradas anti-sociais e prejudiciais.

Se, no período anterior, havia determinação dos rumos da vida do homem, no período seguinte é como se houvesse um estranhamento dessa liberdade, considerando-a negativa e atribuindo ao indivíduo – agora dono de suas ações – a responsabilidade por atitudes consideradas como não-desejadas. Pode-se considerar essa reação como uma necessidade de se criarem mecanismos que substituíssem o controle até então exercido pela Igreja e outras instituições do período medieval.

Essa possibilidade seria proporcionada pelo desenvolvimento da ciência. Com o objetivo de ser reconhecida entre as ciências nos moldes propostos por Comte, a Psicologia tenta abandonar seu substrato filosófico e adota os métodos das ciências naturais. A Psicologia se desenvolve carregando as marcas do positivismo e sofre influências também presentes no desenvolvimento das ciências no século XIX.

Dessa forma, ao longo dos períodos históricos, há diversas formas de se conceber o sujeito: da desconsideração de sua existência como ser separado e independente de sua comunidade, passando por um período de enaltecimento do homem, em oposição a Deus, até a suspeita a respeito da confiabilidade dos atributos humanos. A subjetividade, tanto para a convivência social pacífica quanto para o desenvolvimento da ciência, é considerada

perniciosa. De acordo com o paradigma positivista, a subjetividade nas ciências deve ser controlada pela razão e pelo método das ciências naturais.

O mesmo século que possibilita a criação de uma ciência do sujeito, questiona seus limites e métodos. Só eram considerados como objetos da ciência aqueles aspectos percebidos como objetivos; as questões afetivas e todos os aspectos subjetivos são excluídos. Segundo González Rey (2004), ao longo da história das ciências, o sujeito é negado a partir da idéia de racionalidade, à qual fica subjugado. Essa racionalidade é concebida como algo externo ao sujeito, transcendente.

Urt (2000) aponta que os dilemas entre interno/externo, psíquico/orgânico, natural/social presentes no fenômeno psicológico são expressões da contradição indivíduo/sociedade imposta pela ideologia liberal. Essa contradição não é superada pela ciência burguesa; na verdade, é condição para que ela exista. A Psicologia moderna surge, assim, como ciência receptiva aos ideais liberais, pois o conhecimento que vinha sendo estruturado é utilizado para a adequação e adaptação do sujeito a uma sociedade que deveria ser mantida em sua estrutura, sem que haja questionamento dos padrões impostos por essa sociedade.

O percurso de constituição da Psicologia como ciência condiciona a negação da subjetividade. Uma vez eliminada a subjetividade, outros construtos surgem numa tentativa de dar conta desse *objeto* da Psicologia. Dessa forma, o processo de decomposição do sujeito em múltiplos aspectos foi condicionado pela necessidade de formatação da Psicologia como ciência. Nesse processo, perdeu-se o sujeito e o que se obteve foram fragmentos de sua subjetividade negada (ora a consciência, ora o comportamento, ora a aprendizagem, ora o inconsciente). Essa fragmentação também pôde ser evidenciada nas diversas tendências educacionais a que deram origem as escolas psicológicas.

Essa fragmentação de seu objeto de estudo não ocorreu apenas na Psicologia, mas nas Ciências Humanas de forma geral, resultado de um processo de desenvolvimento histórico. A relação entre Psicologia e Educação deu-se também nesse contexto em que a Psicologia buscava afirmar-se como ciência. A Psicologia ainda não havia constituído propriamente seu objeto e problema próprios, mas seus princípios já estavam sendo aproveitados para articular as propostas da escola liberal. A tarefa da Psicologia seria analisar esses sujeitos, de forma a justificar seu lugar na sociedade. No entanto, conforme ressalta Urt (2000), essa marca não deve servir como pretexto para que o conhecimento produzido na área da Psicologia seja desconsiderado como forma de contribuição à prática pedagógica, o que não significa reduzir o fenômeno educativo a seus aspectos psicológicos. A ressalva de Urt

(2000) faz-se pertinente pelo fato de alguns autores<sup>1</sup> contestarem os subsídios que a Psicologia pode trazer para a Educação.

Enquanto a ciência burguesa tinha necessidade de excluir a subjetividade, por considerá-la perniciosa, a ciência da história, o materialismo histórico-dialético, propõe um modelo de superação:

Essa realidade [a compreensão das leis da natureza e suas conseqüências no processo evolutivo] leva os homens a sentir e compreender sua profunda unidade com a natureza, afastando a inconcebível, absurda e antinatural idéia da antítese entre espírito e matéria, homem e natureza, alma e corpo. (ENGELS, 1990, p. 34).

Dessa forma, a relação entre indivíduo e sociedade, interno e externo é percebida sob novo enfoque. Enquanto a Psicologia ocidental precisava eliminar o sujeito ou camuflá-lo, por compreender sua constituição de forma isolada de suas condições de produção, o materialismo histórico-dialético concebe indivíduo e sociedade numa relação em que o sujeito tem papel ativo: “[...] as circunstâncias fazem os homens assim como eles fazem as circunstâncias.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 66).

O materialismo histórico foi alvo de críticas que afirmavam que o sujeito não está presente na obra de Marx. Para Saviani (2004), trata-se de um estereótipo calcado em leituras superficiais da obra do pensador. Pode-se afirmar também que tais críticas não compreendem a forma dialética de pensar e fazem uma leitura linear dos pressupostos marxistas.

Na Psicologia, a busca pela superação das dicotomias objetivismo-subjetivismo, a partir da síntese, origina-se desse referencial, ao propor a elaboração de uma nova Psicologia, que compreendesse a relação indivíduo e sociedade como unidade de contrários.

No início do século XX, a Psicologia na Rússia buscava reorganizar seus pressupostos epistemológicos e metodológicos em função das mudanças sociais que estavam ocorrendo devido ao movimento revolucionário socialista que culminou com a Revolução de Outubro de 1917. Impunha-se às diversas áreas da ciência e, entre elas, a Psicologia, a tarefa de colaborar para a formação de uma sociedade pautada num novo modo de produção.

A Psicologia soviética fortalecia as críticas em relação à tendência idealista, pois havia necessidade de se proporem soluções para as dificuldades que se colocavam na tentativa de se reorganizar a nova sociedade, entre eles, a alta taxa de analfabetismo.

---

<sup>1</sup> Saviani (2004) aponta, por exemplo, Lucien Sève, para quem a Psicologia teria um caráter incuravelmente conservador.

Se no ocidente a Psicologia cedia às imposições necessárias para se tornar ciência, na Rússia socialista, além desses pressupostos, ainda havia as pressões e o esforço para elaborar uma Psicologia que estivesse de acordo com os pressupostos do materialismo histórico e apresentasse propostas concretas para os problemas que surgiam, principalmente no campo da Educação.

É nesse cenário de conflitos entre perspectivas e busca por alternativas que Lev Vigotski<sup>2</sup> faz sua primeira comunicação, em 1924, no II Congresso Pan-Russo de Neuropsicologia, em Leningrado. O título de sua palestra era *A metodologia da investigação reflexológica e psicológica*. Vigotski (2004c) critica os teóricos da época que desejavam criar uma Psicologia de base marxista sem ter domínio das categorias do pensamento histórico-dialético de Marx. No contexto da Revolução de 1917, acreditava que a Psicologia precisava trazer contribuições para a construção da sociedade socialista.

De acordo com Freitas (2006), alguns teóricos haviam transformado o marxismo em um conjunto de dogmas, aproximando-o de concepções positivistas. Vigotski, ao contrário, dominava as categorias do materialismo histórico-dialético. Para a autora, o marxismo em Vigotski pode ser percebido como “[...] não reducionista, essencialmente dialético e se apóia numa perspectiva histórica onde o homem é efetivamente sujeito. E essa concepção de marxismo encontra-se enraizada na própria história de sua vida e de seu trabalho teórico”. (FREITAS, 2006, p. 113). Nesse sentido,

[...] sua formação filosófica, acentuadamente dialética, encontrou reforço na experiência concreta de participar do projeto de reconstrução de uma nova sociedade em seu país. O marxismo era, para Vygotsky, uma ferramenta do próprio pensamento e não um conjunto de verdades reveladas. (FREITAS, 2006, p. 114).

Portanto, o materialismo histórico está na base da forma de pensar de Vigotski e na apresentação de suas idéias a partir das categorias daquele referencial. Assim, traz a contradição para seu texto, de forma a possibilitar a elaboração da síntese. A dificuldade para apreender o pensamento dialético de Vigotski faz com que, comumente, o leitor recorra a

---

<sup>2</sup> Em relação à grafia do sobrenome de Vigotski, não há consenso. Algumas edições de suas obras no Brasil foram lançadas com a grafia com y; outras com a letra i, e mesmo com dois is. Neste texto optou-se pela grafia com a letra i preservando a grafia da editora nas referências e citações conforme apresentadas pelos autores ou editores.

obras que pretendem explicar suas idéias de forma simplificada, que deságuam em possíveis equívocos<sup>3</sup>.

Deve-se considerar que essa apreensão fragmentada e marcada pelo pragmatismo relaciona-se diretamente com a forma de consciência do momento histórico atual, da mesma maneira que as leituras da obra de Vigotski buscam responder às necessidades impostas por este mesmo momento histórico.

Assim, para estudar o autor, dois empecilhos se impõem: a censura ocidental, que eliminou o caráter marxista de suas obras, e a censura stalinista que, de acordo com Freitas (2006), proibiu a leitura de seus textos em 1936, ocasionando a perda de muitos de seus escritos. Segundo a autora, sua obra era acusada de ter um caráter idealista e abstrato, o que teria motivado a censura por parte do regime stalinista.

## **1.2 O sujeito a partir dos principais conceitos do pensamento de Vigotski**

Uma vez que o referencial teórico de Lev Vigotski é o materialismo histórico dialético, sua concepção de homem está inserida nessa perspectiva: o sujeito não é concebido de modo determinista nem de forma abstrata, mas em relação dialética com a cultura.

O foco de Vigotski (2000c) era o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, aquelas que caracterizam o homem. Para ele, o estudo do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores constituiria uma perspectiva metodológica que possibilitaria a compreensão de diversos aspectos da personalidade humana. Por essa razão, considerava o conceito de funções psicológicas superiores um dos mais relevantes para a Psicologia do Desenvolvimento. O psicólogo russo assim define seu objeto de estudo:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos [...]. Trata-se, em

---

<sup>3</sup> Freitas (1994) desenvolveu, no início da década de 1990, investigação sobre a apreensão do pensamento de Vigotski no Brasil. Nesse trabalho, a autora já apontava dificuldades e distorções sobre as idéias do autor. Ao analisar o processo de penetração das idéias de Vigotski no país, revelou que a entrada se fez via Estados Unidos e, posteriormente, Europa. As obras de psicólogos russos sofriam severa censura no próprio país de origem, obrigando seus autores a encontrar meios alternativos para difundir suas idéias. Segundo a autora, um dos meios encontrados por Luria para difundir as idéias de Vigotski nos Estados Unidos foi retirar as referências a Marx de seus livros, a fim de possibilitar que fossem aceitos para publicação naquele país. Dessa forma, pode-se afirmar que houve uma espécie de mutilação nos textos de Vigotski o que, posteriormente, ocasionou formas de apreensão equivocadas. Outros teóricos, atualmente, vêm se debruçando sobre tais questões, como Duarte (2001) e Tuleski (2002).

primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 2000c, p. 29)<sup>4</sup>.

Logo, o conceito de funções psicológicas superiores torna-se uma categoria central, a partir da qual Vigotski irá desenvolver estudos importantes como a relação entre pensamento e linguagem, a questão da mediação, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a formação de conceitos. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores também é denominado por ele de desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKI, 2000c).

A cultura é compreendida como todo elemento criado artificialmente pelo homem; artificial concebido como aquilo que está em oposição ao natural, que existe na natureza. Daí a denominação de histórico-cultural à sua abordagem. O papel da cultura é crucial no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 2000c, p. 34)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Por ser este o primeiro caso de citação em língua estrangeira, informa-se que será adotado o seguinte procedimento: as citações serão traduzidas no corpo da dissertação e citadas no original nas notas de rodapé. Cf., a propósito, SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2001. p. 108-9. “El concepto de ‘desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos [...]. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 29).

<sup>5</sup> “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 34).

Uma vez que as formas psicológicas superiores são produzidas na cultura, devem ser estudadas enfocando as relações sociais que os indivíduos estabelecem. As funções psicológicas superiores são, num primeiro momento, intersíquicas e, posteriormente, intrapsíquicas, implicando uma relação dialética entre sujeitos: “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000b, p. 25). Note-se que relações sociais, para o psicólogo russo, implicavam relações historicamente situadas: tudo o que é cultural é também social.

O comportamento humano é resultado de um processo biológico de evolução da espécie, mas também do processo de evolução social e histórico da humanidade. No adulto, visto que se encontra totalmente inserido na cultura, não é possível distinguir o que é natural e o que é cultural. Na criança, o desenvolvimento filogenético e o ontogenético encontram-se imbricados de tal forma que sua separação é possível apenas como abstração, pois o desenvolvimento cultural se sobrepõe à maturação orgânica. Na criança,

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que ocorrem em ambos planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. (VYGOTSKI, 2000c, p. 36)<sup>6</sup>.

Dessa forma, o desenvolvimento ontogenético tem uma base orgânica, um fundo biológico que sustenta o desenvolvimento cultural, numa relação dialética: o desenvolvimento cultural se sobrepõe ao processo de maturação, produzindo mudanças de caráter dinâmico. O salto qualitativo do processo de maturação orgânica para o desenvolvimento cultural é possibilitado pelo emprego de ferramentas e pelo uso de signos. A linguagem e o uso de ferramentas são considerados formas básicas de comportamento cultural.

As ferramentas são compreendidas por Vigotski como *órgãos artificiais* que possibilitam que o homem desenvolva suas funções psicológicas sem que modifique a estrutura de seu corpo. A linha que separa as formas de conduta inferior das formas superiores é a “[...] *auto-estimulação*: a criação e o emprego de estímulos-meios artificiais e a

---

<sup>6</sup> “Ambos planos de desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se amalgaman el uno com el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 36).

determinação da própria conduta com a sua ajuda”<sup>7</sup>. (VYGOTSKI, 2000c, p. 82 – grifos do autor).

Tais estímulos-meios são denominados de *signos*. Dessa forma, o signo é concebido por Vigotski (2000c) como todo estímulo criado artificialmente pelo homem para dominar a conduta própria ou alheia. Com o uso de signos o homem torna-se capaz de transformar ativamente sua própria natureza, conferindo significado a sua conduta.

O signo, na concepção de Vigotski (2000c), tem ação reversa, isto é, não tem como objetivo influir sobre o objeto, mas sobre o sujeito do comportamento. A origem do pensamento é a atividade humana, que é interiorizada de forma mediada por meio da palavra, o signo por excelência. É essa mediação do signo que transforma qualitativamente as funções psíquicas inferiores em funções superiores.

Assim sendo, o uso de signos possui certa semelhança com o uso de ferramentas. O uso da palavra como signo é idealizado por Vigotski a partir de uma analogia com o desenvolvimento da atividade humana: o homem não se adapta à natureza, como os animais, mas faz com que ela se adapte a ele. O homem transforma a natureza e se diferencia dos animais pela capacidade de planejar e pelo uso de instrumentos, pois sua intervenção na natureza não se dá diretamente, mas tem caráter mediado.

Dessa forma, é a atividade mediada pelo uso de signos o ponto central das formas de comportamento humano; o emprego de signos conduz à formação de novas funções e possibilita ao homem dominar e controlar seu próprio comportamento. Vigotski (2000c, p. 94) assim explicita a relação entre ferramenta e signo:

[...] a diferença, essencialíssima, entre signo e ferramenta, que é a base da divergência real e ambas as linhas, é sua distinta orientação. Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade. A ferramenta está dirigida para fora: deve provocar alguma mudança no objeto. [...] O signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente ou em sua própria conduta ou na conduta dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> “[...] La *autoestimulación*, La creación y el empleo de estímulos-medios artificiales y la determinación de la propia conducta con su ayuda.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 82).

<sup>8</sup> “[...] la diferencia, esencialísima, entre el signo y la herramienta, que es la base de la divergencia real de ambas líneas, es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos o otros cambios en el objeto. [...] El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 94).

Portanto, o uso de ferramentas se destina à modificação da natureza; o uso de signos relaciona-se à atividade psicológica. Pode-se afirmar que a ferramenta possibilita interferir na natureza exterior e o signo possibilita ao homem modificar sua própria natureza. Trata-se de duas formas de atividade mediada.

O exemplo mais evidente da inter-relação entre os planos natural (biológico) e cultural (histórico e social) no desenvolvimento infantil é o processo de aquisição da linguagem. Ao analisar esse processo, Vigotski parte da conceituação de linguagem egocêntrica, proposta por Jean Piaget. Segundo Piaget, o estágio inicial é denominado de pensamento autístico ou primário; a linguagem egocêntrica seria um estágio intermediário no processo de desenvolvimento cognitivo em direção ao pensamento lógico e à linguagem socializada.

A linguagem egocêntrica, para Vigotski (2000a), não tem função comunicativa, mas acompanha a atividade, imprimindo-lhe ritmo. Para ele, contrariamente ao que Piaget propõe, inicialmente a linguagem é exterior e social; a linguagem egocêntrica é um estágio transitório do desenvolvimento da linguagem, trata-se de um instrumento do pensamento realista.

Em seus estudos, Vigotski pontua que, inicialmente, a palavra para a criança é como se fosse um atributo do objeto. O uso funcional da palavra como signo só será possível numa etapa posterior de seu desenvolvimento. O processo de desenvolvimento do pensamento está vinculado a situações concretas da criança.

A linguagem egocêntrica, nessa perspectiva, transforma-se em linguagem interior, ou seja, é interiorizada como forma de pensamento autístico verbalizado e individual. Dessa forma, ao final desse processo, a fala torna-se intelectual e o pensamento, verbalizado.

Conforme Vigotski aponta, no decorrer da apropriação da linguagem pela criança, biológico e cultural se entrelaçam, uma vez que as funções orgânicas se desenvolvem à medida que a linguagem exterior, social, se sobrepõe a essa maturação. Como o próprio autor afirma, de forma quase poética, linguagem e pensamento são dois rios que se cruzam e ainda permanecem distintos. “Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (VIGOSTKI, 2000a, p. 128).

No desenvolvimento ontogênico, a criança apresenta igualmente tal percurso da filogênese. A função socializadora da fala, presente no desenvolvimento filogenético, surge na criança por volta do primeiro ano de vida. O pensamento verbal tem caráter histórico-social, pois não é uma forma inata ou natural de comportamento. “O desenvolvimento do

pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. (VIGOSTKI, 2000a, p. 149).

A linguagem egocêntrica ainda carrega aspectos da linguagem social; aos poucos, transforma-se em discurso interior, definida por Vigotski (2000a) como uma fala quase sem palavras. O discurso interior abstrai o aspecto fonético e sintático da língua, tornando-se uma linguagem para si, no plano do pensamento verbal. Nesse sentido, o aspecto semântico da palavra adquire especial importância.

A união entre pensamento e palavra é representada pelo significado, mas o discurso interior opera primordialmente com o sentido, por ser uma fala condensada. A distinção entre sentido e significado<sup>9</sup> é explicada da seguinte forma:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de instabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. [...] Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. (VIGOSTKI, 2000a, p. 465).

O significado que uma palavra apresenta no léxico é apenas uma das possibilidades que ela engendra. O sentido se realiza no contexto do discurso, e essa dinâmica pode ser vista como lei fundamental para uma análise semântica da linguagem. No discurso interior há predomínio do sentido sobre o significado; já no discurso exterior há utilização dos significados estáveis da língua, o que possibilita a comunicação. A palavra é a manifestação mais significativa de que a consciência humana é histórica. Por essa razão, “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.” (VIGOSTKI, 2000a, p. 486).

Vigotski (2000a), pautado nos estudos da lingüística, equipara a linguagem interior (e a escrita) a uma forma de linguagem monológica, enquanto a fala exterior é dialógica. Por essa razão, precisa apoiar-se nos significados cristalizados da língua.

A utilização funcional do signo, ou seja, da palavra como ferramenta interna no pensamento verbalizado é que possibilita o salto qualitativo para a formação de conceitos do pensamento abstrato, dissociado de situações concretas. A formação de conceitos só é possível no contexto do pensamento verbal, que possibilita o uso funcional do signo, nesse caso, da palavra:

---

<sup>9</sup> Vigotski (2000c) atribui a Frederic Paulhan (1856-1931), psicólogo francês, a distinção entre sentido e significado da palavra.

[...] o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI, 2000a, p. 226).

Estudando a formação dos conceitos, Vigotski chega à formulação de dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são espontâneos, correspondem a um tipo simplificado de generalização de conceitos à qual se pode chegar a partir de situações conhecidas e concretas. Para ele, esse tipo de conceito seriam *generalizações de coisas*. Já os conceitos científicos seriam *generalizações de pensamentos*; surgem através da atividade mental, ou seja, partem do abstrato ao concreto (ao contrário dos conceitos cotidianos).

Uma propriedade dos conceitos científicos é que estes evoluem mais rapidamente do que os conceitos espontâneos. O nível dos conceitos cotidianos corresponde ao nível de desenvolvimento real, enquanto o dos conhecimentos científicos relaciona-se com o nível de desenvolvimento potencial, pois possibilitam a ampliação do conhecimento por meio da formação de outros conceitos. Vigotski (2000a, 2001) elabora assim a noção de *Zona de Desenvolvimento Potencial*<sup>10</sup>, um nível de desenvolvimento além do real, do que a criança já dispõe, que inclui tudo aquilo que ela tem potencialmente condições de fazer e aprender. Tarefas e atividades que a criança consegue imitar ou fazer com auxílio de alguém estariam dentro da zona de desenvolvimento potencial.

Logo, Vigotski não estabelece, ao contrário dos psicólogos ocidentais, períodos ou estágios de desenvolvimento nos quais a criança deve encaixar-se de acordo com comportamentos esperados. Para ele, aprendizagem e desenvolvimento têm uma relação complexa, na qual a primeira impulsiona o segundo:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos no curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. [...] Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

---

<sup>10</sup> Paulo Bezerra, na tradução *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotski (2000a), propõe o termo *Zona de desenvolvimento imediato* que, segundo ele, traduziria melhor o que a palavra em russo expressa.

Portanto, nessa perspectiva, é essencial a função mediadora para intervir no processo de desenvolvimento da criança, pois é a relação com o outro que possibilita adquirir as características culturais humanas construídas historicamente e internalizá-las num processo ativo de aprendizagem. Se é na relação com o outro que a aprendizagem tem condições de ocorrer, pressupõe-se que a aprendizagem é um processo dialógico, pois está baseada no linguagem falada, direcionada ao outro.

A mediação semiótica (do signo) proporcionada pela relação com o outro torna possível que o sujeito se aproprie do conhecimento acumulado no desenvolvimento histórico e social da humanidade, representado pelos conceitos científicos: “A análise semiótica é o único método para estudar a estrutura e o conteúdo da consciência”. (VIGOTSKI, 2004a, p. 188). Portanto, o sujeito, para Vigotski, se constitui no processo ativo de apropriação da cultura, representada pelo signo:

Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si. [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. (VIGOTSKI, 2000b, p. 24-25).

Assim sendo, o processo de constituição do sujeito implica relações sociais, num processo condicionado cultural e historicamente.

O jogo possui papel importante para criar zona de desenvolvimento potencial na criança, sendo a atividade externa principal no período pré-escolar. Além do jogo, o principal contexto no qual ocorre a aprendizagem de forma sistematizada é o espaço escolar. Em diversas obras Vigotski salienta a importância da escola no desenvolvimento das funções superiores na criança.

As atividades organizadas no âmbito escolar propõem tarefas à criança em que ela precisa desenvolver a capacidade de planejar, de pensar em algo antes de executá-lo. Ao comentar o livro de Thorndike, Vigotski (1998b) defende que o problema da Educação teria papel central na elaboração da nova Psicologia. A Psicologia tradicional, ao contrário, não tinha como modelo a escola do trabalho, mas a escola norte-americana, de caráter marcadamente individualista.

Para Vigotski, (1998b), a Educação calcada no individualismo exclui a possibilidade de interação entre os sujeitos e transforma a relação pedagógica num *duelo*

(poderia dizer-se monólogo). Vigotski compreende o processo de ensino-aprendizagem como relação: não é um processo unilateral que parte apenas do professor. A escola tem um peso social: a função de levar as novas gerações a se apropriarem do conhecimento acumulado pelas gerações precedentes. O papel do professor é orientar a criança a partir do que ela é capaz de fazer:

A aprendizagem da fala, a aprendizagem da escola, se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2000a, p. 331).

A criança ingressa na instituição escolar para adquirir conhecimentos novos, e aprende em colaboração com o professor e por meio da imitação. A educação escolar impõe à criança tarefas que a impelem a ir além das funções que ela já tem amadurecidas.

Por isso nos parece verossímil a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível imitação. [...] Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. [...] toda aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido. (VIGOTSKI, 2000a, p. 332).

Portanto, é preciso identificar o que a criança já é capaz de aprender e organizar o ensino desse ponto em diante. Para Vigotski, ensinar a uma criança algo que ela não tem condições de aprender é tão inócua quanto ensinar-lhe aquilo que já sabe. A aprendizagem direciona o desenvolvimento; nesse sentido, está calcada em funções em construção. Dessa forma,

[...] a questão das funções amadurecidas permanece em vigor. Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí e devemos ter a capacidade de definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem será fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que

atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2000a, p. 333).

Na abordagem histórico-cultural o ensino é prospectivo, voltado para o que pode vir a ser no futuro, para as máximas possibilidades de cada sujeito. Não é preciso aguardar até que a criança esteja amadurecida para que possa aprender, mas avaliar o que se encontra em processo e intervir nesse processo. É no limiar entre o que a criança consegue fazer sozinha e do que ainda não tem capacidade para fazer autonomamente que se dá a ação do professor. A relação educativa, vista por essa perspectiva, pressupõe inter-relação, colaboração, diálogo e não-individualismo.

A aprendizagem ocorre em todos os períodos da vida do sujeito, mas a idade escolar reveste-se de especial importância porque as formações ocorridas devido à aprendizagem escolar apresentam dois momentos distintos: a tomada de consciência e a intencionalidade, que Vigotski (2000a) denomina arbitrariedade. O fato de a aprendizagem interferir no processo de desenvolvimento das funções é uma questão decisiva, “[...] porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino. (VIGOTSKI, 2000a, p. 337).

Nesse sentido, no pensamento de Vigotski e na Psicologia histórico-cultural, reafirma-se o papel da escola como sistematizadora do conhecimento, adiantando-se ao desenvolvimento e determinando seus rumos. O professor tem importante função de mediador entre o conhecimento e a criança. É essencial pontuar o ambiente escolar como um espaço de constituição do sujeito, devido a sua importância na aprendizagem de forma organizada e, conseqüentemente, pela possibilidade de promover o desenvolvimento das funções superiores.

### **1.3 Mikhail Bakhtin: conceitos pertinentes para analisar a constituição do sujeito**

O papel central da linguagem concebida como signo e a importância das relações sociais na constituição do sujeito aproximam Vigotski de outro teórico de base materialista: Mikhail Bakhtin. Inicialmente, é importante fazer algumas considerações a respeito da autoria das obras desse teórico. Alguns autores solucionam a questão referindo-se a suas obras como o Círculo de Bakhtin; estariam incluídas aí, portanto, as obras *Marxismo e filosofia da*

*linguagem e Freudismo*, cuja autoria é atribuída a V. N. Volochínov. Também fazia parte do Círculo outro intelectual, P. Medvedev, considerado o autor de *O método formal em estudos literários*, de 1928.

Conforme afirma Todorov (1997), Bakhtin recusava-se a fazer concessões editoriais que implicassem alterações de seus textos. Dessa forma, eximia-se de assinar tais obras. Ainda segundo Todorov (1997), estudiosos russos confirmaram a autoria (ou pelo menos a co-autoria) de Bakhtin nos estudos publicados com outro nome. No entanto, a questão da autoria permanece em aberto.<sup>11</sup>

As teorizações do Círculo de Bakhtin apresentam semelhança com o pensamento de Vigotski. Freitas (2006) partiu dessa semelhança para estabelecer um diálogo – intertextualidade – entre ambos. Segundo ela, Bakhtin cita Vigotski em duas notas em *Freudismo*, de 1925. O texto de Vigotski (2004a) a que Bakhtin se refere é *A consciência como problema do comportamento*, conferência proferida em 1924, na qual apresenta a questão da origem social da consciência.

É pouco provável que tenham se conhecido, apesar de terem nascido no mesmo país e vivido na mesma época (Vigotski nasceu um ano depois de Bakhtin). No entanto, a semelhança nas posições de ambos e nos seus objetos de estudo é notável: tanto um como outro fazem a crítica das ciências humanas, em especial da Psicologia. O papel do signo e, principalmente da palavra, estão presentes em suas teorizações, além da constituição do sujeito ser concebida num processo de relação com o outro que, em Vigotski, traduz-se como as relações sociais por meio das quais as funções psíquicas se desenvolvem. Não se pretende aqui aprofundar todos os aspectos discutidos por Mikhail Bakhtin, mas abordar aqueles considerados pertinentes para estudar a constituição do sujeito.

Para Bakhtin, a linguagem e os signos são fundamentais para que se possa estudar e compreender o homem; os signos são organizados em forma de texto: toda produção humana, de certa forma, se transforma em texto, considerado por ele como *reflexo subjetivo do mundo objetivo*:

O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido. Um fenômeno natural não comporta uma ‘significação’, apenas os signos (inclusive as palavras) têm uma significação. É por isso que qualquer estudo dos signos, seja qual for o procedimento adotado, começa necessariamente pela compreensão. O texto é

---

<sup>11</sup> Neste texto, optou-se por apresentar Bakhtin/Volochínov nas obras em que a autoria é considerada incerta.

o dado primário (a realidade) de todas as disciplinas nas ciências humanas (BAKHTIN, 1997, p. 340-341).

A questão da alteridade é tratada por Bakhtin ao analisar a relação entre autor e herói. Para Bakhtin, o *outro* é uma necessidade humana, pois é nesse contato que o sujeito se dá conta de sua existência:

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, de sua visão e de sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem *exterior* pela primeira vez num novo plano da existência (BAKHTIN, 1997, p. 55).

Portanto, conforme o autor, nossa individualidade é possibilitada pela relação com o outro, o que implica um processo educativo. O signo é a realidade do psiquismo interior. Considerava o discurso interior como o material semiótico próprio para se estudar o psiquismo. Bakhtin ressalta que a formulação da língua como um sistema de signos, ainda que de forma simplificada, pertence ao Iluminismo, no século XVIII.

Um signo é algo que reflete a realidade e refrata outra ao mesmo tempo, é um fragmento da realidade: “Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 31 – grifo no original). O signo, fragmento material e reflexo da realidade, surge no terreno *interindividual*:

[...] trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’, no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 35).

A consciência só pode surgir a partir do momento em que se encarna materialmente em signo, o qual emerge da relação entre a consciência individual e a consciência social, num processo de interação. Dessa forma, a consciência individual só pode se desenvolver quando se torna *impregnada* de conteúdo semiótico. A partir dessas considerações, o autor irá refutar diversas abordagens psicológicas de estudo da consciência,

pois afirmava que a consciência só poderia ser objeto de estudo levando-se em conta as relações sociais:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36).

O autor considera a *palavra* como sendo o fenômeno ideológico por excelência, o principal modo de relação social, daí o aspecto central da linguagem para a compreensão do humano. Sendo a palavra um fenômeno ideológico, não é nunca um elemento neutro, pois a função ideológica permanece nela.

Outra propriedade da palavra é seu papel no desenvolvimento da consciência. A palavra, resultante da relação entre os indivíduos, é o material semiótico da consciência:

Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão interna. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 37).

Portanto, a palavra, assim como as relações sociais que deram origem ao signo, são os elementos constitutivos da consciência: “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 37). Nas relações sociais é que tem lugar o diálogo, a interação entre consciências por meio do signo.

Bakhtin apresenta três aspectos da relação eu-outro: o eu-para-mim; eu-para-o-outro e o outro-para-mim. A imagem e a representação que tenho de mim é dada pelo outro, num processo dialógico. O processo dialógico, dessa forma, pode ser compreendido como constituinte do sujeito e de sua consciência, que é, dessa forma, de natureza dialógica, como a própria vida do homem:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A natureza da consciência é o próprio processo dialógico. Viver é participar de um diálogo ininterrupto, no qual a palavra (o signo) assume função central. Sem a palavra não há relação dialógica:

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2003, p. 356).

Relacionar-se com o outro é estabelecer uma relação educativa. É nesse processo de relação com o outro que se dá a atribuição de sentido. O sentido é concebido por ele como resposta a uma pergunta, visto que só existe no contato com outro sentido:

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um 'sentido em si'. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade (BAKHTIN, 1997, p. 386).

O sentido é construído na relação entre sujeitos. Da mesma forma, na relação dialógica, ao se expressar, o sujeito se torna objeto para o outro e para si: "Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a 'realidade da consciência'). Este é o primeiro grau de objetivação". (BAKHTIN, 2003, p. 315). Esse *tornar-se objeto* não deve ser compreendido como alienação, mas como possibilidade de o sujeito perceber a si mesmo pelos olhos do outro: "Ao objetificar a mim mesmo (isto é, ao colocar-me fora de mim mesmo) ganho a possibilidade de uma relação autenticamente dialógica comigo mesmo". (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Dessa forma, podem-se estabelecer aproximações entre o pensamento de Vigotski e Bakhtin (2006), pois o sujeito internaliza os signos nas relações sociais e torna-se para si o que foi outrora para os outros (VIGOTSKI, 2000b). Enquanto que, para Vigotski, o foco são as funções superiores constituídas nas relações sociais, Bakhtin postula o homem social como objeto da investigação em Ciências Humanas:

O objeto real [da investigação científica] é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum

outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? [...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Se para Bakhtin estudar o homem é estudar os signos produzidos por ele e interpretar seu significado, para Vigotski, a análise semiótica possibilita apreender o funcionamento da consciência. Isso se dá pelo fato de que, sendo o signo apreendido nas relações sociais, é por meio dele que o homem internaliza a cultura e a converte em algo seu, num processo educativo.

A seguir serão abordadas as contribuições de outros autores para pensar a constituição do sujeito.

#### **1.4 A relação entre Sujeito e Cultura na Psicologia histórico-cultural**

Como a própria denominação antecipa, para essa abordagem, o homem se faz homem na cultura. Vigotski iniciou suas teorizações sobre essa relação, enfocando o papel da cultura no processo de desenvolvimento das funções superiores, aquelas funções complexas do psiquismo que caracterizam o humano. O processo de constituição do sujeito, para Vigotski, corresponde ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da apropriação das relações sociais.

Após a interlocução de Vigotski com Bakhtin, foram convidados outros autores cujas idéias contribuem para pensar a constituição do sujeito numa perspectiva histórico-cultural.

Para Rubinstein (1977), o homem é um ser que age; dessa forma, o estudo de seu psiquismo não deve excluir o estudo do comportamento e da atividade que o originam. Segundo ele, o equívoco da psicologia comportamental foi focar o comportamento eliminando o fato psíquico que diferencia qualitativamente a atividade humana. Pela atividade o homem estabelece conexão com o mundo, daí a importância e significado da atividade como categoria.

Rubinstein (1977) postula que a atividade humana demarca uma posição dos indivíduos nas relações sociais, e é por meio da atividade que os seres humanos se relacionam. O autor estabelece que os principais períodos da vida do ser humano organizam-se em função da atividade principal que desenvolve.

A forma fundamental de atividade humana historicamente constituída é o trabalho, uma relação entre homem e natureza. Na infância, a atividade característica é o jogo; na etapa seguinte, é o estudo e, posteriormente, na vida adulta, o trabalho é a principal atividade.

O jogo não tem finalidade prática, mas reproduz, de maneira geral, as formas de atividade prática:

Está o jogo intimamente relacionado com o desenvolvimento da personalidade, naquilo que mais significado tem precisamente no período mais intenso do desenvolvimento, isto é, na infância. Na idade pré-escolar, o jogo é aquela forma de atividade na qual vai se formando a personalidade. É a primeira atividade, à qual corresponde um verdadeiro significado para o desenvolvimento da personalidade, para a formação das suas características e ampliação do seu caráter ou essência internos. (RUBINSTEIN, 1977, p. 120).

Nos primeiros anos de vida, segundo Rubinstein (1977), a criança desenvolve o que denomina de *jogos funcionais*, que têm a propriedade de aperfeiçoar a motricidade do sujeito. Num momento seguinte, a criança envolve-se em jogos construtivos, que não são simples movimentos, mas estão orientados para um fim. Trata-se dos jogos temáticos, atividade da criança por volta dos três anos. Nesse período, a criança tem dificuldade em compreender as intenções das outras crianças.

A seguir, desenvolve o que Rubinstein (1977) denomina *jogos de funções*, que se assemelham ao jogo de papéis, no qual a criança se transforma e transforma os objetos naquilo que ela necessita, modificando sua função. Algumas crianças já apresentam a capacidade de compreender as idéias das outras pessoas. Posteriormente, nas crianças mais velhas, o interesse volta-se para jogos com regras.

Rubinstein (1977) aponta o papel dos adultos em prover o necessário ao jogo da criança: “[...] a criança, naturalmente, não joga para se preparar para a vida. O jogo converte-se em preparação para a vida *porque* os adultos o organizam adequadamente”. (RUBINSTEIN, 1977, p. 123 – grifos do autor). O jogo não é uma forma de preparação para a vida desenvolvida pela criança, são os adultos que organizam o jogo de forma a prepará-la para a vida.

Após esse período, o estudo é uma forma de trabalho característica de uma etapa da vida humana, posterior ao jogo. Os anos destinados ao estudo são resultado do longo processo de evolução do homem, em que as atividades relacionadas ao trabalho foram

progressivamente tornando-se mais complexas, provocando a necessidade de preparar as gerações seguintes e levá-las a se apropriarem do saber acumulado.

O processo de estudo não decorre espontaneamente. Realiza-se este integrado no processo educativo. O estudo é um aspecto do processo educativo social pelo seu caráter, de processo bilateral da transmissão e apropriação de conhecimentos. Este processo efetua-se pela orientação do mestre e orienta-se para o desabrochar das atividades criadoras do discípulo. (RUBINSTEIN, 1977, p. 131).

Rubinstein (1977) concebe o estudo como um processo bilateral entre professor e aluno em relação ao conhecimento. As capacidades do sujeito se manifestam e se desenvolvem nesse processo de apropriação do saber acumulado; são, ao mesmo tempo, condição e resultado desse processo.

Alexis Leontiev, membro da *troika*<sup>12</sup>, deu prosseguimento a algumas das idéias de Vigotski. A questão do sujeito é pensada pelo autor como um processo social, pois o sujeito não nasce pronto:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004b, p. 285).

Assim, o homem *torna-se* homem na apreensão da cultura: um processo educativo, pois se dá nas relações sociais. O autor, a partir das idéias propostas por Engels (1990), afirma que o homem não está mais submetido a leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. Após o longo processo de evolução da espécie, que determinou a estrutura anatômica do homem, finalizou-se o estágio de desenvolvimento biológico. No entanto, apenas esse substrato biológico não é suficiente para a vida em sociedade. Ao nascer, já se inicia o processo de inserção do sujeito na cultura, o processo de hominização, ou melhor, de humanização.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. (LEONTIEV, 2004c, p. 284).

---

<sup>12</sup> A *troika* era o grupo formado por Lev Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria.

A partir das relações com os outros seres humanos é que a criança adquire as características especificamente humanas, quando aprende o *significado* das cristalizações, também denominadas de objetivações.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004c, p. 301).

As objetivações carregam em si o percurso de evolução da humanidade; apropriando-se delas, o homem dá um passo à frente no desenvolvimento histórico. As categorias essenciais para analisar o psiquismo humano, de acordo com Leontiev (1978), são: atividade subjetiva, consciência e personalidade. A consciência não abarca todo o mundo psíquico; pressupõe a aquisição da linguagem e se origina no processo de interação social: “A consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos elaborados socialmente” (LEONTIEV, 2004c, p. 94). Não se trata de um aspecto imutável do sujeito, mas de uma forma superior de psiquismo que se altera de acordo com o lugar ocupado na sociedade. Conforme o autor, o desenvolvimento do psiquismo deve ser considerado como um processo de modificações qualitativas, no qual a linguagem ocupa posição relevante.

A linguagem encontra-se na origem da consciência e do pensamento humanos; a origem da linguagem, por sua vez, é a atividade, que gera a necessidade de comunicação entre os homens. Se a estrutura da atividade é alterada, altera-se a consciência do sujeito. O conteúdo da consciência são as significações lingüísticas fixadas na linguagem. Leontiev (2004c) concebe a significação como a generalização da realidade, as relações sociais e a experiência cristalizada e fixada em uma palavra. O homem apropria-se do sistema de significações representado pela língua.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade;

este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004c, p. 102).

A significação pode ser considerada como o geral, e o sentido, o aspecto particular e individual. Mas em que processo se origina o sentido? Para Leontiev (2004c), o sentido é elaborado na relação entre o motivo de uma ação (o que impele o sujeito a agir) e seu fim, seu resultado imediato. Portanto, o sentido pessoal é dado pelo motivo. A relação entre sentido pessoal e significação é um dos elementos centrais da estrutura interna da consciência, juntamente com o conteúdo sensível que lhe serve de base. O autor destaca que a conexão entre a consciência individual e seu ser social está na atividade humana, que determina a estrutura da primeira.

Na consciência primitiva, sentido e significação coincidem. O processo de fabricação de instrumentos condicionou a consciência das diversas ações que compõem essa operação. A divisão do trabalho, da mesma forma, ocasionou que o motivo das ações fosse transposto para o fim, transformando-as em atividade. Na sociedade primitiva, o sistema é caracterizado pela propriedade coletiva; posteriormente, no processo de desenvolvimento da divisão do trabalho, as relações sociais implicam a propriedade privada. A estrutura da consciência se altera para atender às novas condições socioeconômicas.

A linguagem que inicialmente tinha apenas a função comunicativa durante a atividade coletiva, torna-se uma função cognitiva de planejamento e organização da ação. Com essa função, a linguagem não precisa necessariamente ser verbalizada, mas torna-se um processo interior. Com a divisão do trabalho, a atividade material e a atividade intelectual são atribuídas a pessoas diferentes. A atividade intelectual torna-se, dessa forma, separada da atividade prática material; esse isolamento freqüentemente não é percebido como resultante de um processo, mas visto numa perspectiva idealista que divide o mundo material e o espiritual. Assim, para se realizar uma análise psicológica da atividade teórica é preciso considerar que sua estrutura é a mesma da atividade prática. Leontiev (2004c) critica abordagens da Psicologia que ignoram esse processo, recusando-se a analisar a relação entre a estrutura do psiquismo e a sociedade de classes na formação da consciência humana.

Na sociedade de classes, aquilo que o homem produz torna-se separado dele, alienado. O resultado dessa alienação é a divergência entre o resultado da atividade e seu motivo: a significação objetiva de sua atividade não coincide com o sentido que esta adquire para ele, porque o que o homem produz não é para ele próprio, mas é mercadoria trocada por salário a fim de satisfazer suas necessidades básicas. Essa relação gera na consciência traços

psicológicos específicos. A alienação não se refere apenas ao trabalho, mas à relação do sujeito com os outros homens, conforme afirma Marx (2001).

Leontiev (2004c) indica que a diferença entre sentido e significação surge para o sujeito como contradição na consciência. Essa diferença é possível devido ao processo de evolução da língua, no qual as palavras não mais carregam conteúdo refletido, mas expressam ideologia. Assim é que uma mesma palavra pode exprimir conteúdos diferentes. Há que se ressaltar, no entanto, que o foco central para Leontiev é a *atividade*, a partir da qual linguagem, sentido e significado emergem.

A personalidade, em seu sistema de idéias, são as qualidades que o sujeito apresenta no sistema de relações sociais: não são atributos ou traços inatos do sujeito.

Dessa forma, *não se nasce personalidade*, chega-se a ser personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização dos instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos. (LEONTIEV, 2004b, p. 129 – grifos no original).

Essa apropriação de hábitos e atitudes só é possível nas relações sociais, ou seja, nos processos educativos. O autor expressa que a teoria dos papéis compreende a personalidade como um sistema de condutas programadas, enquanto que a concepção de traços e temperamentos não leva a nenhuma conclusão sobre a origem de tais traços de caráter. Leontiev critica a dicotomia interno-externo no estudo da personalidade, centralizando a abordagem sócio-histórica como a que permite esse salto qualitativo na compreensão da personalidade. Para ele, ao mesmo tempo em que a personalidade tem uma base estável, tem um aspecto mutável. A base estável é representada pelas relações sociais que o sujeito estabelece durante a atividade.

As teorizações de Leontiev sobre o processo de atribuição de sentido e significado a partir da linguagem é que possibilitam a abertura à não-determinação em sua abordagem da constituição do sujeito. Considera-se que, dessa forma, o autor aproxima-se de outros teóricos que destacam o papel da linguagem no processo de constituição do sujeito. Talvez por esse motivo, sua obra também tenha sido objeto de julgamento. Segundo Maslina (2004), Leontiev não faz uma crítica profunda da Psicologia burguesa e não propõe uma explicação solidamente materialista para a questão da consciência e dos processos mentais, além de não dar ao novo homem soviético espaço relevante em sua obra.

Portanto, toda crítica deve ser historicamente situada. Se, à época em que alguns de seus textos foram produzidos, sua obra foi acusada de burguesa e idealista, atualmente, outros autores, como González Rey (2003), atribuem à teoria da atividade de Leontiev um caráter objetivista e condutista. Da mesma forma que Duarte (2001) contesta leituras descontextualizadas da obra de Vigotski, é necessário compreender as teorizações de Leontiev inseridas em seu contexto de produção, período no qual as imposições do regime stalinista se faziam sentir com maior vigor.

González Rey (2003) – apesar das críticas dirigidas a Leontiev – apropria-se de categorias aprofundadas pelo autor, como sentido e significado. Nesse ponto, serão abordadas idéias dos dois autores que têm semelhança, uma vez que os dois teóricos estão alinhados na perspectiva histórico-cultural. González Rey (2003) considera que a subjetividade se forma a partir dos processos de significação e sentido que se organizam no sujeito e na personalidade em articulação com os espaços sociais em que o sujeito vive, não estando limitada nem apenas ao racional nem ao individual:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

A cultura na qual o sujeito está inserido, caracterizada por formas de relações sociais, faz com que o homem produza sentidos e saia do âmbito da simples satisfação de necessidades para a esfera das motivações. Conforme expressa Leontiev (1978), as necessidades humanas são produzidas. Segundo González Rey (1999, p. 109), “a necessidade se culturaliza no processo de subjetivação”. O autor aponta que

[...] trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos que substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los com fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78).

Da mesma forma que González Rey procura romper com a visão da subjetividade como algo restrito ao âmbito do indivíduo, Leontiev (1978) busca explicitar que o sujeito não é um aglomerado de influências provenientes do exterior e absorvidas por ele:

Acostumamo-nos a pensar que o homem representa um centro no qual se focalizam influências exteriores e do qual se irradiam linhas de suas conexões, de suas interações com o mundo exterior, que esse centro, dada a consciência, é realmente este "eu". Porém, não é absolutamente assim que se coloca essa questão. Vimos que as atividades multifacetárias do sujeito são entrelaçadas e conectadas em nós através das relações objetivas, sociais por natureza, nas quais ele necessariamente entra. Estes nós, suas hierarquias, também formam aquele "centro secreto da personalidade", que chamamos de "eu"; em outras palavras, este centro não reside no indivíduo, sob a superfície de sua pele, mas em seu ser. (LEONTIEV, 1978, p. 36-37).

A subjetividade é pensada por González Rey não como uma categoria individual, mas como organização, no âmbito do sujeito e de sua personalidade, dos processos de sentido e significação que o sujeito vivencia ao longo de sua vida. O social não é simplesmente espaço objetivo, mas uma realidade processual que também é subjetivamente constituída. Nesse sentido, toda subjetividade é social.

O autor afirma que, com o conceito de subjetividade social, sua intenção é levar ao rompimento da idéia da subjetividade como sendo um fenômeno individual. Ele pretende, ao contrário, apresentá-la como um sistema complexo ligado aos processos nos quais o sujeito está inserido em seu processo de desenvolvimento:

Os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais; portanto, têm um momento de expressão no nível individual, e um outro no nível social, ambos gerando conseqüências diferentes, que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e a individual. A subjetividade social não é uma abstração, é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205-206).

Portanto, o sujeito não absorve passivamente as influências recebidas, mas atribui a elas um sentido que lhes é próprio. Dito em outras palavras, o sujeito apropria-se da realidade (por meio das objetivações e das relações sociais) e atribui a sua experiência um sentido pessoal, que não está presente na experiência em si, mas é dado pelo sujeito. Em alguns momentos, no entanto, González Rey parece excluir de suas teorizações o fato de que

as relações sociais têm lugar no contexto da atividade cotidiana, assemelhando-se nesse ponto de abordagens subjetivistas.

A questão da atividade em Vigotski é analisada por Freitas (1994). Segundo a autora, Luria e Leontiev, ao revisarem as teorizações de Vigotski, atribuíram à atividade o papel de categoria central, o mesmo sucedendo com Rubinstein, considerado pela autora como adepto de um marxismo de caráter mecanicista.

Para ela, a atividade está subjacente às formulações de Vigotski, cuja formulação do conceito de atividade mediada representa um avanço em relação à questão da utilização de instrumentos. De categoria central, a atividade tornou-se pressuposto; não deixa de ter importância, mas, na ausência de linguagem mediando a atividade entre os sujeitos, não há possibilidade de desenvolvimento das funções superiores: conseqüentemente, não se pode falar em humanização:

Isso quer dizer que são os grupos sociais que transmitem a cultura à criança e, ao fazê-lo, estão humanizando-a no sentido estrito. Esse processo é possível porque os signos que têm inicialmente um caráter externo, de instrumento objetivo de mediação entre pessoas, se internalizam até converter-se em instrumentos subjetivos da relação do sujeito consigo mesmo. (FREITAS, 1994, p. 144).

Nesse sentido, Freitas (2006), conforme já mencionado, ressalta que Vigotski havia se apropriado das categorias do marxismo histórico-dialético e, assim sendo, não precisava aplicar as categorias mecanicamente. A autora analisa que o foco no significado como unidade da consciência ocasionou as críticas dirigidas a Vigotski de que seu pensamento aproximava-se de uma postura idealista.

Conforme já assinalado anteriormente, toda elaboração teórica e toda crítica devem ser contextualizadas. Dessa forma, considera-se que a ênfase atribuída à atividade nas teorizações dos continuadores da abordagem histórico-cultural foi a aproximação possível naquele momento histórico.

É importante apreender as contribuições trazidas pelos diversos autores para pensar a constituição do sujeito de forma não-dicotomizada, pois tanto a linguagem quanto a atividade são constituintes do sujeito.

Estudo precursor, estabelecendo um diálogo entre Vigotski e Bakhtin a partir de pontos em comum encontrados em ambos, foi desenvolvido por Freitas (1994, 2006). Uma questão importante que a autora traz é a constituição da atividade mental do sujeito a partir das relações sociais:

Bakhtin concluiu que o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. Portanto, quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior. (FREITAS, 2006, p. 139).

Portanto, as condições concretas de existência ou, como Vigotski define, a *situação social do desenvolvimento* assume papel fundamental na constituição do sujeito. A partir das relações sociais, torna-se possível à criança o contato social consigo mesma.

Para Molon (2003), assim como González Rey (1999, 2003), mesmo que Vigotski não tenha abordado diretamente a questão da subjetividade, é possível depreender uma concepção de sujeito subjacente a seus estudos.

Segundo Molon (2003), Vigotski coloca a questão do sujeito e da subjetividade como pontos centrais das discussões em Psicologia, retirando-os do dualismo objetivismo/subjetivismo. Conforme a autora, a subjetividade e a constituição do sujeito não estão explícitas enquanto temáticas na obra de Vigotski, mas podem ser inferidas a partir do subtexto<sup>13</sup>, especialmente no que se refere à consciência e à relação eu-outro. A relação intersubjetiva tem no signo seu suporte: “O significado possibilita a linguagem e o pensamento, porém está no sujeito mas não em um sujeito individual, e sim em um sujeito em relação, em intersubjetividade”. (MOLON, 2003, p. 108).

De acordo com a autora, o sentido da palavra é constituído em relação, na dinâmica dialógica: “A atribuição de significado acontece em uma situação objetiva que necessita de intervenção do outro”. (MOLON, 2003, p. 100). Para ela, o conceito de *interação* pressupõe a presença imediata do outro; portanto, não dá conta de explicar as relações que constituem o sujeito:

E mais, a relação social não é composta apenas de dois elementos, a relação social é uma relação dialética entre eu e o outro. O elemento semiótico que é constituinte e constituído pela relação é, portanto, mediação. O sujeito não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. (MOLON, 2003, p. 111-112).

Não se trata, então, de interação, mas de uma relação mediada pelo signo. A mediação dos signos é que sustenta as relações sociais, e não a presença física do outro; a

---

<sup>13</sup> Molon (2003) aponta que em todo texto há um subtexto. Conforme o próprio Vigotski (2000a) apresenta, todo discurso possui um pensamento oculto, pois o pensamento é mediado pelo significado da palavra.

corporificação é dada pelo signo. A cultura é representada pela linguagem e a significação que ela carrega. Assim, a linguagem constitui o sujeito. Ao internalizar<sup>14</sup> as significações e convertê-las em algo próprio, a relação com o outro também é internalizada.

A constituição cultural da criança sob o enfoque da abordagem histórico-cultural também foi objeto de investigação de Pino (2005). Em consonância com os pressupostos dessa perspectiva, o autor aponta a espécie humana como sendo a única capaz de transformar a natureza de acordo com seus objetivos, transformando a si mesma nessa relação. Nesse sentido, assume o controle de sua própria evolução. Na relação entre os planos natural e cultural o que é transposto e internalizado não é algo de natureza física, mas, ao contrário, remete à significação, ou seja, é de natureza semiótica. Assim, o que é objeto de apreensão não é a realidade social, mas seu significado.

O autor parte das idéias de Vigotski para levantar a hipótese de um *momento zero cultural* que levaria à conclusão da existência de indícios que revelam as origens do processo de ação do meio cultural sobre a criança ou, melhor dizendo, os primórdios do nascimento cultural do homem.

Consoante salienta em seu estudo, a questão da cultura tem estado presente nas discussões sobre o fenômeno psicológico; no entanto, não tem sido considerada como categoria essencial para pensar a constituição do sujeito. Para o autor, a expressão *natureza humana* deve ser compreendida como síntese entre natureza e cultura, sendo a cultura o que caracteriza a natureza humana. A significação é a chave que possibilita explicar o conceito de cultura, pois atribuir significação é produzir cultura.

Os indícios da presença da cultura no desenvolvimento da criança, de acordo com Pino (2005), são fornecidos pelo *outro*, que desempenha função mediadora. O outro é definido por ele como: “[...] um lugar simbólico ocupado pelos inúmeros parceiros das relações sociais da criança ao longo de sua história social e pessoal”. (PINO, 2005, p. 37).

A suposta inferioridade do bebê humano em relação aos animais abre espaço para a possibilidade de *Educação*. Assim, “[...] a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais.” (PINO, 2005, p. 46). Uma vez que as funções biológicas não estão consolidadas, cria-se a possibilidade de transformá-las pelas relações educativas. O ser humano extrapola as possibilidades inscritas no plano biológico e sua evolução no aspecto cultural torna-se quase impossível de ser avaliada.

---

<sup>14</sup> O conceito de internalização na abordagem histórico-cultural compreende uma relação dialética de apropriação ativa por parte do sujeito.

Esse autor descreve as pesquisas atuais sobre o genoma humano avaliando que poderiam indicar que haveria a possibilidade de que as características de cada espécie relacionadas a sua história possam ser conservadas numa espécie de *memória genética*. Essa condição proporcionaria à espécie humana maximizar suas potencialidades.

De acordo com ele, o gesto indicativo ou movimento de apontar, mencionado por Vigotski (2000a), já é um momento relativamente tardio do desenvolvimento infantil. O autor postula, portanto, o enfoque nos *sinais* emitidos pelo bebê. Esses sinais inicialmente expressam estados internos, os quais os adultos interpretam. As significações são então internalizadas pela criança a partir da mediação semiótica do outro. Trata-se de um movimento ativo por parte do sujeito, pois os sinais manifestados pelo bebê é que provocam a atribuição de significados pelos adultos. Dessa forma, a criança apropria-se dessas significações, num processo de *conversão*. Donde se conclui que “[...] a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser *humano*.” (PINO, 2005, p. 54).

Os autores que foram trazidos para pensar a constituição do sujeito permitem concebê-la como resultado de um processo educativo, cultural e social, enfocando o papel da linguagem. A linguagem, que surge nas relações sociais, possibilita a atribuição de sentidos diversos à atividade, às objetivações, ao mundo, às ações da criança e às relações que estabelece. Assim, o sujeito se constitui num processo dialético de aprendizagem pela mediação do outro; sua personalidade não é imutável, pois, alterando-se as condições materiais, altera-se o psiquismo.

Em relação aos autores aqui abordados, mesmo que pertençam à perspectiva histórico-cultural, é possível identificar discordâncias e aproximações entre suas idéias. Sua presença nesse trabalho se justifica pelo reconhecimento da contribuição de seu pensamento para se pensar a constituição cultural do sujeito nesse enfoque.

É importante salientar a importância da análise desenvolvida por Freitas (1994) já mencionada: Vigotski dá um passo à frente por incluir a atividade como pressuposto, não como categoria. Conforme assinalado pela autora, o papel central da linguagem diferencia o ser humano dos outros seres por seu papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a partir de um processo educativo. As especificidades da Educação como processo serão abordadas na próxima seção.

## 1.5 A Psicologia histórico-cultural e a Educação Escolar

Saviani (2005), calcado sobre os postulados do materialismo histórico-dialético, relembra que, de acordo com essa perspectiva, a fim de sobreviver o ser humano precisa retirar da natureza seus meios de subsistência. Nessa relação, transforma a natureza e cria um mundo humano, cria Cultura. A origem da Educação está nesse processo: inicialmente, fazer-se homem pelo trabalho de transformação da natureza e educar-se eram processos que coincidiam, porque o homem “[...] necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (SAVIANI, 2005, p. 154).

Dessa forma, construir Cultura, educar-se, instruir-se e formar-se homem tinham estreito vínculo com as relações sociais produzidas pelo trabalho. Ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, as relações foram se tornando mais complexas, o que provocou a necessidade de uma instituição que se encarregasse da Educação.

O autor define o que compreende por Educação:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Pautado nos princípios do método propostos por Marx, Saviani (2005) ressalta que nem toda Educação é escolar, mas a Educação escolar tornou-se a forma hegemônica em que se dá o trabalho pedagógico. Assim sendo, é a partir dela que se deve compreender a Educação, pois se trata da forma mais desenvolvida desse fenômeno.

Os trabalhos de Alves (2004, 2005) vêm ampliando a compreensão histórica sobre o processo de organização do trabalho didático. Alves (2005) salienta que trabalho didático é uma categoria subordinada, produzida no campo da Educação que, por sua vez, está condicionada ao modo de produção de cada período histórico.

Aponta que toda forma histórica de organização do trabalho didático envolve três aspectos principais: um tipo de relação educativa, que implica em formas históricas de educador e educando; a mediação de recursos didáticos e procedimentos pedagógicos para

transmitir o conhecimento e, por fim, o espaço físico em que ocorre, com suas características peculiares.

Cada época irá produzir a relação educativa que lhe é própria. É nesse sentido que o autor inicia a análise a partir da transição da forma individual de organização do trabalho didático para o atendimento coletivo, cuja idéia de homogeneização é essencial para compreender a origem desse aspecto importante na escola moderna. A relação educativa até a época medieval não era sistemática, mas envolvia um educador (adulto, pertencente à antiga geração) e um educando (criança ou jovem, de uma geração mais nova).

Essa relação era a forma de transmissão do conhecimento que seria necessário a esse jovem, de acordo com a atividade à qual se destinaria. No que diz respeito à educação intelectual, a relação era a mesma e equiparava-se a outras atividades artesanais: o educador também era denominado mestre ou preceptor. Assim como o mestre artesão, o preceptor detinha o domínio do seu ofício, de todas as etapas e operações envolvidas na atividade.

Os estabelecimentos católicos deram um passo à frente agrupando os alunos nos mosteiros e catedrais, devido ao crescimento da demanda por educação. Esses estabelecimentos tinham o objetivo de formar padres e, posteriormente, passaram a receber os filhos dos nobres. O termo “escola” designava a relação educativa estabelecida, e não propriamente um espaço, uma vez que havia educadores itinerantes. O ensino era uma função personalizada, ligada ao prestígio do professor.

Portanto, até o Renascimento, o tipo de relação ainda era individual, tendo sua matriz no artesanato, pois o mestre detinha o controle sobre todo o processo de ensino e os alunos não eram separados por níveis, mas iam incorporando-se à turma. Um aluno mais adiantado auxiliava os que iam chegando. O que ocorria, no entanto, é que esse educador que detinha o conhecimento de todas as etapas do processo educativo era um sábio, alguém que ensinava desde as primeiras letras até as chamadas Humanidades. Assim sendo, tornava-se um profissional caro e pouco acessível à maioria das pessoas.

De acordo com Alves (2004, 2005), quem irá captar esse fator como impedimento à oferta da educação escolar para a maioria da população é João Amós Comênio, que idealizou uma instituição pautada na racionalidade de tempo e recursos. A possibilidade de diminuição dos custos da educação escolar veio com o manual didático, um recurso que propiciou que se dispensasse o professor sábio. Alves (2004, 2005) defende que, com a inserção do manual didático na escola, abre-se também espaço para o conhecimento vulgar, de segunda mão. Dessa forma, na tentativa de se universalizar a educação, retirou-se da classe trabalhadora a possibilidade de acesso ao verdadeiro conhecimento.

Inserida nessa racionalidade está a organização das turmas por níveis, visando a otimização do tempo e recursos. Essa experiência foi inicialmente possibilitada pelo emprego do sistema de ensino mútuo (Alves, 2005). O autor ressalta que, desde então, o trabalho didático vem se realizando e sendo organizado sob a mesma lógica.

Para Saviani (2003), toda escola é socialmente determinada e toda prática educativa abarca necessariamente uma dimensão política: “[...] a importância política da Educação reside na sua função de socialização do conhecimento.” (SAVIANI, 2003, p. 88). Conceber a prática educativa como realização das máximas possibilidades humanas pressupõe superar os antagonismos sociais:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2003, p. 69).

O autor ressalta que não se trata de ecletismo, mas de negação dialética, que incorpora o que existe transformando em algo novo. O método por ele preconizado partirá da prática social, em que professores e alunos se posicionam enquanto agentes sociais. A natureza da prática pedagógica, segundo o autor, “[...] implica uma desigualdade real e uma igualdade possível.” (SAVIANI, 2003, p. 79). Isso porque professores e alunos encontram-se em níveis diferentes da prática social, em relação a experiência e conhecimento.

Em relação aos conteúdos, considera: “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.” (SAVIANI, 2003, p. 55). Ressalta que ser um educador idealista envolve, precisamente, trabalhar como se a sociedade livre dos antagonismos sociais já fosse uma realidade.

O trabalho de Scalcon (2002) articula a Pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani com os postulados da Psicologia histórico-cultural, evidenciando que ambas partem dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos e, conseqüentemente, comungam da mesma concepção de homem, Educação e sociedade. Da mesma forma, a

Psicologia histórico-cultural identifica o papel essencial da Educação escolar na aprendizagem e no desenvolvimento, salientando o espaço central do conhecimento científico e da ação intencional do adulto no processo de desenvolvimento das funções psíquicas do sujeito.

Para Rubinstein (1977), o estudo é um processo de formação e de Educação, que compreende quem ensina e quem aprende, numa ação conjunta. O aluno não absorve passivamente o que o professor ensina, mas apreende de forma ativa os conteúdos que lhe são propostos:

A única solução correta consiste em reconhecer a unidade (embora não identidade) e a diferença (embora não a completa diversidade) do caminho do estudo e do processo do conhecimento. Para o ensino, a matéria da ciência ou do saber em geral deve ser submetida a uma revisão especial. Determinar os princípios gerais desta revisão é um dos trabalhos da didática. Esta possui *as suas próprias tarefas* ou problemas, que não se podem reduzir a uma simples reprodução da história da ciência ou à repetição mecânica das teorias sobre a história do conhecimento. A didática deve elaborar adequadamente a matéria de aprendizagem para uma melhor apropriação, garantindo assim a *apropriação* de uma determinada matéria sobre um determinado *objeto*. (RUBINSTEIN, 1977, p. 135 – grifos do autor).

Ao longo do processo de construção do conhecimento, na evolução histórica da humanidade, há uma lógica interna em relação a cada objeto de conhecimento. Essa lógica interna que evidencia o processo de construção do conhecimento em determinada área deve ser objeto da didática.

Freitas (2006) assinala que Vigotski concebia a escola como o próprio espaço da Psicologia. Ao contrário dos psicólogos tradicionais, que formulavam postulados psicológicos e, posteriormente, intencionavam aplicá-los ao contexto escolar, Vigotski priorizava a instituição escolar por considerar seu papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

Para ele, as funções eram o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podiam ser explicadas (em sua origem) através de sua história, situando-as em seu contexto original. A escola e as situações informais de educação eram consideradas como o melhor laboratório da Psicologia humana. (FREITAS, 2006, p. 100).

A autora evidencia que Vigotski sempre teve como ponto de partida o contexto concreto da criança para analisar seu desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, as contribuições de seu pensamento para a Educação são significativas.

O papel do professor como mediador que atua interferindo nas funções que ainda não estão amadurecidas traz importante subsídio por possibilitar ao professor dirigir o ensino para o que seu aluno ainda não sabe. O processo de internalização das funções psíquicas implica necessariamente o outro:

Daí a importância do professor em todo esse processo. Vygotsky acentua o seu papel, fazendo da atividade de ensino uma das mediações pelas quais o aluno, pela sua participação ativa e pela intervenção do professor, passa de uma experiência social a uma experiência sintética e unificadora. Vygotsky, ao ressaltar o papel do professor, coloca, pois, em relevo a função da escola: o *locus* da aprendizagem escolar. (FREITAS, 1994, p. 93).

Ainda segundo Freitas (1994), a Psicologia histórico-cultural, as idéias de Vigotski (assim como de Bakhtin), trazem contribuição importante para a prática pedagógica, por possibilitar pensar nas relações entre professores, alunos e o conhecimento sob novos fundamentos:

Assim, a escola deve encarar professores e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. É importante, aí, essa dimensão interlocutiva como princípio básico do processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno dialogam como locutor e interlocutor. Ainda aí, percebe-se, na assimetria de posições de poder por meio do discurso, uma possibilidade de exercício democrático em que o saber e a ciência são constituídos a partir do diálogo. (FREITAS, 1994, p. 176)

A autora identifica na relação dialógica o ponto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, capaz de transformar a desigualdade de posições em igualdade possível, como propõe Saviani (2003). Se pautada em relações dialógicas, a educação escolar pode proporcionar que professores e alunos sejam percebidos como sujeitos em interlocução com o conhecimento. Esse processo de aprendizagem poderá, assim, transformar-se em impulso efetivo para o desenvolvimento.

Os autores abordados propiciam evidenciar de que forma a Psicologia histórico-cultural percebe a constituição do sujeito nas relações educativas. A perspectiva histórico-cultural, uma vez que estuda o homem em suas condições concretas de existência, concebe a constituição de sua subjetividade como intrinsecamente ligada à cultura da qual ele se apropria numa relação de Educação.

Estudos sob o referencial da Psicologia histórico-cultural trazem contribuição importante, uma vez que essa abordagem propõe o estudo da constituição do sujeito a partir

de suas condições concretas de existência, afastando-se de concepções universalizantes e naturalizantes sobre o psiquismo e o comportamento humanos.

Nesse sentido, a pesquisa proposta visa investigar a constituição do sujeito vinculada ao processo de apropriação da Cultura por meio da Educação. Não se pretende centrar a discussão na particularidade do sujeito, mas, buscar-se-á enfatizar o que há de universal no que diz respeito à singularidade humana.

Alves (2003) tece críticas em relação aos estudos que têm como foco a identidade; afirma que a postura comumente adotada é de se estabelecerem diferenças entre grupos, sendo que, na verdade, devem-se distinguir aspectos do sujeito singular enquanto manifestação do universal. Conforme define Duarte (1993, p. 68):

[...] ao procurar responder o que é o homem, a concepção histórico-social não busca critérios de diferenciação de todos os seres humanos das espécies animais, mas sim critérios de definição de quais as máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana. [...] A concepção histórico-social não se limita a responder o que o gênero humano é, mas, na resposta ao que ele é, procura os elementos para responder o que ele **pode vir-a-ser** [...]. (grifos do autor).

Compreender como o sujeito se constitui ao internalizar nas relações sociais – que caracterizam um processo de Educação – tudo o que foi produzido pelo homem, pode trazer material relevante para a Educação e a Psicologia, por revelar as máximas possibilidades do sujeito enquanto pertencente ao gênero humano. Possibilidades essas, retomando Pino (2005), cujo limite dificilmente pode ser determinado.

O esquema gráfico apresentado na página a seguir sintetiza de que forma a constituição cultural do sujeito é pensada neste trabalho: um processo educativo que se dá pela conversão dos significados da Cultura. O outro é o detentor da significação; o sujeito não se apropria da realidade imediata, mas dos significados que o outro atribui a suas ações a partir do signo; trata-se, pois, de um processo mediado. O significado dado pelo outro também é mediado pelo pensamento e pela palavra próprios, não sendo apreendido de forma exata pelo sujeito, que lhe atribui sentido pessoal.

Nessa relação, o sujeito desenvolve a linguagem, que possibilita o salto qualitativo para que as demais funções superiores se desenvolvam. As funções são, num primeiro momento, intersubjetivas e, posteriormente, tornam-se subjetivas. Portanto, esse movimento de aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

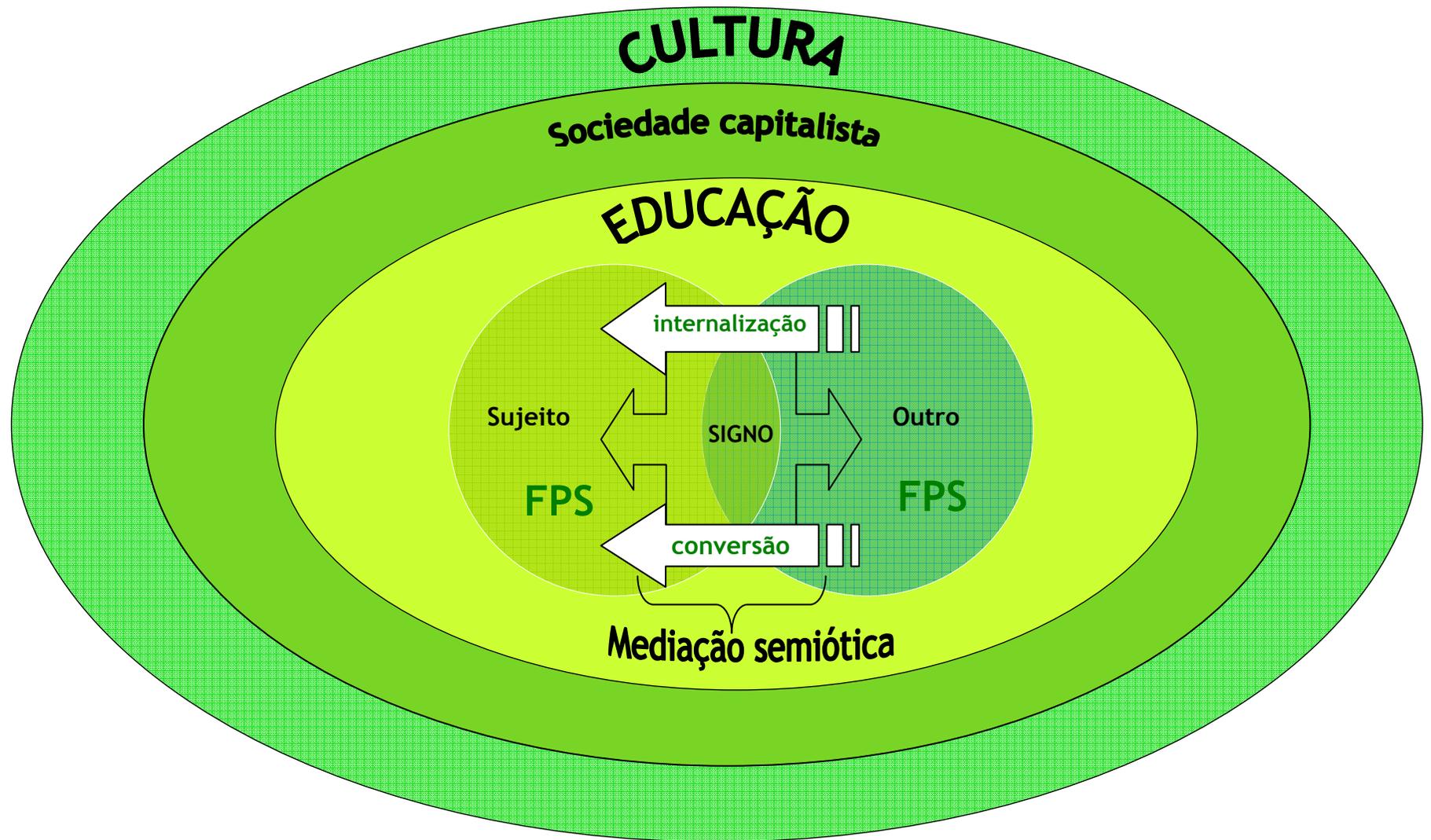


Diagrama 1: Internalização da Cultura  
Organizado por: MOTTA, 2008.

*Eu não  
caminho para o  
fim, eu  
caminho para  
as origens.*

*Manoel de Barros*



*Ah, se houvesse uns passos,  
ainda que fossem  
solitários...  
Se houvesse  
alguém andando sozinho...  
e bastava!  
São os passos —  
são os passos que fazem os  
caminhos.*

*Mario Quintana*

## CAPÍTULO II

### CAMINHOS DA PESQUISA

Serão descritos aqui os caminhos percorridos a fim de se evidenciarem, nas obras poéticas de dois autores, aspectos por meio dos quais se analisou a constituição do sujeito como um processo que ocorre nas relações sociais.

Inicialmente apresenta-se como a arte figura no pensamento de Vigotski e o papel a ela atribuído ao longo de sua obra. Posteriormente, discute-se a questão da Literatura como fonte para a pesquisa científica em Educação para, a seguir, exporem-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos para se chegar ao universo da pesquisa. Ao final, apresentam-se os dois poetas e dados de suas biografias.

#### 2.1 Vigotski e a arte

Conforme aponta Freitas (2006), a arte desempenhou um papel importante na vida de Vigotski. O gosto pelas artes foi cultivado no âmbito da família, a qual proporcionou um ambiente voltado para a fruição estética. De acordo com Japiassu (1999), a Rússia das primeiras décadas do século XX viveu um período especialmente criativo no campo das artes, com personalidades como Vasili Kandinsky, Marc Chagall, Constantin Stanislavsky e Sergei Eisenstein ocupando cargos importantes e chefiando departamentos e museus nas cidades mais conhecidas do país.

Nesse período, em Gomel, sua cidade natal, Vigotski era chefe da Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular. Japiassu (1999) afirma que o teatro era considerado um recurso pedagógico significativo para instruir a população, em sua maioria analfabeta, sobre as novas relações de produção na Rússia pós-revolucionária.

Vigotski, além de diretor de teatro, chegou a publicar uma revista direcionada à literatura de vanguarda e organizar círculos literários. Tanto Freitas (2006) quanto Japiassu (1999) assinalam que o interesse de Vigotski em construir uma nova Psicologia encontra-se

em estreita relação com esses interesses estéticos, uma vez que, em seus questionamentos, percebe que a Psicologia não proporcionava as respostas que buscava.

Segundo Freitas (2006), o autor considerava reducionismo compreender a obra de arte como produto apenas do intelecto ou apenas da emoção. A autora aponta que, para Vigotski,

[...] o sentimento mais sincero ou intenso não provoca, por si só, a arte. É necessário, além do sentimento, um ato criador que o supere. A arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem usada para exprimi-la. Nessa perspectiva, os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela. A arte deve plasmar de tal modo os sentimentos que o homem descubra nela algo de novo, uma verdade mais humana e mais elevada. Vygotsky vê aí a arte como um trabalho, produto da atividade humana. (FREITAS, 2006, p. 76).

O primeiro estudo realizado por Vigotski sobre arte — mais especificamente sobre literatura — foi o livro *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de 1915. Nessa obra, Vigotski (1999a) desenvolve o que ele próprio denomina de *crítica de leitor*; advoga a independência da arte em relação ao criador: uma vez criada, ganha autonomia e é recriada cada vez pelo leitor. Sendo simbólica, suscita uma variedade de interpretações:

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

Nesse mesmo estudo, aponta as primeiras tentativas para analisar a obra literária em si, excluindo hipóteses externas ao material analisado (IVÁNOV, 1999a). Mais tarde, as análises realizadas nesse estudo serão aprofundadas e irão constituir um capítulo em obra posterior, *Psicologia da arte*. Nove anos separam esse ensaio inicial da investigação psicológica das expressões artísticas analisadas por ele em *Psicologia da arte*, de 1924.

Nessa obra, Vigotski (1999b) analisa como a arte é concebida em estudos da área da Literatura e Lingüística e explicada por algumas tendências psicológicas. Apresenta inicialmente a concepção da teoria intelectualista, que concebe a arte como forma de conhecimento. Segundo essa teoria,

[...] a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta [...] só que o

faz por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente. (VIGOTSKI, 1999b, p. 34).

No entanto, Vigotski faz ressalvas em relação a essa interpretação, a qual ele denomina de intelectualismo unilateral, pois termina por reduzir a arte apenas a um trabalho do pensamento e excluir a questão do prazer estético. Certamente a arte é produto do pensamento, mas há outros aspectos envolvidos, como a emoção. Para o autor, a apreciação estética tem papel importante tanto no processo de criação da obra de arte quanto na sua recepção. Conclui apontando que “[...] se o pensamento integra a psicologia da arte, a forma em todo o seu conjunto ainda assim não é trabalho do pensamento” (VIGOTSKI, 1999b, p. 41). Além disso, a teoria intelectualista exclui o papel dos sentimentos tanto na criação quanto na apreciação da obra da arte:

A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico, e mesmo fazendo esse adendo nós ainda não resolvemos o problema que se nos coloca. Precisamos não só elucidar com inteira precisão o que distingue as leis do pensamento emocional dos demais tipos desse processo, precisamos avançar e mostrar o que distingue a psicologia da arte de outras modalidades do mesmo pensamento emocional. (VIGOTSKI, 1999b, p. 57).

Aqui já se faz presente a direção que Vigotski iria tomar: da Psicologia da arte para a Psicologia de caráter mais geral, para a conclusão da necessidade da construção de uma nova Psicologia.

Refuta a explicação psicanalítica sem desprezar a contribuição dessa matriz para a compreensão do fenômeno da criação artística. Aponta que a psicanálise poderá contribuir para o desenvolvimento de uma psicologia da arte quando deixar de focar apenas o inconsciente. Além disso, considera Vigotski que a forma adotada pelo artista não é simples invólucro para a expressão dos desejos inconscientes, mas se trata de um aspecto fundamental da arte. A psicanálise também poderá contribuir se for capaz de analisar a obra de arte em seu processo de evolução histórica e em seu caráter universal.

Vigotski reconhece, portanto, o papel do inconsciente na expressão artística, mas salienta que é a obra de arte o ponto de partida para a compreensão do inconsciente, e não o inverso. O autor contesta igualmente a teoria do contágio, segundo a qual a função da arte seria contagiar o receptor com os sentimentos do artista. Para ele, a arte em suas diversas formas de expressão traz a possibilidade de transformação e superação do caráter imediato da vivência humana.

Assim, Vigotski recusa explicações parciais e simplistas, mesmo que pareçam resolver as contradições postas na questão da obra de arte, ou apontar pretensas soluções. Seu intento era evidenciar de que forma “[...] a arte pode realizar – ao menos na aparência – as propensões mais importantes do nosso psiquismo” (VIGOTSKI, 1999b, p. 260). Conforme apontado inicialmente por Freitas (2006), Vigotski é instigado pela arte a aprofundar seus estudos em Psicologia. As diversas formas artísticas seriam responsáveis por suscitar os processos mais complexos do psiquismo humano. A emoção provocada pela arte não se limita a um efeito de contágio; trata-se de uma função superior: “As emoções da arte são emoções inteligentes”. (VIGOTSKI, 1999b, p. 267).

No entanto, Vigotski ressalta que a psicologia da arte não se resume apenas a esse aspecto catártico da emoção suscitada pela expressão estética. Em relação ao conceito de *catarse*, Vigotski coloca-se com cautela, afirmando que não é possível recuperar o sentido específico que Aristóteles tinha em mente; afirma que compreende o conceito como o efeito moral da tragédia, ou ao complexo processo de transformação de um sentimento em outro, por vezes oposto. Conclui: “[...] a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999b, p. 270). Esse resultado é obtido pela oposição entre conteúdo e forma: “A oposição que encontramos entre a estrutura da forma artística e o conteúdo é o fundamento do efeito catártico da reação estética” (VIGOTSKI, 1999b, p. 272).

Contesta, dessa forma, os estudos que defendem que há harmonia entre forma e conteúdo na arte, como se cada elemento tivesse função de complementar o outro. Vigotski considera essa posição um equívoco porque, na verdade, “[...] a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e [...] nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentimento psicológico da nossa reação estética” (VIGOTSKI, 1999b, p. 199).

Portanto, a relação estabelecida entre conteúdo e forma não é de harmonia, mas de contradição, havendo certa “incompatibilidade interna” entre os dois aspectos. A forma escolhida pelo artista para expressar tal conteúdo é percebida como difícil e resistente. Assim, para Vigotski, a arte é algo produzido a partir da realidade e dos sentimentos, mas seu produto é algo superior a ambos:

Verifica-se, deste modo, que o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. [...] Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as idéias de um homem toda

uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos* [...]. (VIGOSTKI, 1999b, p. 308 – grifos do autor).

Assim, a arte parte da própria realidade da vida, da qual extrai seu material. Estabelecendo-se uma comparação com o trabalho, a arte, da mesma forma, traz em si a possibilidade de atuar organizando o comportamento humano objetivando o futuro, tornando-se um elemento para auxiliar o homem na luta pela existência.

Vigotski pontua que o efeito causado pela apreciação da arte não se deve a nenhum aspecto desconhecido ou metafísico, mas se dá no corpo e por meio dele. Portanto, rejeita explicações sobre a obra de arte que se limitem a aspectos formais, a aspectos inconscientes, ou a aspectos cognitivos unicamente. A arte, por sua capacidade generalizadora e socializadora dos sentimentos, tem função ordenadora do comportamento humano:

Isto mostra que a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOSTKI, 1999b, p. 329).

Devido a essa possibilidade de trazer equilíbrio ao homem é que a arte adquire função educativa, a qual Vigotski considerava importante para a construção da nova sociedade. Nessa nova sociedade, a arte não deverá ser objeto de mercadoria nem um simples ornamento, mas terá papel fundamental:

Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar na formação do novo homem. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. (VIGOSTKI, 1999b, p. 329).

Portanto, a arte terá novo papel na nova sociedade, o de elevar o homem a níveis mais elevados de vivência subjetiva e consciência. Dessa forma, a obra de arte assume função de signo, por sua propriedade de organizar o comportamento humano.

No ensaio *A imaginação e a arte na infância*, publicado em 1930, Vigotski analisa o papel da imaginação na criação da obra de arte, além de diferentes expressões artísticas manifestadas pela criança em diferentes etapas de sua vida, como o teatro, o desenho e a literatura. A imaginação, concebida por ele como impulso criador, é expressa tanto na arte quanto na ciência, daí a importância de se estimular a criação artística na idade escolar: “As

grandes hipóteses, de onde nascem as grandes teorias são, em essência, filhas da imaginação”<sup>1</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 45).

Os aspectos emocionais e intelectuais encontram-se entrelaçados no ato criador: “[...] precisamente quando nos encontramos ante um círculo completo traçado pela imaginação, ambos os fatores, o intelectual e o emocional, resultam igualmente necessários para o ato criador. Sentimento e pensamento movem a criação humana”<sup>2</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 25). A criação humana é provocada pelas situações que o homem vivencia, para as quais é preciso encontrar soluções. Nessa atividade criadora, o homem reelabora suas experiências passadas e, visando o futuro, altera suas condições no presente. A atividade criadora do homem faz com que ele seja voltado para o futuro e contribua para modificar o presente.

Vigotski aponta que, para que um ato criador exista, seja como obra de arte, seja como invenção, é necessário que haja as condições materiais para isso. Toda criação (na ciência ou na arte) partirá do nível de desenvolvimento alcançado pela humanidade até aquele momento; assim, a obra criadora também parte de um processo histórico em que um período tem seu fundamento nos anteriores. É nessa direção que conclui: “Por mais individual que pareça, toda criação encerra sempre em si um coeficiente social. Neste sentido não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todas elas subsiste sempre alguma colaboração anônima”<sup>3</sup> (VIGOTSKY, 2003, p. 38).

Além das obras mencionadas, Vigotski dedica um capítulo à questão da educação estética em publicação de 1926, *Psicologia pedagógica*. Nessa obra, opõe-se à utilização da obra de arte para estudar questões como organização social e valores, pontuando que a criação artística não reflete inteiramente a realidade, mas, em seu processo de elaboração, utiliza elementos da realidade transfigurados, modificados e organizados de forma diferenciada pelo artista. O autor recomenda a educação da criação infantil, o cultivo da educação estética, para a apreciação das obras de arte e habilidades técnicas das crianças. (VIGOTSKI, 2004b).

É importante ressaltar que *Psicologia da arte* e *Psicologia Pedagógica* foram escritas num período inicial de desenvolvimento das idéias de Vigotski, tendo sido retomadas

---

<sup>1</sup> “Las grandes hipótesis, de onde nacen las grandes teorias son en esencia hijas de la imaginación”. (VIGOTSKY, 2003, p. 45).

<sup>2</sup> “Sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana.” (VIGOTSKY, 2003, p. 25).

<sup>3</sup> “Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en si un coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales en el estricto sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima.” (VIGOTSKY, 2003, p. 38).

e repensadas em momentos posteriores. Há necessidade, portanto, de compreendê-las nesse contexto e verificar de que forma foram reelaboradas pelo autor (FACCI, 2004). *Psicologia pedagógica*, escrito entre 1924 e 1926, é visto como um trabalho no qual estão presentes influências do movimento da Escola Nova, assim como da reatologia e reflexologia, sendo considerado quase um manual.

Ao longo da obra de Vigotski as referências à arte são recorrentes. Segundo Leontiev (2004a), entre o final dos anos 1920 e início dos 1930, Vigotski teria iniciado uma série de estudos enfocando o papel dos signos na psicologia da arte, juntamente com Sergei Mikhailovitch Eisenstein (1898-1948), sobre a teoria da linguagem do cinema. Tais estudos foram interrompidos devido à morte de Vigotski, em 1936. Em ensaio de 1932, o psicólogo russo analisa psicologicamente o processo criativo do trabalho do ator.

Assim, como se pode evidenciar pelos diversos estudos realizados pelo autor, Vigotski (1999b) indica o potencial da obra de arte para o estudo dos processos psicológicos e para a organização das funções superiores. Reconhece a importância de se realizarem estudos científicos a partir da poesia.

Portanto, pode-se considerar que a obra de arte assume um aspecto central na vida de Vigotski, estando presente em sua formação inicial, em suas primeiras indagações – que o levaram à Psicologia – e continuaram sendo, em sua breve mas marcante trajetória, recurso e material para pesquisa.

Essas considerações confirmam o potencial da literatura como via para se produzir conhecimento, especialmente na interface entre Educação e Psicologia. Da mesma forma, o estudo da obra dos poetas selecionados para este estudo, um poeta da literatura sul-mato-grossense e um da literatura gaúcha, apresenta-se como fonte importante para se abordar a constituição do sujeito naquilo que tem de singular: o sujeito constituindo-se como produto e produtor de sua cultura no processo educativo.

## 2.2 Literatura como fonte de pesquisa

[...] Para entender nós temos dois caminhos:  
 o da sensibilidade, que é o entendimento do corpo;  
 e o da inteligência, que é o entendimento do espírito.  
 Eu escrevo com o corpo.  
 Poesia não é para compreender, mas para  
 Incorporar.  
 (BARROS, 1990, p. 212).

### **Intérpretes**

Mas, afinal, para que interpretar um poema?  
 Um poema já é uma interpretação.  
 (QUINTANA, 1995, p. 26).

A investigação aqui proposta é de caráter documental. De acordo com Lüdke e André (1986), considera-se documento todo material escrito que possa ser utilizado como fonte para obter informações acerca do comportamento humano. Trata-se de uma técnica para abordagem de dados qualitativos, utilizada tanto para complementação de informações já obtidas como para revelar novos aspectos sobre um tema. Busca identificar informações sobre fatos nos documentos a partir de hipóteses ou questões norteadoras. Segundo as autoras, um dos objetivos que pode nortear a escolha por realizar um estudo de caráter documental pode ser o interesse, por parte do pesquisador, em analisar o problema a partir da expressão livre do sujeito. Nesse caso, optou-se pela literatura a fim de estudar como o sujeito se constitui ao apropriar-se da cultura nos processos educativos e como essa constituição é retratada nessa forma particular de expressão artística.

Conforme aponta Abreu (2006), a definição de literatura não é objetiva e universal; trata-se de um conceito produzido cultural e historicamente. Cada sociedade irá legitimar determinados tipos de textos por meio de instâncias destinadas a esse fim, como universidades e academias. Dessa forma, determinadas obras são legitimadas como pertencendo à literatura erudita; outras, à literatura popular ou de massa. Essa hierarquização é estabelecida segundo critérios que fazem parte do sistema de valores de quem avalia. Não é o objetivo deste estudo o questionamento dessa hierarquização, mas é importante ressaltar que

ela existe e que os autores cujas obras foram selecionadas como fonte para este trabalho estão inseridos nesse contexto.<sup>4</sup>

A questão da utilização da Literatura como fonte de estudo é, muitas, vezes, posta em discussão. Esse questionamento é levantado principalmente com base no argumento de que a Literatura expressa fatos inventados, imaginados e não propriamente vividos. A obra literária não é simples reflexo da realidade: trata-se de um aspecto do real reinterpretado e reelaborado. No entanto, mesmo essa reinterpretação não pode ser compreendida de forma desvinculada do momento histórico que a produziu; o autor interpreta com sensibilidade e elaboração estética a sociedade em que está inserido.

Para Lopes e Galvão (2001, p. 80) pode constituir-se como fonte de pesquisa “[...] tudo o que, sendo do homem, depende do homem, serve para o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e a maneira de ser do homem”. A Literatura insere-se nesse universo, pois se considera que revela uma reinterpretação do real referente a um momento histórico. No âmbito da Educação e da Psicologia, há investigações que buscam revelar, na obra literária, aspectos pertinentes à relação dessas duas áreas.

É o caso da dissertação de mestrado em Educação desenvolvida por Vliese (2000), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa de Freitas, posteriormente publicada em forma de livro (LEMOS, 2002)<sup>5</sup>. Esse estudo será abordado de forma mais pormenorizada devido a sua semelhança com a presente investigação. O material de análise do estudo de Vliese (2000) foi o livro de memórias de Graciliano Ramos, *Infância*.

Na obra em questão são narrados aspectos da vida de uma criança pela ótica do adulto; dessa forma, são trazidos à tona fatos marcantes e significativos da vida do escritor. O objeto da análise não foi desenvolver uma investigação psicológica sobre Graciliano Ramos, mas evidenciar o processo de constituição do sujeito por meio das relações intersubjetivas estabelecidas com pessoas significativas ou próximas com quem convivia. Outro elemento analisado foi a apropriação de elementos da cultura da época e do espaço no qual o narrador passou sua infância.

---

<sup>4</sup> Em relação à legitimação do texto literário, não se pode deixar de mencionar a Academia Brasileira de Letras como uma das instâncias em que se dá essa legitimação. Nenhum dos dois autores, cuja obra foi selecionada para servir de fonte a esse estudo, pertence ou pertenceu à ABL. No entanto, ambos são aclamados pela crítica e pelo público como grandes poetas brasileiros, o que atesta o caráter ideológico da legitimação da obra de alguns autores em detrimento de outros.

<sup>5</sup> Há diferença no sobrenome da autora. Na dissertação, assim como em algumas publicações, consta Taísa Costa Vliese (2000); a publicação em livro, dois anos depois, como Taísa Vliese de Lemos. Devido a essa questão, em algumas citações apresenta-se Vliese e, em outras, Lemos. No entanto, trata-se da mesma pessoa.

O referencial teórico adotado foi a Psicologia sócio-histórica. A constituição da subjetividade foi abordada a partir das seguintes categorias: as relações sociais do narrador, sua relação com os livros e a percepção do narrador sobre si mesmo. Um ponto importante apresentado pela autora é que a narrativa de Graciliano é ambígua, podendo ser percebida como real ou verossimilhança: como seria possível o autor ter lembranças de acontecimentos precoces de sua infância ocorridos aos dois anos de idade? Afinal, tais fatos teriam ocorrido ou foram simplesmente imaginados?

Outro aspecto são pessoas ali descritas que também estão presentes em outras obras suas; assim, não se pode delimitar se a ficção invadiu a realidade ou o oposto. Dessa forma, o livro pode ser compreendido como uma autobiografia ou um romance, e o processo de leitura foi concebido como produção de sentidos.

A fim de desenvolver a análise, a autora elegeu algumas categorias. Do aporte teórico de Vigotski, enfocaram-se: interação social, mediação semiótica, internalização das funções psicológicas superiores e zona de desenvolvimento proximal. Do pensamento de Bakhtin foram empregados os conceitos de dialogismo, constituição do eu, exotopia e polifonia. Tais conceitos foram já aqui abordados no capítulo anterior, com exceção de exotopia. A noção de exotopia é pensada por Bakhtin a partir da relação entre o autor e o herói, na qual a consciência do primeiro observa a consciência do segundo. Em *Infância*, a consciência do autor, Graciliano, observa a consciência do narrador, que observa o personagem. Assim, de acordo com Bakhtin, na biografia, como em nenhum outro estilo literário, a consciência do autor e do herói estão muito próximas, podendo ser confundidas: “O valor biográfico pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta a minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida” (BAKHTIN, 1997, p. 166). Essa possibilidade trazida pela arte de observar a si mesmo dando novo sentido ao que foi vivido, pode ser considerada como a função organizadora do comportamento apontada por Vigotski (1999b).

A autora salienta que o livro estudado permite compreender a memória também como um processo construído socialmente, pois múltiplas vozes concorrem para constituí-la, a ponto de se confundirem lembranças do sujeito com narrativas de outras pessoas sobre o ocorrido. O contexto histórico-cultural não é simplesmente o ambiente em que a memória é elaborada, mas o próprio material de sua elaboração.

Concluindo, a autora aponta como principal contribuição dessa análise a relevância da utilização da literatura como recurso para se estudarem os processos psíquicos

da infância. Além disso, ressalta que a obra literária pode colaborar para a formação do professor no que diz respeito ao enriquecimento de sua subjetividade.

A investigação descrita apresenta estreita afinidade com a que aqui é proposta, pelo objeto de estudo, pelo referencial adotado e pelo suporte selecionado. Outros estudos tiveram como foco ou material para análise a obra literária. Silva (2006) desenvolveu investigação procurando estabelecer interlocuções entre a arte literária e a Psicologia Educacional. Aponta a Literatura como uma forma de mediação que pode contribuir para a Psicologia Educacional compreender como se estabelecem as relações em dada situação concreta e assim pensar as relações entre família e escola. Outra autora que defende o estudo dos clássicos da Literatura é Barroco (2004). Segundo ela, esse material pode ser utilizado como fonte para contribuir na formação dos profissionais de Psicologia, assim como professores, devido ao potencial de retratar a condição humana.

Em relação a esse ponto, é interessante trazer à tona a questão de como a arte literária, sendo ficção, pode ser objeto de estudo para as Ciências Humanas. Goulemot (2001) salienta que a leitura é sempre produção de sentido e toda literatura implica em polissemia. A história e a cultura orientam nossas formas de apreender e constituir o sentido de um texto. Ler é estabelecer relações e comparações com outros textos já lidos; ou seja, criar intertextualidade. Lopes e Galvão (2001) colocam a necessidade de se problematizar as fontes, discutindo e pensando suas condições de produção. As autoras evidenciam a literatura como um dos mais amplos universos quando se pensa em fonte para pesquisa. Mesmo que sua maior utilização seja em relação aos conteúdos estéticos, aos poucos a literatura se torna objeto de estudo das Ciências Humanas, remetendo à discussão do limite entre ficção e realidade:

As fronteiras entre ficção e verdade são consideradas cada vez mais tênues no âmbito das ciências humanas, e tende-se a concordar que a obra literária não reflete a realidade: a fração do real que revela é resultado de uma reinterpretação e de uma reelaboração. Ainda que condicionada socialmente, o seu domínio é sobretudo estético. No entanto, a verdade que a ficção pode trazer importa mais do que uma suposta “realidade”. Uma verdade que escapa, às vezes, à pesquisa histórica ou à pesquisa considerada científica. Os autores não são somente testemunhas da escola de sua infância ou da idade adulta, mas são intérpretes sensíveis e apaixonados dos processos familiares, escolares e sociais. As relações entre literatura e história são caracterizadas pela tensão e não pelo reflexo ou correspondência direta. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 85).

Assim, as autoras indicam um caminho a ser explorado na interface entre Psicologia e Educação. O próprio Manoel de Barros assim expressa a relação entre ficção e realidade: “Tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2003, p. 29). Mesmo assim, até os mais ilustres poetas podem cair em tentação. Quintana relata um fato que ocorreu com ele próprio:

### **O filho morto**

Certa noite confidenciei com um homem sensível num daqueles saudosos cafés em volta do Mercado. Aliás, sempre nos encontrávamos com agrado da minha parte, porque ele era poeta mas inteligente, e suas libações não o tornavam monótono ou repetitivo. Seus sonetos me pareciam bons, tinham até um quê de clássico. Compusera um deles em memória de seu filho único, morto na flor da mocidade. Foi naquela noite que ele o recitou para mim, enquanto as lágrimas lhe corriam pelas faces. E aconteceu que, tempos depois, numa espera de bonde, um jovem que estava fazendo o serviço militar apresentou-se como filho daquele angustiado poeta amigo. Senti-me ilaqueado em minha boa-fé, como vulgarmente se diz, e, na primeira vez que encontrei o poeta, fui logo dizendo:

— Mas Oscar! Como é que tiveste a coragem de me impingires aquele soneto em memória do teu filho vivo?

E ele, com toda a sinceridade:

— Era para que se morresse.

A resposta, como se vê, foi num estilo nada clássico... mas que mundos e fundos havia nela! A verdade do mundo poético não tem que dar satisfações à verdade do mundo real — eis aí uma tese a defender. Mas fique o leitor descansado: eu não pretendo provar coisa nenhuma... Estou simplesmente fazendo uma afirmação. (QUINTANA, 2006a, p. 198-199).

Portanto, na verdade o que se busca não é uma verificação imediata acerca da veracidade dos fatos veiculados por essa forma de expressão humana que é a literatura, mas considera-se que, sendo produto humano, está condicionada ao momento histórico em que é produzida e que, portanto, pode revelar aspectos da constituição da subjetividade que se faz por meio da Educação.

A Literatura tem esse potencial organizador do comportamento humano e, além disso, possibilita a apreensão do sujeito histórico pois, quando a Psicologia se afasta das condições de existência de seu sujeito, torna-se ideológica.

No texto estão presentes dados sobre as condições sociais, o psiquismo, a história e os valores humanos. Assim, Bakhtin evidencia o texto como sendo a *realidade* para a investigação científica no âmbito das Ciências Humanas:

Em vez de designar o objeto real, é indispensável se proceder a uma nítida delimitação das coisas que se prestam a um estudo científico. O objeto real é o homem social (e público), que fala e se expressa por outros meios. Quando

se trata do homem em sua existência (em seu trabalho, em sua luta, etc.), será possível encontrar uma abordagem diferente daquela que consiste em passar pelos textos de signos que ele criou ou cria? Será possível observá-lo e estudá-lo enquanto fenômeno natural, enquanto coisa? (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Portanto, o texto é o fenômeno que expressa todos os aspectos do homem, pois o signo é uma criação humana. Nos estudos desenvolvidos sobre Literatura, Bakhtin desenvolveu os conceitos de significação e tema. A significação remete à estabilidade do sistema da língua, à abstração do signo. O tema tem caráter concreto, histórico e dinâmico: refere-se ao signo ideológico, presente na enunciação concreta do sujeito. Parte do sistema de significação presente na língua para recriá-lo. Assim, a distinção entre significação e tema apresenta semelhança com o par significado/sentido da Psicologia histórico-cultural. Freitas (2006) aponta que, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o conceito de tema era concebido por Bakhtin (2006) como o sentido que o discurso assume em dada situação concreta. Já em *Problemas da poética de Dostoievski*, o tema é apresentado como um dos vários sentidos possibilitados pela obra literária.

## 2.3 Percurso metodológico

### **De como não ler um poema**

Há tempos me perguntaram umas menininhas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro *A Rua dos Cata-ventos*. Espantadíssimo, disse-lhes que não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as menininhas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles.

E mal sabia eu, então, que estava dando um testemunho sobre o estruturalismo – o qual só depois vim a conhecer pelos seus produtos em jornais e revistas. Mas continuo achando que um poema (um verdadeiro poema, quero dizer), sendo algo dramaticamente emocional, não deveria ser entregue à consideração de robôs, que, como todos sabem, são inumanos. Um robô, quando muito, poderá fazer uma meticulosa autópsia – caso fosse possível autopsiar uma coisa tão viva como é a poesia. Em todo o caso, os estruturalistas não deixam de ter o seu quê de humano... Nas suas pacientes, afanosas, exaustivas furunгаções, são exatamente como certas crianças que acabam estripando um boneco para ver onde está a musiquinha. (QUINTANA, 1995, p. 20).

Alguns cuidados foram necessários para que, na ânsia para encontrar a essência dos textos, se evitasse *estripar* a obra poética dos autores. Tais cuidados ficam a cargo dos procedimentos metodológicos, destinados a guiar o pesquisador.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente procedeu-se ao levantamento da produção desenvolvida enfocando a constituição do sujeito no processo educativo a partir das categorias Psicologia e Cultura. A seguir, elaborou-se um glossário com termos pertinentes ao estudo, conceituando-os em seu significado em Língua Portuguesa, o significado em Dicionário de Psicologia e como a Psicologia histórico-cultural os compreende, de forma a orientar a busca desses elementos nas poesias. Os termos selecionados foram: aprendizagem, desenvolvimento, diferença, educação, infância, sujeito e subjetividade.

O próximo passo envolveu as leituras sobre a concepção de sujeito para a Psicologia, realizando uma revisão histórica sobre a temática; posteriormente, aprofundou-se no referencial histórico-cultural e iniciou-se o inventário de produções atuais sobre a temática constituição do sujeito. Num segundo momento, foi realizado levantamento de investigações cujo foco ou fonte de pesquisa fosse a arte e, mais especificamente, a Literatura.

Dentre os estudos que tinham a Literatura como fonte, foram selecionados aqueles cujo objeto foram obras de Manoel de Barros ou Mario Quintana. Em consulta realizada no banco de teses e dissertações do Portal da Capes, foram encontrados 64 estudos *sobre* ou *a partir* da obra de Manoel de Barros. A maior parte traz relações da infância com a linguagem poética; e 50 investigações sobre a obra de Mário Quintana. Foco em questões da poética: ironia, estilo, estética, aspectos da sintaxe<sup>6</sup>.

Constatou-se maior presença de estudos enfocando a obra de Manoel de Barros do que produções acerca da obra de Mario Quintana. É possível que tais investigações não estejam catalogadas no portal da Capes, mas nas páginas específicas dos programas. Assim, mediante outro mecanismo de busca da rede mundial de computadores<sup>7</sup>, foi realizada nova revisão.

Também foram localizadas outras investigações como a tese “O demiurgo das terras encharcadas - educação pela vivência do chão” de Maria Cristina de Aguiar Campos (2007), da FEUSP, que ainda não consta no Portal da Capes. Foi feita a seleção, a partir do

---

<sup>6</sup> Consulta realizada em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

<sup>7</sup> Trata-se do Google Scholar, que seleciona trabalhos acadêmicos. Disponível em: <<http://www.scholar.google.com>>. Acesso em: 20 out. 2007.

título e das informações contidas nos resumos, das dissertações e teses cujo foco se aproximava da questão da constituição do sujeito.

Dentre os estudos sobre a obra de Manoel, alguns foram considerados relevantes por sua aproximação com nosso foco de estudo. Castro (1992) foi um dos primeiros autores a estudar a obra do poeta, analisando a linguagem e a presença da infância na lírica barroca, em que surge como expressão do lúdico e como metáfora da origem do ser, como estado primordial.

Pinheiro (2005) relaciona a obra *Infância*, de Graciliano Ramos com a escrita autobiográfica de Manoel de Barros. Para a autora, a narrativa de lembranças pessoais, por trazer aspectos da cultura popular, estabelece relação entre o individual e o coletivo. A escrita autobiográfica do autor na sua constituição também foi objeto de Linhares (2006).

Garcia (2006) fez uma análise de duas obras de Manoel de Barros: *Exercícios de ser criança* e *O fazedor de amanhecer*, buscando evidenciar como a infância é apresentada na obra do poeta. O estudo, também realizado sob o enfoque de Gaston Bachelard, identifica pontos de aproximação entre a poesia e a infância, como a importância das imagens e da imaginação. A autora evidencia o aspecto central da infância na obra do autor, o que lhe confere caráter universal.

Campos (2007) analisou a obra de Manoel de Barros a partir dos arquétipos junguianos do *puer aeternus* e do *senex*, com o referencial teórico de Gaston Bachelard. O *puer aeternus* é um deus-criança ou a eterna juventude, cujo elemento primordial é o ar. Para a autora, esse arquétipo se faz presente com predominância na obra lírica de Manoel de Barros. O *senex* é a polaridade que possibilita a existência do *puer*. A autora também analisa a imagem dos andarilhos, loucos e bêbados em sua poética, além de lendas do Pantanal.

Martins (2001) e Souza (2005) enfocaram o que denominam de *infantilização da linguagem*, ou a regressão a aspectos primitivos da linguagem em Manoel de Barros.

Assim, diversos estudos evidenciam a infância na poética manoelina, sendo Campos (2007) a única autora que estabelece o contraponto da infância com a maturidade.

Em relação à produção acadêmica sobre a obra de Quintana, a grande maioria refere-se a aspectos formais de sua poesia. Esse foco talvez se deva ao fato de que a totalidade das investigações foram desenvolvidas em programas da área de Literatura. Alguns estudos evidenciam categorias relevantes para se compreender a constituição do sujeito e serão aqui elencados.

Carvalho (2006), em tese de doutoramento em Cultura e Literatura Românica, desenvolvida na Universidade de Passau, na Alemanha, analisou a partir do método

hermenêutico a relação entre a obra poética de Quintana e a religião. Conclui afirmando que a poesia é um veículo apropriado para se tratar das questões relacionadas à religião. Afirma ainda que a religiosidade na poesia de Quintana se faz pela via negativa, uma mística sem Deus, própria do contexto histórico que se convencionou denominar pós-modernidade.

Machado (2004) analisa os conceitos de espaço e tempo na poesia do autor, assim como seu pensamento sobre a realidade do século XX. Para a autora, a personagem *Lili* representa a infância sonhada, enquanto que os fantasmas estão relacionados à morte. A memória dos lugares faz parte da constituição interior do ser humano, podendo ser lugares inventados, num tom melancólico ou lugares vividos. Segundo Machado, mudanças espaciais e temporais integram-se a mudanças existenciais.

Além do levantamento da produção científica sobre os dois autores, foi realizada a leitura de estudos, ensaios, artigos e entrevistas, a fim de melhor compreender aspectos singulares de sua obra e conhecer a trajetória de vida dos autores.

Outra fonte utilizada foram os vídeos, que transpõem para a linguagem visual os poemas dos autores, possibilitando ao público – que, muitas vezes, não teve contato com texto escrito – conhecer o trabalho e o próprio autor, no caso das entrevistas<sup>8</sup>.

O momento seguinte compreendeu o levantamento das obras completas dos dois autores. São 24 obras de Manoel de Barros<sup>9</sup> (4 infantis) e 21 de Mario Quintana (5 infantis). Não foi estabelecido foco específico nas obras destinadas à infância. A questão da existência de uma “Literatura infantil” é bastante discutível, pelo fato de o adjetivo *supor* que a Literatura feita para crianças adquire um sentido de menor complexidade, o que se revela inverídico quando se constata, por exemplo, que muitas obras poéticas destinadas para crianças são, na verdade, excertos de poemas originalmente escritos sem essa destinação. Consideram-se exceções os livros *Pé de Pilão* e *O Batalhão das Letras*, de Quintana, escritos especialmente para crianças. Portanto, os livros dedicados à infância foram incluídos sem serem considerados uma categoria à parte.

Dessa forma, foram catalogados os seguintes documentos:

---

<sup>8</sup> Os vídeos assistidos foram: *Quintana, anjo poeta*, uma produção RBS TV, com cinco programas contendo depoimentos de amigos, escritores, vídeos de curta-metragem, animações e encenações de textos do autor. Sobre Manoel de Barros, a TVE Regional lançou uma série de seis vídeos com entrevistas, poesias encenadas e imagens tendo como pano de fundo poemas do autor. Os vídeos são os seguintes: *Poesia Total I e II*; *Outro lado de la fronteira*; *Caramujo Flor*; *Fora do eixo – entrevista com Manoel de Barros*; *O poeta é um ente que lambe as palavras e se alucina*; *Pantanal – um olhar sobre o patrimônio natural da humanidade*.

<sup>9</sup> No segundo semestre de 2006, Manoel de Barros lançou *Memória inventadas para crianças*, uma seleção de sete textos da obra com o mesmo nome. Optou-se por não incluí-la por se tratarem dos mesmos textos, apenas a edição e apresentação visual é diferente, mas essa questão não é objeto deste estudo.

- 1) Obras completas de Manoel de Barros;
- 2) Obras completas de Mario Quintana;
- 3) Publicações diversas sobre os autores: material em revistas, artigos de jornal, entrevistas, biografias, livros ilustrando curiosidades sobre os poetas e outros materiais impressos.
- 4) Documentos científicos: teses e dissertações, artigos em periódicos, ensaios e reflexões críticas.
- 5) Vídeos e material visual (fotos, charges, calendário comemorativo e ilustrações).

Esse conjunto de documentos se constituiu como importante fonte de consulta para melhor situar a obra dos autores e seu contexto de produção.

O universo da investigação foi depreendido exclusivamente dos textos das obras de autoria dos poetas.

A primeira leitura das obras foi realizada no sentido de rever textos conhecidos e ter contato com textos desconhecidos. Posteriormente, iniciou-se o trabalho de seleção pela identificação de expressões específicas ou situações que retratassem o sujeito, as relações que estabelecia e contextos educacionais. Assim, a primeira seleção incluiu textos que contivessem termos relacionados à temática estudada: educação, escola, aprendizagem, brincadeira, professor, aluno, criança, infância, pai, mãe, irmãos, avós. Considera-se que esses termos são pertinentes para evidenciar como o sujeito se constitui ao se apropriar da cultura nos processos educativos (formais e informais) e dialógicos.

Além disso, foram selecionados textos em que os autores faziam reflexões sobre a poesia. Considerou-se esse foco relevante a fim de evidenciar o que a atividade literária significa para esses poetas.

A seguir, foi elaborada planilha<sup>10</sup> para organização do material. A planilha foi estruturada da seguinte forma: no cabeçalho, constavam os dados formais sobre a obra, quais sejam: título, ano de publicação, editora, número de páginas e outras informações relevantes, como origem dos textos poéticos daquela obra. Abaixo, um quadro para a análise de conteúdo desse material. No quadro propriamente dito, apresenta-se, na primeira coluna, o texto na íntegra; posteriormente, a essência do discurso, a seguir, a temática e subtemáticas depreendidas.

---

<sup>10</sup> O modelo de planilha utilizado para organização dos dados encontra-se no APÊNDICE A.

Optou-se pela denominação “textos” para referir-se à produção dos autores a fim de se evitar a necessidade de classificação exaustiva dos diversos tipos de textos<sup>11</sup>, uma vez que o objeto desta investigação não é desenvolver uma análise literária. Os autores utilizam formas diversificadas de expressão. Manoel abusa da prosa poética e dos versos livres. Mario inicia na poesia com sonetos, forma fixa já considerada em desuso na época. Expressa-se por meio de formas fixas, como quadras e hai-kais, em versos livres e brancos, mas também em narrativas em prosa, crônicas e epigramas, formas freqüentes nos mais de 800 textos publicados no Caderno H.

Na primeira etapa do trabalho, foram selecionados 594 textos de Mario Quintana e 213 de Manoel de Barros, totalizando 797 textos, que compuseram o primeiro grupo.

O momento seguinte compreendeu a leitura pormenorizada dos textos selecionados e a análise de conteúdo. Os textos que enfocavam temáticas que não se relacionavam à questão da constituição do sujeito, à Educação e à Cultura foram eliminados. Assim, foram desprezados os textos poéticos que versavam sobre a morte, a religiosidade, sonhos e devaneios, textos de caráter romântico ou sensual, sofrimento, preocupações e textos sobre a natureza e o sobrenatural.

A elaboração de temáticas foi um recurso metodológico encontrado para sistematizar o trabalho de análise. Uma vez que se parte do pressuposto de que o texto poético é inesgotável e possibilita multiplicidade de sentidos, considera-se que as categorias temáticas têm a função de ponto de partida para orientar a análise dos textos à luz do referencial teórico adotado. Portanto, mais de uma temática foi evidenciada em cada texto analisado.

Reflexões dos autores sobre o fazer poético, o papel da poesia na sociedade, a relação entre autor e leitor e questões sobre a linguagem poética foram definidos como

---

<sup>11</sup> Definição dos tipos de textos:

a) Textos em forma narrativa (prosa):

- Prosa poética: textos narrativos escritos em forma lírica
- Crônica: texto literário com temática do cotidiano
- Epigramas / Aforismos: citação curta, máxima. Composição poética breve, muitas vezes irônica; expressa um conceito ou pensamento.

b) Textos em verso (no texto poético, cada linha é chamada de verso).

- Sonetos: poemas compostos por duas estrofes de quatro versos e duas estrofes de três versos, rimados em paralelo.
- Versos livres: textos escritos em verso, mas que não obedecem a uma métrica fixa
- Verso branco: sem rima
- Quadrinha: poema de quatro versos
- Hai-kais: textos poéticos de três versos, geralmente com cinco sílabas poéticas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro. Podem ter rima ou não.

*metalinguagem*<sup>12</sup>. Essa categoria não foi incluída como universo da pesquisa, mas foi essencial para ilustrar, ao longo do trabalho, questões teóricas sobre a análise de textos literários. Da mesma forma, textos em que havia expressamente um auto-retrato e lembranças pessoais dos autores foram selecionados para apresentar dados da biografia dos poetas.

Dessa forma, chegou-se a um número reduzido de textos cujas temáticas evidenciadas permitissem a aproximação com o referencial da Psicologia histórico-cultural. Nessa fase, reduziu-se o material para 208 textos de Mario Quintana e 132 de Manoel de Barros, dos quais se depreenderam as temáticas. As temáticas que sobressaíram nessa segunda etapa foram agrupadas em duas amplas categorias: *Desenvolvimento* e *Aprendizagem*.

Na categoria *Desenvolvimento* foram incluídos os textos cujas temáticas foram: nascimento da criança; a conversão do signo pela presença do outro (pais, parentes e amigos próximos); desenvolvimento da linguagem, memória, imaginação e pensamento. A questão do significado e do sentido pessoal atribuído às ações da criança também foi aqui inserida. Brincadeiras e jogos, como atividades principais da fase pré-escolar também estão incluídas sob essa categoria.

Na categoria *Aprendizagem* foram incluídos os textos relativos às seguintes temáticas: apreensão de valores e regras num contexto de educação informal; e textos cujas temáticas relacionam-se ao processo de Educação formal: escola, professor, aluno, metodologia e disciplinas do currículo. As temáticas: conceitos espontâneos e conceitos científicos também foram inseridas nessa categoria.

A fim de se evidenciar a constituição do sujeito, as categorias foram organizadas em três eixos: o eixo *Eu e o outro* relaciona-se ao *Desenvolvimento* e o eixo *Eu e o aprender* está vinculado à *Aprendizagem*. O eixo *Eu e a sociedade* traz o *Contexto histórico-cultural* em que a constituição do sujeito se dá. Nesse eixo foram incluídas as seguintes temáticas: alienação do sujeito, automação, diferenças, evolução da sociedade, massificação, padronização e singularidade. A organização das categorias em eixos permite pensá-los como três aspectos que se relacionam.

As temáticas incluídas em cada categoria e os eixos a que correspondem podem ser visualizados no quadro a seguir:

---

<sup>12</sup> Metalinguagem é definida como “[...] linguagem (natural ou formalizada) que serve para descrever ou falar sobre uma outra linguagem, natural ou artificial”. (HOUAISS, 2001, p. 1907).

**Quadro 1 – Agrupamento das temáticas nos eixos**

TEMÁTICAS		CATEGORIAS	EIXOS
Nascimento Conversão do signo Linguagem e Pensamento Memória Sentido e significado Imaginação e faz-de-conta		Desenvolvimento	Eu e o outro
Brincadeiras e Jogos			
Valores e regras		Aprendizagem	Eu e o aprender
Escola	Conceitos espontâneos e conceitos científicos		
	Leitura e escrita		
	Professor e aluno		
Currículo e metodologia			
Alienação e automação Evolução e destruição		Contexto histórico-cultural	Eu e a sociedade
Padronização e singularidade			

Organizado por: MOTTA, 2008.

Dos textos que compuseram essa segunda etapa, foram selecionados aqueles considerados mais significativos e que possibilitariam material mais pertinente para análise. Evitou-se estabelecer, como critério, períodos ou obras em particular pois, ao longo da análise, evidenciou-se que havia material disperso em diversas obras.

Dessa forma, de cada temática foram trazidos os textos mais significativos e representativos daquele conteúdo, sendo selecionados 37 textos de Manoel de Barros e 53 de Mario Quintana. O critério para a seleção de textos que compuseram o universo da pesquisa foi um recorte intencional do material considerado pertinente segundo o foco da investigação. Muitos textos, embora evidenciassem questões intrigantes, não foram incluídos, pois extrapolavam o escopo deste estudo.

Os textos foram analisados em interlocução com os autores que sustentam o referencial teórico da pesquisa e os resultados obtidos serão apresentados no capítulo seguinte.

Conforme explicitado, outros textos foram utilizados para compor o retrato dos poetas a partir do próprio discurso dos sujeitos.

## 2.4 Dois dedos de prosa com Mario e Manoel

Em 2006, o poeta Manoel de Barros completou 90 anos. Em comemoração à data, foi produzida uma série de vídeos contendo entrevistas e outras produções tendo como ponto de partida sua obra. De acordo com BÉDA (2003), a mídia nacional toma conhecimento sobre a existência de Manoel em 1984, quando Millôr Fernandes transcreve um poema do autor em sua coluna na revista *Istoé*. Millôr havia ilustrado a capa de *Arranjos para assobio*, de 1982 e sentia-se intrigado com o que considerava um certo desprezo da crítica pelo autor. O ano de 2006 também foi lembrado por se tratar do centenário de nascimento de Mario Quintana, ano em que recebeu homenagens póstumas.

Manoel é avesso a entrevistas e prefere que lhe entreguem as perguntas, as quais responde em linguagem poética, por escrito. Nos últimos anos tem abrandado um pouco sua aversão e recebido jornalistas e críticos em sua casa em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Uma das últimas entrevistas concedidas foi aos jornalistas Bosco Martins e Douglas Diegues, publicada em dezembro de 2006 na Revista Caros Amigos: “Tenho recebido muitos pedidos de entrevistas. Nunca dou entrevistas como essa para vocês. Só respondo por escrito” (BARROS in MARTINS; DIEGUES, 2006, p. 32). Mas brinca com o público ao ser questionado do porquê de se esconder e sentencia: “Por temperamento? Não tenho outra explicação. Até não sei se me encontro mesmo. Vai ver que me escondo para aparecer!” (BARROS in MARTINS; DIEGUES, 2006, p. 32).

Mario afirmava que se dirigir a um poeta com temas poéticos era tão enfadonho quanto falar de forma boba com crianças pequenas. Não gostava de festas e lugares afetados, e por vezes chegou a fugir de homenagens quando já se encontrava no local. Dizia que era preferível ser alvo de um atentado do que de uma homenagem. Nas entrevistas e em outras ocasiões, de acordo com Fonseca (2006), costumava abusar da ironia. Consta que, certa vez, passeando em Porto Alegre pela Rua da Praia, um passante fez um comentário, tentando puxar conversa: “Passeando, poeta?” ao que este imediatamente alfineta: “Ué, é proibido?”. Mas também consta que era uma pessoa gentil e apreciava estar entre as crianças. Quando desejava encerrar uma conversa, sentenciava: “Tá?”

Quintana (2005a, p.827) explica que tudo o que escreve remete, por fim, a ele mesmo:

### Esses retratistas

Desde que nasci conheço minha terra e minha gente (pudera não!) porém não me julgo, em sã consciência, autorizado a fazer-lhes um retrato que possa considerar cem por cento fiel, e surge qualquer turista de aeroportos e nos julga de supetão a todos, pessoas, animais e coisas, sem apelação possível. Donde se conclui que cada um fornece o depoimento de si mesmo e não do mundo exterior. Os mais conscienciosos por isto intitularão seus estudos, por exemplo, de “retrato sincero” da Conchinchina, do Brasil etc. (e não retrato “verdadeiro”). Donde se conclui também que só podemos falar autorizadamente, embora suspeitamente, de nós mesmos. Tudo é auto-retrato e autobiografia. Nem era por outro motivo que Flaubert proclamava: “Madame Bovary sou eu!” e, modernamente, Gertrud Stein escreveu a história da vida de sua amiga Alice B. Toklas com o título de Autobiografia de Alice B. Toklas.

Para Quintana, tudo o que sujeito diz refere-se também a ele próprio, sendo um retrato dele mesmo, de sua visão de mundo e de como o mundo está presente nele. Corroborando seu pensamento, partiremos do próprio texto dos poetas para apresentar sua biografia, considerando verossímil o que é expresso.

A escrita traz inúmeras possibilidades de criação, podendo fundir ficção e realidade. Sem nenhuma pretensão de invadir os domínios do realismo fantástico, convidamos os dois poetas para conversarem conosco, ou melhor, para conversarem entre si.

Manoel por ele mesmo: “Ao nascer eu não estava acordado, de forma que não vi a hora. Isso faz tempo. Foi na beira de um rio.” (BARROS, 2005b, p. 45) E Mario: “Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! Eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente” (QUINTANA, 2000, p. 11).

Realmente, Mario! Por isso essa ousadia de romper com a aridez do texto científico, já que, ao tratar do sujeito, foram feitas críticas às abordagens da ciência que consideram a subjetividade como um impedimento para a construção do conhecimento. A subjetividade, nos seus aspectos que envolvem a criatividade e a intuição, podem contribuir para a ciência, revelando elementos sobre o ser humano, a partir de outros métodos, conforme aponta Vigotski (1999b). Mas, claro, os poetas já sabiam disso:

Nem é cada leitor, em suas diferentes idades, que nunca lê o mesmo livro...  
É cada século, cada época. No século passado, em seus contos tirados de Shakespeare, Charles Lamb<sup>13</sup> não se deu conta de *lady Macbeth* procurando lavar de suas mãos sonâmbulas um sangue inexistente – coisa que hoje,

<sup>13</sup> Quintana refere-se aqui ao livro escrito em 1806 por Charles e Mary Lamb, que transpõem algumas das mais conhecidas peças teatrais de Shakespeare para a forma narrativa de contos. A obra foi traduzida pelo próprio Mario Quintana e publicada pela Editora Globo em 1943.

depois de Freud, não deixaria de impressionar os mais bisonhos leitores (QUINTANA, 2000, p. 22).

Será feita uma tentativa de recuperar dados da biografia dos poetas a partir de sua própria ótica e dos fatos que eles mesmos permitiram que o leitor tomasse conhecimento. “Ah! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas...” (QUINTANA, 2000, p. 11). Quanto a isso, comprometemo-nos a saciar a curiosidade (científica) do público sem expô-los demasiadamente – apesar de que a poesia expõe muitas facetas da personalidade do próprio autor... Manoel adverte: “Tenho uma confissão: noventa por cento do que escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira” (BARROS, 2005b, p. 45).

Ambos como que se apressam em finalizar: “Depois eu já morri 14 vezes. Só falta a última” (BARROS, 2005b, p. 45). Realmente, nascer é morrer um pouco a cada dia. Mario concorda: “Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade” (QUINTANA, 2000, p. 11). Quintana goza da eternidade que lhe foi prometida desde 1994. Manoel ainda brinda a humanidade com sua existência, em plena atividade. Promete o lançamento do terceiro livro da série *Memórias inventadas: a terceira infância*, no qual abordará a infância pela ótica da velhice.

Manoel assim se apresenta:

#### **Auto-retrato falado**

Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.  
 Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha, onde nasci.  
 Me criei no Pantanal de Corumbá, entre bichos do chão,  
 pessoas humildes, aves, árvores e rios.  
 Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar  
 entre pedras e lagartos.  
 Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.  
 Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me sinto como que  
 desonrado e fujo para o Pantanal  
 onde sou abençoado a garças.  
 Me procurei a vida inteira e não me achei – pelo que fui salvo.  
 Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.  
 Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.  
 Os bois me recriam.  
 Agora eu sou tão ocaso!  
 Estou na categoria de sofrer do moral, porque só faço coisas inúteis.  
 No meu morrer tem uma dor de árvore. (BARROS, 1993, p. 103).

Manoel publicou, até a presente data, 25 obras; é considerado um dos maiores poetas em atividade no Brasil atualmente. Nasceu em dezembro de 1916. Aos oito anos saiu de Corumbá, onde vivia e foi para Campo Grande, estudar em um colégio interno.

Posteriormente seguiu para o Rio de Janeiro, onde prosseguiu com os estudos e concluiu o curso de Direito. Lá conheceu sua esposa Stella. Pertenceu ao Partido Comunista, mas desiludiu-se com Prestes, quando este passou a apoiar Getúlio. Percorreu diversos países da América Latina e morou um período nos Estados Unidos, na década de 1940. O Pantanal e a vivência em família, por um lado, e a cultura letrada, de outro, são aspectos do mesmo sujeito:

### **Os Dois**

Eu sou dois seres.

O primeiro é fruto do amor de João e Alice.

O segundo é letral:

E fruto de uma natureza que pensa por imagens,

Como diria Paul Valéry.

O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu  
e vaidades.

O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades

Frases.

E aceitamos que você empregue o seu amor em nós

(BARROS, 2004b, p. 45).

Campos (2007) cita o relato do crítico José Castello que, ao entrevistar Manoel, surpreende-se por este não representar a figura do pantaneiro simples que esperava, mas um homem que lê os clássicos e conhece diversos países:

Eu o fantasiei magro e triste, mas ele é gorducho e tem o vigor de um empresário feliz. Eu imaginei um homem quieto e inadaptado, e ele é um senhor firme, que se move com nobreza e não esconde o desencanto. Eu imaginei um homem ingênuo, que passasse os dias entre cachorros e passarinhos, catando frutos no mato, os pés metidos na terra, e agora devo aceitar que Manoel de Barros não é a figura que eu tirei de seus poemas. Poemas e poeta são separados por um abismo, e é ele que, a partir de agora, deve me interessar. (CASTELLO, 1999, p. 119 apud CAMPOS, 2007, p. 196).

Manoel (2003) narra poeticamente como iniciou na poesia e o significado dado pela família a essa atividade:

### **Fraseador**

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser

fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. (BARROS, 2003, VII)<sup>14</sup>.

Manoel afirma que, aos treze anos, decidira o que almejava para si: não tinha a intenção de ser doutor, desejava ser fraseador. Mesmo sem compreender o desejo do filho, a família não se opõe. Mario também trata de aspectos da sua constituição em sua poesia:

### **Confessional**

Eu fui um menino por trás de uma vidraça – um menino de aquário.  
Via o mundo passar como numa tela cinematográfica, mas que repetia sempre as mesmas cenas, as mesmas personagens.  
Tudo tão chato que o desenrolar da rua acabava me parecendo apenas em preto e branco, como nos filmes daquele tempo.  
O colorido todo se refugiava, então, nas ilustrações dos meus livros de histórias, com seus reis hieráticos e belos como das cartas de jogar.  
E suas filhas nas torres altas – inacessíveis princesas.  
Com seus cavalos – uns verdadeiros príncipes na elegância e na riqueza dos jaezes.  
Seus bravos pajens (eu queria ser um deles...)  
Porém, sobrevivi... (QUINTANA, 1995, p. 23).

Enquanto Manoel narra sua infância em Corumbá e no Pantanal, Mario foi “um menino de aquário”. Permanecia muito tempo em casa por ser uma criança doente. Devido a esse motivo, e pela brancura da pele, que fazia transparecer as veias, ganhou o apelido de “Menino Azul”. Quase não saía para brincar e a rua se afigurava a ele como um filme em preto-e-branco. O colorido estava nos livros.

Manoel, ao contrário do menino de aquário, viveu nos amplos espaços do Pantanal, mas revela que não era uma criança travessa:

### **Manoel por Manoel**

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas

<sup>14</sup> As obras *Memórias inventadas: A infância* e *Memórias inventadas: a segunda infância* foram editadas em encadernação especial em que não consta o número da página, apenas o do texto.

raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2003, I).

Manoel explica que devido a problemas visuais não era peralta. Peraltagem, travessura e traquinagem são definidas como “fazer barulho ou desordem; estar inquieto” (HOUAISS, 2001, p. 2756). Como fazer traquinagens na amplidão do Pantanal? Como fazer barulho diante do alvoroço das araras? Como estar inquieto num espaço que remete à paz? De forma que Manoel cresceu brincando no chão e em comunhão com a natureza. Na ausência de vizinhos, as companheiras eram a solidão e a natureza. Essa infância livre levou-o a se sentir parte da natureza, aspecto que está presente em sua poesia.

O espaço em que se deu a constituição dos poetas foi diverso: Manoel próximo à natureza; Mario refugiava-se nos livros. Essa companhia dos livros deixou suas marcas:

#### **Biografia**

Entre o olhar suspeito da tia  
E o olhar confiante do cão  
O menino inventava poesia...  
(QUNTANA 1976a, p. 161)

Trata-se de uma biografia em epígrafe, forma bastante utilizada por Mario. A relação do menino Mario com as palavras é percebida com desconfiança pela tia e apoiada pelo animal de estimação. É provável que a poesia tenha sido um recurso para o menino de aquário descobrir a si mesmo:

#### **Ideais**

Os outros meninos, um queria ser médico, outro pirata, outro engenheiro, ou advogado, ou general. Eu queria ser um pajem medieval... Mas isso não é nada. Pois hoje eu queria ser uma coisa mais louca: eu queria ser eu mesmo!  
(QUINTANA, 2005a, p. 974).

A busca pela autenticidade e a defesa desse direito são temáticas presentes em Mario, inclusive com críticas às ciências “psi”, como em *Sinais dos tempos*: “Antes, se alguém começava a ouvir vozes, era adorado como um santo ou queimado como um bruxo. Agora, é simplesmente encaminhado ao psiquiatra” (QUINTANA, 2006a, p. 395). Manoel faz a mesma defesa retratada em sua poesia nas figuras dos loucos, dos andarilhos e dos bêbados. Para Mario, as crianças, os loucos e os poetas guardam semelhanças:

**Atavismo**

As crianças, os poetas e talvez esses incompreendidos, os loucos, têm uma memória atávica das coisas. Por isso julgam alguns que seu mundo não é propriamente este. Ah, nem queiras saber... Eles estão neste mundo há muito mais tempo do que nós! (QUINTANA, 1995, p. 114).

Manoel concorda e esclarece:

**Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) – ou menos**

[...]

*Poesia, s.f.*

Raiz de água larga no rosto da noite

Produto de uma pessoa inclinada a antro

Remanso que um riacho faz sob o caule da manhã

Espécie de réstia espantada que sai pelas

Frinchas de um homem.

Designa também a armação de objetos lúdicos

com emprego de palavras imagens cores sons

etc. – geralmente feitos por crianças pessoas

esquisitas loucos e bêbados.

[...]

(BARROS, 1990, p. 215).

Retomando aspectos da sua personalidade, Mario continua: “Dizem que sou tímido. Nada disso! Sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?” (QUINTANA, 2000, p. 11). Talvez por essa forma de agir, Mario não tenha conseguido conquistar eleitores para sua candidatura à Academia Brasileira de Letras, uma mágoa superada com a poesia *Poeminho do Contra*:

Todos esses que aí estão

atravancando meu caminho,

eles passarão...

eu passarinho! (QUINTANA, 2006a, p. 107).

Em 2006, ano de seu centenário de nascimento, Mario foi homenageado na Academia Brasileira de Letras com sessão coordenada de palestras organizadas pelo escritor gaúcho Moacyr Scliar. Ironicamente, seu desejo de pertencer ao quadro de imortais deu-se pela via da própria imortalidade. Bem ao gosto do poeta.

Mario publicou 21 livros, além de 14 antologias de poemas seus. Segundo consta, aprendeu a ler nas páginas do *Jornal Correio do Povo*, com o pai. Relembra a primeira professora da escola mista:

No colégio de Dona Mimi, acontecia uma coisa engraçada. Atrás, ficavam as meninas. Nas filas da frente, os guris. Quando um guri não sabia a lição, Dona Mimi botava para trás a fazer tricô. Era a maior vergonha das nossas vidas. Mas eu aprendi a fazer trancinha, o que sei até hoje (QUINTANA in INSTITUTO ESTADUAL DO LIVRO, 2006, p. 11).

Estudou em Porto Alegre, no Colégio Militar, mas só gostava de Literatura, Língua Portuguesa e História. Entregava as provas de Matemática apenas com o nome assinado. Após uma série de reprovações na matéria, decide começar a trabalhar como caixeiro viajante da Livraria do Globo, de Porto Alegre, pois gostava de livros. Seu pai fica indignado e leva-o para auxiliá-lo na farmácia em Alegrete. No poema *O velho do espelho*, Mario retoma a relação com o pai:

Por acaso, surpreendo-me no espelho: quem é esse  
 Que me olha e é tão mais velho do que eu?  
 Porém, seu rosto...é cada vez menos estranho...  
 Meu Deus, Meu Deus...Parece  
 Meu velho pai – que já morreu!  
 Como pude ficarmos assim?  
 Nosso olhar – duro – interroga:  
 "O que fizeste de mim?!"  
 Eu, Pai?! Tu é que me invadiste,  
 Lentamente, ruga a ruga...Que importa? Eu sou, ainda,  
 Aquele mesmo menino teimoso de sempre  
 E os teus planos enfim lá se foram por terra.  
 Mas sei que vi, um dia - a longa, a inútil guerra!-  
 Vi sorrir, nesses cansados olhos, um orgulho triste...  
 (QUINTANA, 1976a, p. 52).

Em 1926 faleceu sua mãe e, no ano seguinte, o pai. Mario então começou a trabalhar em um jornal. Em 1930, serviu o exército e passou seis meses no Rio de Janeiro. De volta a Porto Alegre, em 1934 começou a trabalhar como tradutor, tendo traduzido obras de Virgínia Woolf, André Gide, Guy de Maupassant, Marcel Proust, entre outros. No ano seguinte foi novamente ao Rio de Janeiro e conhece Cecília Meireles, considerada por ele como “a poesia em pessoa”. Em 1943 publicou pela primeira vez uma seção no jornal denominada *Caderno H*, que seria sua marca registrada durante anos. Para Mario, o material é a vida do homem comum, retratada nas páginas dos jornais:

### **Dedicatória**

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?  
 Quem foi que disse que eu escrevo para o *bas-fond*?  
 Eu escrevo para a Maria de Todo o Dia.  
 Eu escrevo para o João Cara de Pão.  
 Para você, que está com este jornal na mão...  
 E de súbito descobre que a única novidade é a poesia,  
 O resto não passa de crônica policial – social – política.  
 E os jornais sempre proclamam que a “situação é crítica”!  
 Mas eu escrevo é para o João e a Maria,  
 Que quase sempre estão em situação crítica!  
 E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de cada dia  
 E a minha poesia é natural e simples como a água bebida  
 na concha da mão. (QUINTANA, 2005a, p. 862).

Sua poesia é considerada simples e por vezes secundarizada. No entanto, traz questões da universalidade humana, retratando o cotidiano do sujeito, seus anseios, angústias e os grandes perguntas que o ser humano faz a si mesmo:

### **Explicação parcial**

No outro dia escrevi que já tinha passado da idade de ler coisas sérias. Vocês vão achar engraçadíssimo, mas aos quinze anos devorei literalmente Dostoiévski e roí com avidez canina não sei quantas ossadas metafísicas. Éramos assim, os da minha geração. A gente queria apenas decifrar o mistério da alma, o sentido da vida, a finalidade do mundo. No fim, só me restou a poesia, outro enigma. É que pensei comigo então, passada aquela enorme azia transcendental, se tão formidáveis problemas, não os decifrou Platão, nem Aristóteles, nem outros de igual tamanho... muito menos eu, ou tu, ambicioso leitor. (QUINTANA, 2006a, p. 291).

Quintana descreve sua busca pelo conhecimento (e autoconhecimento) através da Literatura, a partir da leitura de Dostoiévski. Desejava *decifrar o mistério da alma*; com esse desejo, chega à poesia. Faz o caminho inverso de Vigotski que, da Literatura chegou à Psicologia. Quintana (2006a) conclui com humildade que se os grandes filósofos não trouxeram respostas, talvez encontrar a razão da *finalidade do mundo* seja uma busca em vão: o que resta é o enigma da poesia, que permite ao homem encontrar sua própria beleza, ao invés de dissecá-la.

Manoel, ao ser questionado sobre o tema mais recorrente em sua obra, afirma: “Acho que ser gente é o tema mais recorrente. Ou não ser gente. Se o tempo não é humano eu humanizo [...]” (BARROS in MARTINS; DIEGUES 2006, p. 30).

Em outro texto seu, Manoel retoma sua trajetória e a divide com o leitor:

De 1940 a 1946 vivi em lugares decadentes  
 onde o mato e a fome tomavam conta das casas,  
 dos seus loucos, de suas crianças e de seus bêbados.  
 Ali me anonimei de árvore.  
 Me arrastei por beiradas de muros cariados desde Puerto Suarez, Chiquitos,  
 Oruros e Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia.  
 Depois em Barranco, Tango Maria (onde conheci o poeta César Vallejo),  
 Orellana e Mocomonco – no Peru.  
 Achava que a partir de ser inseto  
 o homem poderia entender melhor a metafísica.  
 Eu precisava de ficar pregado nas coisas vegetalmente  
 e achar o que não procurava.  
 Naqueles relentos de pedra e lagartos, gostava de conversar com idiotas de  
 estrada e maluquinhos de mosca.  
 Caminhei sobre grotas e lajes de urubus.  
 Vi outonos mantidos por cigarras.  
 Vi lamas fascinando borboletas.  
 E aquelas permanências nos relentos  
 faziam-me alcançar os deslimites do Ser.  
 Meu verbo adquiriu espessura de gosma.  
 Fui adotado em lodo.  
 Já se viam vestígios de mim nos lagartos.  
 Todas as minhas palavras já estavam consagradas de pedras.  
 Dobravam-se lírios para os meus tropos.  
 Penso que essa viagem me socorreu a pássaros.  
 Não era mais a denúncia das palavras que me importava  
 mas a parte selvagem delas, os seus refolhos, as suas entraduras.  
 Foi então que comecei a lecionar andorinhas. (BARROS, 1993, p. 101-102).

A possibilidade de conhecer lugares decadentes aproximou Manoel das crianças, dos bêbados, loucos e pessoas esquisitas. Ser anônimo, estar ao relento, permitiu que ele encontrasse o que não procurava e perceber que o ser não tem limites. Essa percepção impregnou-o de poesia: “Meu verbo adquiriu espessura de gosma” (BARROS, 1993, p. 102), e a palavra pôde encontrar suas origens no lodo e nas pedras: na natureza.

A infância é temática presente na obra de ambos os autores. Quintana até antecipa minhas perguntas: “Mas por que falas tanto da infância em teus poemas?” e já responde: “Porque eu nunca tive infância.” Manoel concorda: “Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens” (BARROS in MARTINS; DIEGUES 2006, p. 32). E completa: “A gente envelhece mesmo. Desde os cinco anos eu já era velho, porque uso óculos” (BARROS in MARTINS; DIEGUES, 2006, p. 32). Manoel também aprecia as coisas consideradas inúteis e sem valor: “As coisas jogadas fora por motivo de traste são alvo da minha estima” (BARROS, 2004b, p. 45).

### **Palavras**

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que uma palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. Ali só havia um grilo com sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu. (BARROS, 2005b, p. 57).

A reflexão sobre o fazer poético manifesta-se em ambos, assim como a influência de poetas simbolistas como Arthur Rimbaud e Paul Valéry.

### **Enunciado**

Agora não posso mais priscar na areia quente  
que nem os lambaris que escaparam do anzol.  
Não posso mais correr nas chuvas na moda que  
os bezerros correm.  
Nem posso mais dar saltos-mortais nos ventos.  
Agora  
Eu passo as minhas horas a brincar com palavras.  
Brinco de carnaval.  
Hoje amarrei no rosto das palavras minha máscara.  
Faço o que posso. (BARROS, 2004b, p. 57).

O poeta se objetiva na palavra, amarra nelas seu rosto e faz com que trabalhem para ele, Manoel brinca com as palavras, quer chegar a seu criancimento. Mario trabalha com as palavras medindo cada dose como se fossem substâncias químicas:

[...] Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto-superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. [...] Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Erico Veríssimo – que bem sabem (ou souberam) o que é a luta amorosa com as palavras. (QUINTANA, 2000, p. 11).

Assim é que, para Mario, a poesia como atividade implica esforço para superar a si mesmo. Essa insatisfação e vontade de ultrapassar seus limites é a origem do fazer poético. O momento seguinte envolve esforço, uma luta em busca da forma para expressar esse conteúdo, tarefa que, para Mario, reveste-se de exatidão e precisão para medir cada elemento e transformá-lo na substância poética que sintetize sua intenção. É um luta amorosa.

Para iniciar esse processo, Manoel indica a atitude de despojamento: não se deve buscar proveito imediato no fazer poético:

O poema é antes de tudo um inutensílio.

Hora de iniciar algum  
Convém se vestir roupa de trapo.

Há quem se jogue debaixo de carro  
Nos primeiros instantes.

Faz bem uma janela aberta.  
Uma veia aberta.  
Pra mim é uma coisa que serve de nada o poema  
Enquanto vida houver

Ninguém é pai de um poema sem morrer.  
(BARROS, 1990, p. 208).

A insatisfação que provoca a poesia é expressa por Manoel quase como angústia ou desespero: “Há quem se jogue debaixo de carro.” (BARROS, 1990, p. 208). A poesia pode ser uma tentativa de buscar ar para a alma, abrir a janela, estancar o sangue: *uma veia aberta* é condição para iniciar o poema. Mas, para Manoel, não há finalidade imediata na poesia: “Pra mim é coisa que serve de nada o poema.” (BARROS, 1990, p. 208).

O poeta se desfaz na poesia; por isso, não é possível expressar-se através dela sem morrer, sem perder algo de seu, o que remete novamente ao início do texto: vestir-se com roupa de trapo, ou seja, despojar-se de tudo, das vaidades, das idéias pré-concebidas... “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 1993, p. 9). Esse processo de despojar-se, de desaprender – romper com conceitos cristalizados, como diria Vigotski (1998) – como condição para aprender está presente na obra dos poetas.

Essa aprendizagem não está relacionada estritamente à escola. Mario e Manoel tiveram pontos semelhantes e distintos no que diz respeito ao processo de escolarização. Ambos saíram da cidade em que moravam para dar continuidade aos estudos iniciais: Manoel vai de Corumbá para Campo Grande; Mario sai de Alegrete para Porto Alegre, o que retrata o contexto brasileiro da época, pela ausência de um sistema escolar organizado em todos os níveis de ensino e em todas as localidades.

Manoel, após concluir os estudos em Campo Grande, segue para o Rio de Janeiro, onde irá se graduar como bacharel em Direito. Mario toma o caminho inverso: retorna a Alegrete e começa a trabalhar; primeiramente na farmácia do pai e, posteriormente, em jornais e editoras – novamente em Porto Alegre. No entanto, a escolaridade de Mario

permitiu-lhe trabalhar como tradutor de clássicos em Língua Inglesa e Francesa. Manoel, após algumas tentativas de exercer a profissão de advogado, conclui que não tem afinidade com a área. Viaja por alguns países e, tendo herdado terras do pai, encontra aí uma atividade que lhe proporciona o tempo necessário para a criação poética.

As trajetórias dos dois poetas guardam diferenças no que diz respeito ao estudo: Mario relata que, devido às atividades conspiratórias do pai na Revolução de 1923, havia o hábito de se falar francês em casa, para que os criados não compreendessem. Nesse sentido, a Cultura letrada esteve presente e não se relacionava diretamente à escola. Após a conclusão do ginásio, Mario trabalhou na farmácia do pai, posteriormente, em editoras, como tradutor e no jornal gaúcho *O Correio do Povo*. Radicou-se em Porto Alegre, cidade de onde nunca se ausentou por períodos prolongados.

Manoel segue o percurso inverso: de Cuiabá para Corumbá e Campo Grande. Mais tarde, para o Rio de Janeiro, onde concluiu o curso de bacharel em Direito. Viajou por diversos países da América do Sul, Europa e Estados Unidos.

Pode-se considerar que Manoel tem uma situação confortável e certa estabilidade. É casado e teve três filhos (um deles faleceu em 2007), além de netos. Mario sobrevivia de seu trabalho; nunca se casou. Viveu sempre sozinho e tinha preferência por hotéis. Sua residência mais ilustre foi o Hotel Majestic, no centro de Porto Alegre, onde morou de 1968 até 1982. O prédio de seis andares foi construído entre os anos 1916 e 1933 e foi um projeto considerado ousado para a época, com estilo suntuoso e arcadas sobre uma rua interna. Entre os anos 1930 e 1940 o hotel teve seu período de apogeu; nos anos seguintes, entrou em decadência.

Em 1980 o prédio foi adquirido pelo Banco Banrisul e, posteriormente pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Em 1990, depois de ser tombado, o local foi totalmente reformado e, como homenagem ao poeta, transformado na Casa de Cultura Mario Quintana, com cafés, livraria, biblioteca, hemeroteca, dois cinemas, teatro, salas para exposições e diversas salas onde funcionam oficinas de arte.

O espaço de Manoel é o Pantanal, lugar em que “[...] ninguém pode passar régua. Sobremuito quando chove. A régua é existidura de limite. E o Pantanal não tem limites.” (BARROS, 1997, p. 29). Nesse espaço sem limites se constitui o homem, ser simbólico e parte da natureza:

### **Águas**

Desde o começo dos tempos águas e chão se amam.  
Eles se entram amorosamente e se fecundam.

Nascem formas rudimentares de seres e de plantas  
 Filhos dessa fecundação.  
 Nascem peixes para habitar os rios  
 E nascem pássaros para habitar as árvores  
 Águas ajudam na formação das conchas e dos caranguejos.  
 As águas são a epifania da Natureza.  
 Agora penso nas águas do Pantanal  
 Nos nossos rios infantis  
 Que ainda procuram declives para correr.  
 Porque as águas deste lugar ainda são espriadas para o alvoroço dos  
 pássaros.  
 Prezo os espriados destas águas com as suas beijadas garças.  
 Nossos rios precisam de idade ainda para formar os seus barrancos  
 Para pousar em seus leitões.  
 Penso com humildade que fui convidado para o banquete destas águas.  
 Porque sou de bugre.  
 Porque sou de brejo.  
 Acho que as águas iniciam os pássaros  
 Acho que as árvores iniciam as árvores e os peixes  
 E acho que as águas iniciam os homens.  
 Nos iniciam.  
 E nos alimentam e nos dessedentam.  
 Louvo esta fonte de todos os seres, de todas as plantas, de todas as pedras.  
 Louvo as natências do homem do Pantanal.  
 Todos somos devedores destas águas.  
 Somos todos começos de brejos e de rãs.  
 E a fala dos nossos vaqueiros carrega murmúrios destas águas.  
 Parece que a fala de nossos vaqueiros tem consoantes líquidas  
 E carrega de umidez as suas palavras.  
 Penso que os homens deste lugar são a continuação destas águas.  
 (BARROS, 2001a, p. 6-45)

O Manoel em comunhão com as águas é o bugre, humildemente convidado para o  
 banquete das águas do Pantanal, a quem o homem se sente devedor, pois a água é sua origem,  
 proporciona alimento e bebida para saciar a sede. O homem constituído nesse espaço, para  
 Manoel, é continuidade das águas, o que se expressa em sua fala, também úmida.

O espaço de Mario é a cidade de Porto Alegre, em cujas ruas de paralelepípedos  
 quase se podem sentir os passos do poeta:

### **O Mapa**

Olho o mapa da cidade  
 Como quem examinasse  
 A anatomia de um corpo...

(E nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita  
 Das ruas de Porto Alegre  
 Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,  
Tanta nuance de paredes,  
Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei  
(E há uma rua encantada  
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for, um dia desses,  
Poeira ou folha levada  
No vento da madrugada,  
Serei um pouco do nada  
Invisível, delicioso

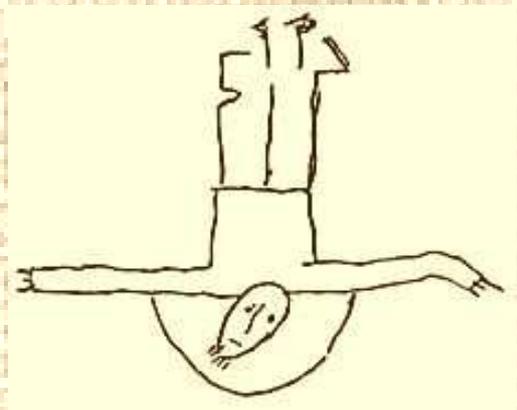
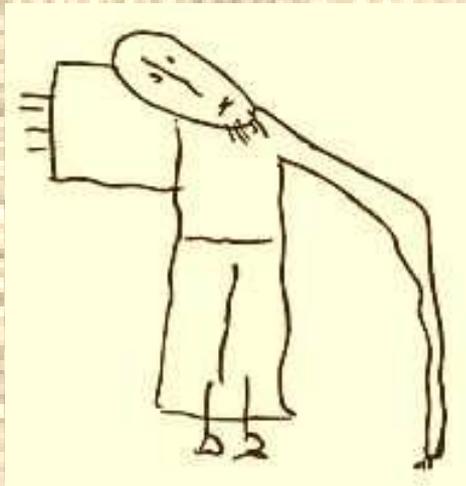
Que faz com que o teu ar  
Pareça mais um olhar,  
Suave mistério amoroso,  
Cidade de meu andar  
(Deste já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso...  
(QUINTANA, 1976a, p. 137)

A paixão pela cidade entristece Mario ao pensar nas ruas em que não conhecia e não teria possibilidade de conhecer. As ruas e a cidade do seu andar confundem-se com seu próprio corpo, fazem parte dele.

Esse entrelaçamento do campo e da cidade por meio dos poetas possibilita pensar no foco central do fazer poético; nas palavras de Manoel, o principal tema da poesia é o próprio homem, inserido no espaço em que habita.

Conforme Vassalo (2005), ambos os avós de Mario, o avô paterno Cândido Manuel de Oliveira Quintana e o materno, Eduardo Jorge Miranda, eram médicos e foram convocados para servir na Guerra do Paraguai. E, para aqueles que consideram Mario e Manoel dois universos distantes, Mario traz um fato surpreendente: seu pai, Celso, nasceu no Mato Grosso. “Tá?”.



PS

Escrever em Absurdez faz coisa pare poema.  
Eu falo e escrevo Absurdez.  
Me sinto emancipado.

Harold M. Barros

## **CAPÍTULO III**

### **A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EXPRESSA NAS OBRAS POÉTICAS**

A partir do substrato possibilitado pelo referencial teórico da Psicologia histórico-cultural, de Vigotski, e os conceitos de dialogia e relação com o outro, de Bakhtin, buscou-se encontrar, nos textos poéticos, cenas que retratassem a aprendizagem e a constituição do sujeito por meio da mediação semiótica, ou seja, da relação dialógica por meio do signo. Para abordar a constituição do sujeito, foram enfocados os eixos: Eu e o outro, a fim de se evidenciar o desenvolvimento das funções superiores a partir da relação com outro; o eixo Eu e o aprender, para analisar a função mediadora do outro na aprendizagem do sujeito e, por fim, o eixo Eu e a sociedade, que contextualiza a constituição do sujeito social e historicamente.

#### **3.1 Eu e o outro**

Essa categoria é central tanto no pensamento de Vigotski quanto de Bakhtin. O outro, nas relações sociais, transmite ao sujeito os significados existentes na cultura através do signo. O homem, uma vez inserido na cultura, não se relaciona com a espécie, mas com o gênero humano, que tem existência externa e anterior ao sujeito.

##### **3.1.1 Nascimento: da Natureza à Cultura**

É na apropriação da cultura que o sujeito se constitui. Antes da apropriação da cultura, o indivíduo é apenas um ser da natureza, circunstância que se altera no momento em que se inicia a inter-relação. Quintana (2006b, p.33) analisa essa conexão: “Um ser humano só é ele mesmo enquanto os pais ainda estão discutindo um nome para o batizar. Até então, é anônimo como um animalzinho sem dono, simples filho da Natureza e de mais ninguém. Sem laços de parentesco e outras contingências sociais”.

Bakhtin (2003, p.342) assim reflete sobre o papel do outro em relação ao nome: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim. [...] Do outro eu recebo o meu nome e este existe para os outros”. Dessa forma, ao nascer o sujeito é nomeado; essa identificação proposta pelo outro permitirá ao sujeito existir para os demais.

Dir-se-ia que o processo de inserção na cultura é iniciado mesmo antes de dar um nome à criança, pois a criança vem ao mundo já cercada pela cultura, não sendo possível identificar esse homem exclusivamente natural. Conforme expressa Pino (2005, p. 57), “[...] no mundo dos homens o ato de nascer tem muito mais o caráter de um evento cultural do que um acontecimento biológico [...]”. No entanto, a Psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico não negam o substrato biológico do ser humano:

O homem é diretamente um *ser da natureza*. Como ser natural e enquanto ser natural vivo, é dotado de *poderes e faculdades naturais*, que nele existem como tendências e capacidades, como *pulsões*. [...] Que o homem seja um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, real, sensível, objetivo, significa que ele tem *objetos reais, sensíveis* como objetos do ser, ou que pode *exteriorizar* a própria existência só em objetos reais, sensíveis (MARX, 2001, p. 182 – grifos do autor).

Portanto, a abordagem histórico-cultural da Psicologia, conforme as palavras de Marx (2001), reconhece o homem como ser da natureza, que objetiva sua existência no mundo exterior, na Cultura. Em investigação desenvolvida por Pino (2005), identificam-se os primeiros momentos de vida da criança com um possível ponto *zero* cultural, em que o bebê é “simples filho da natureza”, como afirma Quintana (2006b, p. 33). Segundo a análise de Pino (2005), a cultura atribui significação à natureza do homem, sem a qual não pode emergir. É nesse sentido que Vigotski (2000c, p.125) pontua:

A tese fundamental que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores é o reconhecimento da base cultural das formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, tão somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem.<sup>1</sup>

Quando Vigotski (2000c) afirma que nada é realmente criado pela cultura, refere-se à impossibilidade de apropriação da cultura sem a base biológica do ser humano. As formas naturais de conduta serão modificadas a partir de uma ação intencional dos homens. É

---

<sup>1</sup> “La tesis fundamental, que conseguimos establecer al analizar las funciones psíquicas superiores, es el reconocimiento de la base natural de las formas culturales del comportamiento. La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre”. (VYGOTSKI, 2000c, p. 152).

essa ação intencional que irá humanizar a criança. O homem, após um longo processo evolutivo, tornou-se ser cultural, ou, como expressa Quintana (2005a), homem da cidade:

### **O cidadão**

Um lugar só é bom quando a gente pode fugir para outro lugar. Não compreendo esses grandes hotéis sozinhos no meio da mata, sob a alegação do clima, da natureza... A natureza é chata como um cartão postal em tamanho natural. Nós somos os promíscuos habitantes da cidade. A cidade é que é a nossa verdadeira natureza. Com incômodos, sim, mas muito mais variados que os da natureza propriamente dita. E a minha volúpia que mais se aproxima da primitiva natureza é andar sem sapatos alta noite, entre o quarto e o banheiro, pelos corredores do prédio onde resido. (QUINTANA, 2005a, p. 792).

Para o poeta, a cultura, representada pela cidade, torna-se sua verdadeira natureza, a ponto de o homem não se reconhecer como parte da natureza. O ser humano diferencia-se do restante dos animais por produzir os meios de sua existência apropriando-se da natureza e objetivando-se no produto de sua atividade. O nascimento de um bebê humano apresenta características específicas:

[...] isso não pode ser visto apenas como um ato de nascimento do ser humano, mas como um *ato de nascimento que se supera*, isto é, como história, como processo. É ao longo da história que o homem vai se auto-criando, se humanizando, construindo as características que o definem como humano. Ao longo da história o homem vai se constituindo enquanto gênero, enquanto ser genérico. (DUARTE, 1993, p. 64 – grifo nosso).

Portanto, o homem é um *ser que se supera*, um ser que traz em si a possibilidade de, ao apropriar-se das objetivações da humanidade, transformá-las em órgãos de sua individualidade, como propõe Leontiev (2004c). No entanto, tornar-se humano não é um processo que ocorre de forma automática com o desenvolvimento biológico do indivíduo.

Como analisa Pino (2005), o homem, em comparação com os animais, é o ser mais desprotegido ao nascer, fazendo do outro uma necessidade. O bebê humano está submetido às condições concretas de existência em que nasce. O acesso às mínimas condições para a manutenção da vida humana depende totalmente de outros seres humanos nas etapas precoces da vida. Manoel assim compreende essa relação:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
palavras que me aceitam como sou –  
eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
(BARROS, 2004c, p. 79).

Ao afirmar que a grandeza do homem está em sua incompletude, Manoel possibilita a discussão de um dos pontos centrais da constituição do sujeito para a Psicologia histórico-cultural: o homem não nasce pronto. Como afirma Leontiev (2004a), não se nasce personalidade, mas se aprende a ser homem. Portanto, é na aparente desvantagem inicial do homem em relação aos animais que reside sua maior qualidade. Para tornar-se homem, no entanto, é necessário aprender a ser homem, o que só ocorre em relação com outros homens.

As atividades da vida cotidiana podem levar o homem a rotinas sem significado. Nesse sentido, é preciso “ser Outros”, é preciso alargar suas possibilidades, o que só ocorre na relação com o outro

### 3.1.2. Presença do outro e conversão do signo

Na relação entre sujeitos, é possível perceber o que é ausente em si mesmo ao identificar o que existe no outro. Como expressa Manoel:

[...] Tem mais presença em mim o que me falta  
\*  
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.  
\*  
Sou muito preparado de conflitos.  
\*  
Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.  
[...]  
Meu avesso é mais visível do que um poste.  
\*  
Sábio é o que adivinha.  
\*  
Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.  
(BARROS, 1996, p. 67).

A presença do outro possibilita ao sujeito definir seus contornos a partir do olhar do outro e de sua atribuição de significado aos gestos e olhares do sujeito. Isso torna o outro uma necessidade para o ser humano. O que me falta é o que busco no outro, o meu avesso.

Nesse sentido, é preciso saber-se de imperfeições e estar preparado para o conflito que a relação com o outro pode implicar, pois nele percebo o que está ausente em mim.

A palavra tem intencionalidade, não pode ser destituída do falante: o signo, a palavra “não deve ser desamparada do ser que a revelou.” (BARROS, 1996, p. 67). A palavra sempre se dirige a alguém e espera que se estabeleça o diálogo:

Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata, mas abre caminho sempre mais à frente (de forma ilimitada). Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade. (BAKHTIN, 2003, p. 333).

Dessa forma, Bakhtin (2003) alerta que faz parte da natureza da palavra buscar a resposta, o significado que o outro traz. Não obter a resposta do outro é o que há de mais assustador, pois impede que o sujeito se torne humano. Suas possibilidades enquanto ser que se supera são cerceadas. Quintana (1995) refere-se a essa questão aproximando-a da reflexão sobre o Mal:

#### **Da verdadeira possessão diabólica**

Ele não é propriamente o Espírito do Mal. O mal, tu bem sabes que já tem sido praticado, ao correr da História, com os mais sagrados desígnios. E o que assinala e caracteriza os servos do Diabo, neste nosso inquieto mundo, não é especificamente a maldade: é a indiferença. (QUINTANA, 1995, p. 22).

Assim, a ausência do outro, a indiferença, para o poeta, aproxima-se da maldade, por tolher as possibilidades inscritas na natureza do homem. A indiferença, para ele, é pior do que o abandono:

#### **Jardim Interior**

Todos os jardins deviam ser fechados,  
Com altos muros de um cinza muito pálido,  
onde uma fonte  
pudesse cantar  
sozinha  
entre o vermelho dos cravos.  
O que mata um jardim não é mesmo  
alguma ausência  
nem o abandono...  
O que mata um jardim é esse olhar vazio  
de quem por eles passa indiferente.  
(QUINTANA, 2005a, p. 858).

Deve-se ressaltar que o abandono, no caso do bebê humano, pode ter conseqüências fatais. Sua dependência em relação ao adulto é significativa, condição e premissa de sua existência. A indiferença também é percebida por Quintana (2005a) como uma forma de agressão, que poderia levar à morte do sujeito. Pensar sobre a indiferença remete à análise de Bakhtin (2006), quando este afirma que o signo não surge do simples contato de dois seres humanos, mas só pode emergir a partir do momento em que esses dois sujeitos se relacionam e formam uma unidade social.

Portanto, o outro permite ao sujeito ver e ser visto, pensar e ser pensado, falar e ser falado: “Se o significado das próprias ações passa pela significação que o outro lhes atribui, pode concluir-se que o significado da condição de ‘eu’ passa pela significação que lhe atribui o outro” (PINO, 2005, p. 103). Esse é o percurso de desenvolvimento das funções psíquicas, um processo que passa necessariamente pelo outro. As tias são um “outro” constantemente presente na obra de Quintana:

#### **As tias**

Sempre estão nos acusando de alguma coisa,  
Com o dedo em riste: “Meninos, não façam isto!  
Não presta deixar os sapatos virados no chão com a sola para cima,  
Nem nunca puxar dessa maneira as tranças da Adalgisa!”  
No entanto não sabem  
Que as crianças no fundo gostam disso  
E que a violência é uma das formas mais deliciosas do amor...  
A gente grande só tem ridículas briguinhas conjugais  
Apenas para poderem se reconciliar depois!  
Ai de nós, de nossa vida com elas...  
As nossas intrometidas tias são eternas e de todos os sexos!  
(QUINTANA, 2005a, p. 897).

As significações propostas pelo outro tornam-se constituintes do sujeito e permanecem nele, conforme analisa Mario ao afirmar que “as velhas tias são eternas”. No texto acima, o poeta expressa, como afirma Vigotski (2000c) que aquilo que outrora foi relação entre pessoas torna-se relação do sujeito consigo mesmo, na forma de função psicológica:

[...] quando dizemos que um processo é ‘externo’, queremos dizer que é ‘social’. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o

meio de influência sobre outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo. (VYGOTSKI, 2000c, p. 150)<sup>2</sup>.

As tias de Quintana são eternas, ou seja, as relações estabelecidas com elas são internalizadas e tornam-se formas de o sujeito relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

Para Vigotski (1998), o ponto central em que as funções psíquicas elementares se transformam em funções superiores ocorre quando a criança internaliza as formas culturais, num processo em que o outro atribui significado às atitudes da criança. Bakhtin (2003) caminha na mesma direção, quando afirma que cada sujeito é complemento do outro: “As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2003, p. 379). Quintana tem algo a dizer sobre isso:

#### **Da influência dos espelhos**

Tu te lembras daqueles grandes espelhos de feiticeiro que certos proprietários colocavam à entrada de seus estabelecimentos para atrair os fregueses, achatando-os, alongando-os, deformando-os nas mais estranhas configurações? Nós, a miuçalha, achávamos uma bruta graça naquilo, bem sabíamos que era tudo ilusão, embora talvez nem conhecêssemos o sentido da palavra “ilusão”. Não, absolutamente não éramos aquilo! E só muitos anos depois viríamos a descobrir que, para os outros, não éramos precisamente isto que somos – mas aquilo que os outros vêem... Cuidado, incauto leitor! Há casos em que alguns acabam adaptando-se a essas imagens enganosas, despersonalizando-se, para o resto da vida, num segundo “eu”. O eu dos outros... Pois que pode uma alma, ainda por cima invisível, contra o testemunho de milhares de espelhos? (QUINTANA, 2005a, p. 787).

O poeta faz um paralelo a partir da metáfora de espelhos que deformam a imagem projetada: as crianças acham graça, porque percebem que seu corpo não tem aquela forma. A partir daí, Mario compara tais espelhos com a relação com o outro, que espelha o outro sujeito, alongando-o, achatando-o, deformando-o. Explica que, para o outro, não somos da mesma forma que nos vemos: o outro nos vê apresentando uma imagem por vezes deformada. Algumas pessoas, segundo ele, acabam se despersonalizando e assumindo essa identidade posta pelo outro, “o eu dos outros”. A alma, invisível, só consegue obter seus contornos a partir desse espelho que é o olhar do outro. Conforme aponta Bakhtin (2003), o homem tem necessidade do outro para unificar seus diversos aspectos.

---

<sup>2</sup> “[...] cuando decimos que un proceso es ‘externo’ queremos decir que es ‘social’. Toda función psíquica fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 150).

Quintana (2005a) estabelece ainda uma diferenciação entre a forma como o próprio sujeito se vê e o modo como os outros o vêem, atribuindo a esse último aspecto uma conotação negativa. Na realidade, na sociedade capitalista, as relações podem assumir formas alienadas, nas quais as expectativas de conduta são prescritas e atualizadas pelo sujeito, que as interioriza.

No entanto, é preciso ressaltar, a partir do aporte de Vigotski (1998), que essa internalização não ocorre de forma unilateral, mas é um processo ativo por parte do sujeito. De outra forma, não seria um processo dialético, apenas uma influência passiva. Para Bakhtin (2003), conviver e procurar compreender o outro não implica dissolução, mas inter-relação:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. [...] A concordância-discordância ativa [...] estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não admite dissolução mútua e mescla. Separação precisa de duas consciências, de sua contraposição e da sua inter-relação. (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Assim, a relação com o outro implica o encontro entre dois sujeitos de forma ativa e dialética, num processo em que ambos tornam-se mais ricos. Há um movimento de proximidade e separação que possibilita compreender o outro e a si mesmo, a partir da palavra do outro, que é internalizada nessa relação. Como Bakhtin (2003) resalta, não há dissolução dos sujeitos, mas intersubjetividade. Vigotski (2004a), ao analisar o problema da consciência para as abordagens objetivistas e idealistas, apresenta, em um texto de 1925, idéias que serão retomadas e reelaboradas posteriormente. Partindo do pressuposto inicial de que a consciência seria um tipo de reflexo, afirma:

Dentre toda a massa de excitantes há um grupo que, a meu ver, se destaca com clareza: a dos excitantes sociais, que provêm das pessoas. E se destaca porque eu mesmo posso reconstituir para mim, individualmente, essas mesmo excitantes; porque logo se convertem para mim em reversíveis e, por conseguinte, determinam meu comportamento de um modo diferente dos demais. Assemelham-me a outras pessoas, tornam meus atos idênticos a mim mesmo. No sentido amplo da palavra, é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência. (VIGOTSKI, 2004a, p. 81).

Mais tarde, irá ampliar a compreensão de *excitantes sociais* e reformular essa idéia a partir da linguagem. A linguagem já surge aqui como o elemento que possibilita

organizar o comportamento e a consciência. A relação com o outro, mediada pela linguagem, permite que o sujeito organize seu próprio comportamento e seja inserido na Cultura, tornando-se, simultaneamente, semelhante aos outros seres humanos e singular. Nesse sentido, Vigotski (2000a) conclui:

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes. (VIGOTSKI, 2004a, p. 82).

Esse é o próprio processo de desenvolvimento das funções superiores: o sujeito tem consciência de si porque pode objetificar-se para si mesmo e, conseqüentemente, para o outro. Como explica Bakhtin (2003), essa é a realidade da consciência.

### **3.1.3 Desenvolvimento da Linguagem e do Pensamento**

No processo de desenvolvimento do pensamento há uma fase inicial em que os gestos da criança não têm significado. São os adultos que atribuem significados às ações da criança, levando-a a transformar ações simples e não-intencionais em ações intencionais. Vigotski (2000c) ilustra esse processo quando explica o gesto indicativo, princípio da linguagem intelectualizada:

[...] analisaremos a história do desenvolvimento do gesto indicativo, que [...] desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem na criança e constitui, em geral, em grande medida, a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento. [...] A criança, com seu movimento, só sinaliza objetivamente o que pretende conseguir. Quando a mãe acode para ajudar o filho e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação se altera radicalmente. O gesto indicativo se converte em gesto para os outros. (VYGOTSKI, 2000c, p. 149)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> “[...] analizaremos la historia del desarrollo del gesto indicativo, que [...] desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo del lenguaje en el niño y constituye, en general, en gran medida, la base primitiva de todas las formas superiores del comportamiento. [...] El niño, con su movimiento, solo señala objetivamente lo que pretende conseguir. Cuando la madre acode en ayuda del hijo e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia radicalmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 149).

Dessa forma, o que inicialmente é um movimento, um sinal, torna-se gesto: ação com significado, mesmo que, como analisa o autor, a criança seja a última a tomar consciência de seu gesto. Portanto, as ações iniciais da criança carecem de sentido; o sentido será dado pelo outro. Assim, de acordo com Vigotski (2000c), de movimento dirigido a um objeto, a ação da criança passará a ser dirigida a outra pessoa, convertendo-se em forma de relação.

De acordo com Pino (2005), o gesto indicativo pode ser considerado como uma etapa mais avançada do desenvolvimento, que se inicia com reações mais simples da criança, as quais ele denomina de *sinais*. Esses sinais expressivos são descritos por Manoel:

Uma palavra está nascendo  
Na boca de uma criança:  
Mais atrasada do que um murmúrio.  
Não tem história nem letras –  
Está entre o coaxo e o arrulo.  
(BARROS, 2004a p. 21).

Como analisa o poeta, as primeiras manifestações da criança não ainda não têm história, são anteriores aos murmúrios e, de acordo com ele, assemelham-se aos ruídos emitidos pelos animais. Essas manifestações serão interpretadas pelo outro.

Conforme afirma Vigotski (2000a), a criança apropria-se da linguagem na relação com os adultos; inicialmente a fala é exterior e social, daí a importância da forma com que os adultos se dirigem à criança. Quintana critica a fala infantilizada do adulto para se comunicar com a criança na epígrafe *Bilo-bilo*: “O idiota estilo bilo-bilo com que os adultos se dirigem às crianças, isso deve chateá-las enormemente, como a um poeta quando abordado com assuntos ‘poéticos’”. (QUINTANA, 1995, p. 25).

A crítica de Quintana (1995) implica a percepção de que é o adulto que deve inserir a criança no mundo da cultura; ao invés disso, muitos adultos acabam por infantilizar a criança, abstando-se desse papel de humanização do sujeito. Dirigindo-se de forma infantilizada à criança, os adultos se eximem de atribuir significado aos primeiros sinais expressivos que a criança emite.

A pesquisa desenvolvida por Pino (2005) demonstra que a fala humana exerce uma espécie de atração no bebê, aspecto a partir do qual se pode estabelecer uma relação dialógica. Portanto, infantilizar a criança é retardar seu processo de entrada na cultura. Obviamente não se defende aqui que a criança seja um adulto em miniatura, mas parte-se do pressuposto de que o adulto tem a responsabilidade por inserir a cultura na criança, como

analisa o autor, para, posteriormente, inserir a criança na cultura. A fala humana exerce tem função essencial no desenvolvimento cultural.

Luria (1979) descreve pesquisas que demonstram que a reação da criança à fala do adulto nas etapas mais precoces de vida ocorre dentro de um contexto formado pela entonação da voz, altura da voz e gestos:

Basta excluir um desses componentes da situação para a criança não mais reagir adequadamente à palavra. Isto significa que, nas primeiras etapas, a palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências extra-discurso. Somente depois de certo período a palavra adquire relativa independência e começa a significar o objeto mencionado independente de quem e com que voz pronuncie a palavra, de que gestos a acompanhem e em que situação foi pronunciada. (LURIA, 1979, p. 31).

O processo de desenvolvimento da fala na criança pode ser evidenciado nesse texto de Manoel de Barros:

#### **Desexplicação**

Língua de criança é a imagem

Da língua primitiva

Na criança fala o índio, a árvore, o vento

Na criança fala o passarinho

O riacho por cima das pedras soletra os meninos.

Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.

Os nomes são desnomes.

Os sapos andam na rua de chapéu.

Os homens se vestem de folhas no mato

A língua das crianças contam a infância (sic)

Em tatibitati e gestos. (BARROS, 2001c, s/p).

De fato, Vigotski (2000a) demonstra que, no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, recupera-se o percurso realizado na história da evolução da espécie, isto é, na filogênese. Assim é que a língua de criança é a imagem da língua primitiva; como expressa Vigotski (2000a, p.128): “Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”.

O balbucio, o riso, os gestos e os movimentos observados no desenvolvimento filogenético com a função de contato social da linguagem são comportamentos presentes na criança desde primeiros meses de vida. Conforme indica Pino (2005), o choro, olhar, o sorriso, são as primeiras formas expressivas de comunicação da criança com o outro. Assim, “a língua das crianças contam a infância (sic) /Em tatibitati e gestos” (BARROS, 2001c, s/p),

e não apenas a infância do sujeito, mas a infância do gênero humano. As primeiras formas de contato social da criança, de acordo com Vigotski (2000c), são semelhantes aos movimentos expressivos dos chimpanzés. No caso do bebê humano, tais movimentos serão interpretados pelo outro, tornando possível sua transformação em *signo*, característica das formas de linguagem e comunicação humanas.

Manoel traz uma bela analogia sobre a fala, a emissão da voz e a palavra *infantia*, cuja etimologia na Língua Latina, segundo sua explicação, remete a dificuldade ou incapacidade de falar:

#### **Ascensão**

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,  
 Foi que vi como o adulto é sensato!  
 Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?  
 Como não furar lona de circo para ver os palhaços?  
 Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?  
 (Ausência da voz é *infantia*, com t, em latim.)  
 Pois como não ascender até a ausência da voz –  
 Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –  
 ainda sem movimento.  
 Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –  
 ainda sem penugens.  
 Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da pedra.  
 A escutar  
 Os primeiros pios dos pássaros.  
 A ver  
 As primeiras cores do amanhecer.  
 Como não voltar para onde a invenção está virgem?  
 Por que não ascender de volta para o tartamudo!  
 (BARROS, 2001d, p. 41).

O retorno à infância é considerado pelo poeta como ascensão, elevação a uma categoria superior. Depois de elevar-se ao nível da criança, Manoel identifica que o adulto é sério e equilibrado, não tem interesse pelas coisas simples. Aproximar-se da infância, para Manoel, é poder perceber como se dá o início da linguagem, o feto do verbo e dos nomes, em estado nascente, ir até onde “a invenção está virgem” (BARROS, 2001d, p. 41), juntamente com aqueles que não articulam corretamente as palavras (tartamudo).

Para Vigotski (2000a), a linguagem não é apenas a forma de expressar o pensamento, mas é através dela que o pensamento pode existir: “[...] o pensamento não se exprime em palavras, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2000a, p. 479). A palavra passa a ser a forma de existência do pensamento; assim sendo, depreende-se que o pensamento é um processo mediado:

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado. (VIGOTSKI, 2000a, p. 479).

Em *Traditori*, Mario expressa essa relação imbricada em que o pensamento se torna verbal: “E como são complicados esses que se empenham em traduzir seus pensamentos... Pois a palavra já não é o próprio pensamento? Acaso algum de vocês já experimentou pensar sem palavras?” (QUINTANA, 2000, p. 103). O poeta revela que, após o desenvolvimento cultural do sujeito, torna-se praticamente impossível pensar sem palavras; no entanto, a palavra não é o próprio pensamento, mas o meio pelo qual ele se realiza. O pensamento não pode ser expresso diretamente, mas é mediado pelo significado e pela palavra. Portanto, aí se encontra abertura para que cada sujeito apreenda e internalize os signos de forma própria.

Conforme explica Vigotski (2000a), para compreender o pensamento do outro é necessário compreender sua intenção, pois há uma relação entre motivação, necessidades e afetos na consciência:

Percebemos que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. [...] o vínculo entre pensamento e palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Surge no desenvolvimento e ele mesmo se desenvolve. (VIGOTSKI, 2000a, p. 484).

A palavra ausente de pensamento torna-se coisa morta, sem razão de ser, daí Quintana (2000) filosofar a impossibilidade de se pensar sem palavras. A expressão desse pensamento pode dar-se em outras formas de linguagem, como na música e nas expressões artísticas de forma geral, que pressupõem signos que não são necessariamente palavras. Mas o pensamento nasce da palavra. Esse vínculo entre ambos não é dado, no sentido de que não é natural, mas intencionalmente dirigido pelo outro; na ausência do outro esse processo não ocorre da mesma forma. É do poeta ainda outra análise sobre a relação entre pensamento e palavra:

### O copo d'água

Numa sessão de autógrafos, logo que esta se prolonga, acontece-me ficar com a goela seca – o que me faz solicitar o clássico copo d'água dos conferencistas. Sinal de que a gente pensa mesmo é com palavras, às quais a garganta vai acompanhando inaudivelmente – subliminarmente por assim dizer. Essa interligação dos sentidos já deve ter sido estudada pelos cientistas, que nunca leio não só por incompetência como por minha salutar preguiça, em vista da sua mania de provar exaustivamente o que afirmam, em vez de revelar simplesmente a coisa, à mágica maneira dos poetas [...]. (QUINTANA, 2000, p. 98).

O poeta brinca com a questão de ficar com sede mesmo quando não expressa seu pensamento oralmente, como prova de que fala e pensamento estão relacionados. Quintana (2000) ainda critica a necessidade de provas nas ciências, ao contrário da poesia, que revela por outras formas, como afirma Vigotski (1999b).

Retomando o processo de desenvolvimento da linguagem, inicialmente a criança tem movimentos – gesto, para Vigotski (2000c); sinais expressivos, conforme Pino (2005). Tais movimentos são então interpretados pelo adulto, que atribui significação aos movimentos da criança. Assim é que o signo, a palavra com significação, emerge a partir da ação da criança: “A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação”. (VIGOTSKI, 2000a, p. 485).

Nesse processo, a criança converte os significados externos, transformando-os em função interna. Essa relação é expressa da seguinte forma por Vigotski (2000c, p. 146): “O signo, no princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”<sup>4</sup>. A mesma relação é sintetizada por Manoel: “Palavra que eu uso me inclui nela”. (BARROS, 1993, p. 61). Assim é que a palavra utilizada pela criança inicialmente desprovida de significação tornar-se-á, mais tarde, internalizada pelo sujeito, convertendo-se em meio da auto-regulação do comportamento e recurso que possibilita o ato de pensar.

O desenvolvimento do pensamento e a apreensão dos significados da língua podem ser depreendidos desse texto de Manoel:

### Língua

A seca foi braba naquele ano.  
O pai falou: Lá *evém* uma língua de fogo  
Do lado da Bolívia  
E vai lamber todo o pasto

<sup>4</sup> “El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre si mismo”. (VYGOTSKI, 2000c, p. 146).

O menino assustou: Língua de fogo?  
 O pai explicou ao menino que se tratava de imagem;  
 Língua de fogo é apenas uma imagem.  
 Mas, pela dúvida, o menino retirou seu cachorro da imagem.  
 (BARROS, 2004b, p. 65)

Nesse poema, o pai do menino utiliza uma expressão em sentido figurado: “uma língua de fogo / vai lamber todo o pasto”. A criança não compreende e se assusta. O pai explica a expressão, a criança compreende parcialmente. O aprendizado da língua (com os sentidos figurados que ela possibilita) vem da relação educativa com os adultos. Vigotski (2000a) afirma que a comunicação entre a criança e o adulto é possível porque alguns dos significados das palavras coincidem para ambos. O adulto aponta para a criança os caminhos para desenvolver suas funções psíquicas superiores; no entanto, não é possível transmitir à criança o modo de pensar do adulto:

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe como um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de relações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos *pseudoconceito*. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior diferem profundamente delas (VIGOTSKI, 2000a, p. 193).

Para o autor, o significado representa o entrelaçamento entre pensamento e palavra. Como o pensamento não pode ser assimilado diretamente, a criança apreende o significado de forma pessoal, dando-lhe sentido próprio, mesmo que, aparentemente, o significado da palavra pareça coincidir com aquele expresso pelo adulto.

### 3.1.4 Sentido e significado

Na prosa poética *Obrar*, Manoel de Barros explicita a questão da atribuição de significados por parte do adulto às ações da criança:

**Obrar**  
 Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei.  
 Minha avó ralhou nem.  
 Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte.  
 Esse verbo tinha um dom diferente.  
 Obrar seria o mesmo que cacarar.  
 Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos  
 Os passarinhos cacararam nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas.

Eu só obrei no pé da roseira da minha avó.  
 Mas ela não ralhou nem.  
 Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico.  
 E que as obras trazem força e beleza às flores.  
 Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta.  
 Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates.  
 A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma  
 coisa desprezível.  
 Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os  
 ensinamentos do pai.  
 Minha avó, ela era transgressora.  
 No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam  
 de roçar nas obras verdes.  
 Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.  
 Daí que também a vó ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis.  
 E nem os seres desprezados.  
 (BARROS, 2003, II).

Na prosa poética, Manoel descreve uma ação empreendida pela criança de defecar ao pé da roseira na casa da avó. Ao contrário do que seria esperado, a avó não se zanga: “Mas ela não ralhou nem./ Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores.” (BARROS, 2003, II). A avó compara as fezes ao adubo orgânico, e assim atribui novo significado à ação da criança: “A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível.” (BARROS, 2003, II). A partir dessa atribuição de significado, é estabelecida uma relação educativa, em que a avó ensina o neto a perceber as coisas de outras formas.

Para o menino, a fala da avó torna-se significativa porque questionava o que o pai havia ensinado, fazendo dela uma transgressora, alguém que desrespeita as regras: “Daí que também a vó ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados.” (BARROS, 2003, II). A ação da criança ensina ao menino muito mais do que regras de higiene: ensina a questionar as regras estabelecidas e ensina a perceber a beleza naquilo que é menosprezado.

A ação do menino é que provoca a atribuição de significados por parte do adulto, daí o papel ativo desempenhado pelo sujeito nessa relação. Portanto, a resposta do outro é internalizada pelo sujeito, pois foi provocada. Como explica Bakhtin (2003, p.381) “Chamamos de sentidos às *respostas* das perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”.

O respeito à ordem muitas vezes torna-se um aspecto que tolhe o sujeito, pois não lhe é permitido pôr em questão o que está estabelecido, fazer perguntas a si mesmo e pensar sobre outras possibilidades. Nesse relato, ao contrário, a relação do menino com a avó abre

para ele diversas possibilidades, fazendo-o reconhecer a importância do que costuma ser percebido como inútil. As “coisas desprezíveis” recebem outro significado, que se aproxima de adubo, que fertiliza as idéias, a mente e permite que o sujeito crie.

A falta de intencionalidade das ações da criança pode ser pensada a partir do seguinte texto de Mario:

### **O diabo e a criança**

Um dia o diabo viu uma criança fazendo com o dedo um buraco na areia e perguntou-lhe que diabo de coisa estaria fazendo.

— Ué! Não vê? Estou fazendo com o dedo um buraco na areia! – espantou-se a criança.

Pobre diabo! O seu mal é que ele jamais compreenderá que uma coisa possa ser feita sem segundas intenções. (QUINTANA, 2006a, p. 288).

A criança faz uma ação sem intencionalidade, percebe apenas seu significado imediato. Quem atribui sentidos às ações das crianças é o adulto (aqui representado pelo diabo). De acordo com Pino (2005), a atribuição de sentidos torna-se possível porque o adulto funciona no plano simbólico, ao passo que a criança ainda se encontra no plano biológico:

[...] o princípio de funcionamento da vida cultural, à qual o nascimento biológico abre as portas, é a *significação* que este mundo tem para seus construtores. Significação que traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus *sinais* criando modelos explicativos e dizer aos outros o que ele percebe, sente e pensa dela e dele mesmo. Tarefas todas essas que a criança deverá desempenhar, mas para as quais é imprescindível o “monitoramento” do Outro, detentor da significação e seu guia na aventura da existência cultural. (PINO, 2005, p. 167).

Dessa forma, o outro inicia a criança no processo de compreensão da significação que este mundo tem para aqueles que o criaram. É essa mediação que tornará possível ao sujeito, posteriormente, explicar e compreender o que sente e pensa sobre mesmo. Na poesia de Manoel, a mãe dá significado ao que o menino faz:

### **O menino que carregava água na peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

Era o mesmo que roubar um vento

e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água

o mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
 A mãe reparou que o menino  
 Gostava mais do vazio do que do cheio.  
 Falava que os vazios são maiores  
 E até infinitos.  
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
 Porque gostava de carregar água na peneira  
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na  
 peneira.  
 No escrever o menino viu  
 Que era capaz de ser  
 Noviça, monge ou mendigo  
 Ao mesmo tempo.  
 O menino aprendeu a usar as palavras.  
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
 E começou a fazer peraltagens.  
 [...]

A mãe reparava o menino com ternura.  
 A mãe falou:  
 Meu filho você vai ser poeta.  
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
 E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.  
 (BARROS, 1999a, s/p).

A mãe atribui significado às ações e à forma de ser do menino: observa que ele tinha preferência por vazios. Aos poucos, o menino que se achava esquisito aprende a usar as palavras, o que possibilita organizar seu comportamento. A mãe olha o menino esquisito com ternura e dá sentido à atividade inventiva com palavras, afirmando que ele pode tornar-se um poeta, alguém que brinca com as palavras e é apreciado por essas peraltagens, que alguns consideram despropósitos ou insignificâncias. Assim, a mãe dá o sentido ao que o menino faz: sua peraltagens com as palavras são poesia. A brincadeira passa a ter um significado reconhecido socialmente como parte do mundo humano.

### 3.1.5 Memória

Vigotski (1998b), ao analisar o desenvolvimento psicológico na infância, afirma que a memória é uma das funções psíquicas centrais nos primeiros anos de vida: para a criança pequena, pensar é o mesmo que lembrar. Seu pensamento está calcado na experiência, no que ela já viveu até ali:

[...] a experiência da criança e sua influência imediata, documentada na memória, determina diretamente toda a estrutura do pensamento infantil nas primeiras etapas do desenvolvimento. Isso é compreensível do ponto de vista

da evolução psíquica: não é o pensamento e particularmente o pensamento abstrato o que está presente no começo do desenvolvimento, mas sim a memória, que constitui seu momento determinante. (VIGOTSKI, 1998b, p. 46).

Em seus experimentos, Vigotski demonstrou que a criança menor necessita utilizar mais a memória porque não dispõe de signos auxiliares para reter a informação. O autor afirma que a memória na infância precoce é imediata, direta. Na criança maior, torna-se um processo mediado, em que a criança utiliza outras funções psíquicas na memorização, podendo-se falar em memória verbal, por estar associada ao pensamento verbal. O quadro se altera na adolescência:

[...] no final do desenvolvimento infantil, as relações interfuncionais da memória variam radicalmente em sentido oposto: se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar. Sua memória está tão moldada à lógica, que memorizar se reduz a estabelecer e encontrar relações lógicas e recordar significa um ponto que deve ser encontrado. (VIGOTSKI, 1998b, p. 46).

Portanto, com o desenvolvimento, a memória torna-se um processo mediado, que poderá cada vez mais tornar-se intencional e dirigido, subordinado a um fim.

Possivelmente, devido às características do funcionamento da memória nas etapas mais precoces, seja tão marcante o que é vivenciado nesse período. Com o desenvolvimento e ao longo da vida, o sujeito, ao operar com a memória lógica e verbal, identifica ou busca identificar o significado daquelas experiências.

Vigotski (1998b) explica que o processo de aprendizagem do significado das palavras na infância precoce encontra-se totalmente apoiado na memória. Conseqüentemente, pode-se inferir que, com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ao se alterar o processo de compreensão do significado das palavras, o sujeito atribua novos sentidos ao que foi vivido.

As lembranças e a memória são aspectos evidenciados na poética de Manoel de Barros e Mario Quintana. A memória vivida é retomada, transfigurada e retratada de forma poética, como se fosse uma moldura na qual a imagem da poesia é percebida. Dessa forma, pode-se considerar que a memória está presente como subtexto do material de análise, não podendo ser desconsiderada.

Ao analisar a questão da memória na Psicologia histórico-cultural, Smolka (2000) retoma sua origem na mitologia grega: *Mnemosyne*, a representação da memória como deusa, dá origem a nove Musas. As Musas, filhas da Memória, são responsáveis por inspirar os

poetas que, por meio de sua arte, tornam presente o que foi esquecido. No entanto, essa presentificação surge como simulacro: revela ao mesmo tempo em que esconde, a ponto de não se identificar o que é fantasia e o que é realidade. Como analisa Manoel: “Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas”. (BARROS, 1996, p. 70).

Quintana (2006a) trata dessa questão com sua ironia de praxe em *Da arte de recordar*: “O que têm de bom as nossas mais caras recordações é que elas geralmente são falsas” (QUINTANA, 2006a, p. 256).

Apoiada no referencial de Vigotski e Bakhtin, Smolka (2000) analisa que, se a memória está relacionada ao signo, não pode ser desvinculada da linguagem. O discurso torna-se, dessa forma, o que torna possível a existência da memória:

Estudos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um *locus* da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – *locus*, portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumento na (re) construção das lembranças: ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história. (SMOLKA, 2000, p. 187).

O discurso possibilita reorganizar a experiência antes fragmentada e dar a ela novos contornos. Dessa forma, a memória dos sujeitos tem papel importante para construir História. O texto de Quintana (2005a) permite analisar o resgate das lembranças e seu lugar na constituição do sujeito:

### **Uma alegria para sempre**

As coisas que não conseguem ser  
olvidadas continuam acontecendo.  
Sentimo-las como da primeira vez,  
sentimo-las fora do tempo,  
neste mundo do sempre onde as datas  
não datam. Só no mundo do nunca  
existem lápides... Que importa se –  
depois de tudo – tenha “ela” partido,  
casado, mudado, sumido, esquecido,  
enganado, ou que quer que te haja  
feito, em suma? Tiveste uma parte da  
sua vida que foi só tua e, esta, ela  
jamais a poderá passar de ti para ninguém.



podem-se depreender eventos históricos que vão além do particular. A lembrança também carrega a possibilidade de recriar o fato acontecido:

#### **As falsas recordações**

Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com que enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal, e onde íamos pescar nas tardes de verão, sob o zumbido inquietante dos besouros... (QUINTANA, 2005a, p. 119).

No próprio movimento de evocação e narração dos acontecimentos, se entrelaçam a transfiguração e a criação poética. Ao longo da obra dos dois poetas, é possível identificar temas que são retomados e reelaborados. É o caso de *Poemas concebidos sem pecado*, primeiro livro de Manoel de Barros<sup>7</sup>, escrito em 1937, e *Memórias inventadas: a infância*, uma de suas últimas obras. Há semelhança entre os temas e as cenas retratadas na primeira publicação, que são novamente trazidas na última. Portanto, a transfiguração possibilitada pela arte permite dizer que as memórias retomadas são as do próprio personagem criado pelo autor no primeiro livro.

O texto poético *Cabeludinho*, elaborado na forma de verso livre em *Poemas concebidos sem pecado*, ressurgue como prosa poética de mesmo nome em *Memórias inventadas: a infância*. No entanto, a mesma circunstância: o retorno do neto para casa, após a estada na escola e a conseqüente reação da avó ao perceber a mudança de suas concepções é narrada de forma diferente:

[...] Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio de Janeiro e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. [...]. (BARROS, 2003, p. VIII).

A avó conta aos amigos que o neto regressou da escola pensando de forma diferente: não crê mais em Deus. No entanto, a forma com que a avó se refere ao fato dá outro sentido à atitude do menino, como se ele estivesse “fantasiado”. O mesmo fato é percebido de

---

<sup>7</sup> O primeiro livro escrito por Manoel de Barros foi *Nossa Senhora de Minha Escuridão*, confiscado por policiais em uma busca realizada na pensão em que o autor morava, no Rio de Janeiro, durante os anos do Estado Novo. Segundo Manoel de Barros, tratava-se de um livro de sonetos escrito ainda durante os anos em que esteve no colégio. Não havia outras cópias do texto, que não pôde ser recuperado. Assim sendo, considera-se *Poemas concebidos sem pecado* como sua primeira obra.

maneira diferente ao ser revivido na lembrança. Assim, a memória recria e dá outro sentido à realidade vivida. Enquanto que no primeiro livro a recepção do neto e o conhecimento de que ele agora era ateu, é motivo de choro, em uma de suas últimas obras, é motivo de riso. O material da memória e da poesia é recriado, com atribuição de novo sentido. No resgate da memória, a relação com o outro e o movimento do aprender são retomados.

Recorrer às lembranças é perceber-se e pensar sobre sua trajetória de vida. Dessa forma, conforme aponta Bakhtin (2003), quando o sujeito se expressa, pode pensar em si como objeto. De acordo com Vigotski (1998b), os seres humanos são capazes de relembrar ativamente com o auxílio de signos. A poesia, dessa forma, tem função de signo, pois a partir da memória repensada, o sujeito pode retomar sua própria história ao dialogar com os poetas.

### 3.1.6 Imaginação e Faz-de-conta

De acordo com Vigotski (2003), o processo de desenvolvimento da linguagem como função psíquica superior possibilita o desenvolvimento da imaginação. Conforme analisado pelo autor, inicialmente o pensamento da criança está ancorado na memória. Num momento seguinte, a memória pode ser recriada e retomada com o auxílio de signos, devido ao desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido aproxima-se do que Quintana (2006a) filosofa em *Imaginação*: “A imaginação é a memória que enlouqueceu”. (QUINTANA, 2006a, p. 164). Enlouquecer nesse contexto pode ser remetido à criação, à possibilidade de extrapolar os limites, ir além do que é previsível.

Vigotski (2000a) explica que, inicialmente, a criança não distingue o objeto da palavra que designa; num segundo momento, uma mesma palavra pode nomear objetos que possuam semelhança (por exemplo, chamar qualquer fruta de maçã); posteriormente, a criança separa os elementos do signo e combina-os. Essa é a origem da brincadeira de faz-de-conta ou jogo simbólico. Na prosa poética *Mentiras*, Quintana (1983) diz que “Lili vive no mundo do faz-de-conta”, narrando brincadeiras inventadas pela menina:

#### **Mentiras**

Lili vive no mundo do Faz-de-conta... Faz de conta que isto é um avião. Zzzzuiu... Depois aterrissou em piquê e virou um trem. Tuc tuc tuc tuc... Entrou pelo túnel, chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Onde é que está o mocinho?! No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha. (QUINTANA, 1983, p. 6).

Inicialmente, as brincadeiras das crianças são dominadas pela percepção que têm dos objetos e pelas propriedades destes. A criança cria situações fictícias transferindo propriedades de um objeto para outro, e nem todo objeto pode ser tomado como passível de ser utilizado como brinquedo (VYGOTSKI, 1998a).

Leontiev (2001) explica que, nessa etapa, a criança toma consciência do mundo por meio do contato com os objetos, os quais permitem a ela compreender as ações humanas que são realizadas com eles.

A partir do terceiro ano de vida, torna-se possível a brincadeira com elementos da imaginação; a criança consegue, ao mesmo tempo, brincar sem perder de vista o verdadeiro significado dos objetos, conforme aponta Quintana (1983) ao final do texto: “No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha” (QUINTANA, 1983, p. 6).

A utilização de objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo são a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. A representação simbólica do brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita. (FREITAS, 1994, p. 110).

Como postula Freitas (1994), o brinquedo já é uma forma de representação simbólica, a qual possibilita fundamento para a aprendizagem da escrita posteriormente. Em outro texto de Manoel de Barros, é retratada a brincadeira de faz-de-conta da criança:

### **Eras**

Antes a gente falava: faz de conta que  
 Este sapo é pedra.  
 E o sapo eras.  
 Faz de conta que o menino é um tatu.  
 E o menino eras um tatu.  
 A gente agora parou de fazer comunhão de  
 pessoas com bicho, de entes com coisas.  
 A gente hoje faz imagens.  
 Tipo assim:  
 Encostado na Porta da Tarde estava um  
 caramujo.  
 Estavas um caramujo – disse o menino.  
 Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.  
 A porta eras.  
 Então tudo é faz de conta como antes?  
 (BARROS, 2001b, s/p).

O emblemático verso “Então tudo é faz de conta como antes?” (BARROS, 2001b, s/p) faz com que seja retomado o processo de desenvolvimento cultural da criança: do gesto ao signo, do signo internalizado para o desenvolvimento da linguagem, da linguagem para o pensamento verbal e como este possibilita a atividade criadora da imaginação. Essa atividade, inicialmente expressa na forma de brincadeiras de faz-de-conta, é a precursora de outras atividades que envolvem a criatividade e a imaginação, como as grandes invenções, por exemplo.

Para que a atividade imaginativa surja, é necessário que a criança possa dissociar e associar as impressões percebidas. A fantasia é elaborada a partir da experiência acumulada por isso que a imaginação infantil é mais pobre que a do adulto. Vigotski (2003) salienta que a criança tem menor capacidade de imaginar do que o adulto, mas a diferença entre ambos é que a criança tem menor controle sobre sua imaginação e acredita no produto de sua fantasia.

No texto a seguir, de Quintana (2000), pode-se evidenciar que a criança crê na fantasia:

#### **As sete namoradas**

“Era uma vez um príncipe que tinha sete namoradas: uma namorada branca, uma namorada amarela, uma namorada preta, uma namorada verde, uma namorada azul...”

Neste ponto interrompi o improviso, para ver o efeito em meu pequeno auditório. Havia seis pares de olhos deslumbrados. Continuei, então: “...é que uma andava sempre vestida de branco, a outra sempre vestida de amarelo, a outra...”

– Ora! – protestou Lili, interpretando os sentimentos do público – então não havia uma azul de verdade?!

Um fracasso, a minha história. Mas aprendera que o essencial, em histórias para crianças, é que o fantástico seja real por assim dizer, que haja uma namorada azul de verdade, como queria Lili. Nada de explicações lógicas, como acontece nas aventuras do padre Brown, sempre tão maravilhosas no início, mas que, depois que o raio do padre começa a raciocinar e destrinchar tudo, deixam certo desapontamento infantil nos leitores adultos. (QUINTANA, 2000, p. 61).

Como o autor descreve, a criança acredita no que o adulto lhe diz, sem conseguir estabelecer relações entre o que é contado e a realidade. A preferência da criança por histórias fantásticas pode estar relacionada ao fato de que ainda não compreende explicações lógicas. De acordo com a avaliação de Quintana (2000), ao narrar histórias para crianças, é essencial que a fantasia possa ser concebida como realidade para ela, ao menos naquele momento. Conforme analisa Vigotski (2000c), o nexos objetivo entre palavra e objeto é utilizado primeiramente pelo adulto, a fim de que a criança possa perceber o sentido da palavra.

Em outro texto de Manoel, é possível evidenciar brincadeiras de criança envolvendo a fantasia:

**A menina avoadada**

Na fazenda de meu pai antigamente.  
 Eu teria dois anos; meu irmão, nove.  
 Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.  
 A gente ia viajar.  
 As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:  
 Uma olhava para a outra.  
 Na hora de caminhar  
 as rodas se abriam para o lado de fora.  
 De forma que o carro se arrastava no chão.  
 Eu ia pousada dentro do caixote  
 com as perninhas encolhidas.  
 Imitava estar viajando.  
 Meu irmão puxava o caixote  
 por uma corda de embira.  
 mas o carro era diz-que puxado por dois bois.  
 Eu comandava os bois:  
 — Puxa, Maravilha!  
 — Avança, Redomão!  
 Meu irmão falava que eu tomasse cuidado  
 porque Redomão era coiceiro.  
 As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.  
 Meu irmão desejava alcançar logo a cidade –  
 Porque ele tinha uma namorada lá.  
 A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele. Isso ele contava.  
 No caminho, antes, a gente precisava  
 de atravessar um rio inventado.  
 Na travessia o carro afundou  
 e os bois morreram afogados.  
 Eu não morri porque o rio era inventado.  
 Sempre a gente só chegava no fim do quintal.  
 E meu irmão nunca via a namorada dele –  
 Que diz-que dava febre em seu corpo.  
 (BARROS, 1999a, s/p).

A cena descrita permite dialogar com a análise desenvolvida por Vigotski (1996), quando este afirma que, após o desenvolvimento da linguagem, a criança torna-se capaz de desprender-se da percepção imediata e atribuir outros significados aos objetos, elaborando brincadeiras a partir de semelhanças entre eles. Assim é que o caixote e a lata de sardinha tornam-se um carro de bois. Semelhante ao texto *Mentiras*, de Quintana (1983), ao final da brincadeira, a criança é capaz de retornar ao cotidiano. No texto de Manoel, a menina não morre afogada porque o rio era inventado, afirma. À cidade imaginada nunca se chegava, apenas até o fim do quintal; e o irmão continuava sem ver sua namorada, que também era inventada.

Segundo Vigotski (2003), a imaginação plástica é construída a partir de impressões externas; a imaginação emocional é elaborada com elementos *internos*; pode-se designar uma como objetiva, e a outra, subjetiva. Essa diferença gradual entre ambas ocorre com o desenvolvimento do sujeito – na idade de transição ou passagem para a adolescência – se houver a possibilidade de apreensão das objetivações como a literatura, por exemplo.

O aspecto emocional e intelectual encontram-se entrelaçados no ato criador: “[...] precisamente quando nos encontramos ante um círculo completo traçado pela imaginação, ambos os fatores, o intelectual e o emocional, resultam igualmente necessários para o ato criador. Sentimento e pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKY, 2003, p. 25)<sup>8</sup>. A criação humana é provocada pelas situações que o homem vivencia, para as quais é preciso encontrar soluções:

Se a vida que o rodeia não lhe coloca tarefas, se suas reações naturais e herdadas equilibram-no plenamente com o mundo em que vive, então não haveria base alguma para o surgimento da ação criadora. O ser que se encontre plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria nenhum esforço e, certamente, nada poderia criar. Por isso a base de toda ação criadora reside sempre na inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKY, 2003, p. 35-36).<sup>9</sup>

Dessa forma, é a inadaptação que cria a necessidade de criar, de adaptar a natureza às necessidades humanas. A imaginação, sendo uma função superior, é um traço distintivo dos seres humanos, aspecto retratado por Quintana (2006a) em *O menino e o rei*: “Palavra! Não sei qual a vantagem daquele guri que descobriu que o rei estava nu. Faltava-lhe imaginação – dom exclusivo da criatura humana e signo da sua realeza. Os animais não progridem por falta de imaginação. [...]” (QUINTANA, 2006a, p. 151).

Nesse sentido, como defende o poeta, a imaginação permite que o homem progrida, criando novas condições para si mesmo. Mario pontua ainda: “As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais imprevistas aventuras, podem ter visitado as terras mais estranhas... Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou. Uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada”. (QUINTANA, 2006a, p. 364).

---

<sup>8</sup> “[...] precisamente cuando nos encontramos ante um círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador.” (VIGOTSKY, 2003, p. 25).

<sup>9</sup> “Si la vida que le rodea no le plantea tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora. El ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y, certamente, nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.” (VIGOTSKY, 2003, p. 35-36).

Vigotski (2003) fundamenta essa idéia, ao afirmar a imaginação como função direcionada a projetar o homem para o futuro. Nessa atividade criadora, o homem reelabora suas experiências passadas e, visando o futuro, altera suas condições no presente:

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas formas e planejamentos. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente (VIGOTSKY, 2003, p. 9)<sup>10</sup>.

Para Manoel, as imagens criadas mentalmente são continuidade das brincadeiras infantis de faz-de-conta: “Então tudo é faz de conta como antes?” (BARROS, 2001b, s/p). Pode-se afirmar que não somente para a arte, mas para a ciência, uma vez que o desenvolvimento da imaginação possibilita a formação de conceitos. Conforme já mencionado, para Vigotski (2003), as grandes hipóteses, que possibilitam o desenvolvimento das teorias, surgem da atividade imaginativa.

No texto seguinte, Manoel narra brincadeiras com palavras inventadas pela criança:

### **Infantil**

O menino ia no mato  
E a onça comeu ele.  
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino  
E ele foi contar para a mãe.  
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que  
o caminhão passou por dentro do seu corpo?  
É que o caminhão só passou renteando meu corpo  
E eu desviei depressa.  
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.  
Eu não preciso fazer de razão.  
(BARROS, 2001d, p. 29).

As brincadeiras com palavras e as brincadeiras de faz-de-conta sinalizam que a criança adentrou no mundo do simbólico. O adulto faz o contraponto buscando lógica naquilo

---

<sup>10</sup> “El cérebro no se limita a ser um órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear com elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.” (VIGOTSKY, 2003, p. 9).

que a criança diz, mas ela consegue explicar. Essa contradição ocorre, segundo Vigotski (1998a), pelo fato de a criança, por meio do brinquedo, ingressar num período de transição entre a vinculação direta com as palavras e os objetos e o pensamento totalmente desvinculado das situações imediatas. O processo de desenvolvimento do pensamento possibilita que a criança imagine situações, mesmo que inusitadas:

No aeroporto o menino perguntou:  
 – E se o avião tropicar num passarinho?  
 O pai ficou torto e não respondeu.  
 O menino perguntou de novo:  
 – E se o avião tropicar num  
 passarinho triste?  
 A mãe teve ternuras e pensou:  
 – Será que os absurdos não são as maiores  
 virtudes da poesia?  
 Será que os despropósitos não são mais  
 carregados de poesia do que o bom senso?  
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:  
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente  
 aprende com as crianças.  
 E ficou sendo (BARROS, 1999a, s/p).

Nesse texto de Manoel, a criança parte de uma semelhança entre avião e passarinho: ambos habitam o mesmo espaço, para ela. Não estabelece distinção entre eles, o que a leva a fazer uma pergunta inusitada. O pai evita responder. A criança repete a pergunta, numa tentativa de reformular a idéia acrescentando um fato que, para o adulto, não altera o sentido (ou a falta dele). A mãe assinala a semelhança entre a linguagem infantil e a linguagem poética, pela presença de imagens que muitas vezes são consideradas absurdas pelo adulto. É o adulto, neste caso, a mãe, que atribui sentido à fala da criança: “[...] a atribuição de sentido é propriedade da percepção do adulto e não da criança, que surge num determinado grau, que é produto do desenvolvimento e que não está dada desde o princípio” (VIGOTSKI, 1998b, p. 19).

No primeiro estágio do processo de desenvolvimento dos conceitos, a criança apresenta uma tendência ao *sincretismo*, descrita por Vigotski (2000a) como:

[...] uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos. Evidentemente, essa superprodução de nexos subjetivos tem enorme importância como fator de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, uma vez que é o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática (VIGOTSKI, 2000a, p. 175).

Assim, conforme explica Vigotski, a criança produz diversos nexos de forma subjetiva, confundindo impressões com a realidade das relações. O papel do outro é essencial no processo de desenvolvimento dessa formação de nexos e relações.

[...] o desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para o da imaginação. A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VIGOTSKI, 1998b, p. 122).

Essa possibilidade de inventar torna-se possível pelo fato de a linguagem já se encontrar imbricada com o pensamento: “[...] junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que antes”. (VIGOTSKI, 1998b, p. 129).

A imaginação, enquanto possibilidade de representação do mundo, implica um salto qualitativo no processo de desenvolvimento. A atividade criadora, de acordo com Vigotski (2003), é composta a partir de elementos extraídos do mundo real e da experiência, daí a semelhança entre a brincadeira e a criação artística:

#### **Fantasia & realidade**

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade. Assim as fantasias do poeta, que não o são no sentido que lhes atribuem os burgueses e os intelectuais materialistas. Um dia numa dessas pesquisas que às vezes elas fazem, me perguntou uma pequena colegial se os Anjos existiam. Respondi-lhe que, em vista da frequência com que costumavam aparecer em meus poemas, deviam mesmo existir. Depois fiquei a pensar se a minha resposta não seria mais profunda do que parecia... Pois nisto de criação literária cumpre não esquecer – guardada a infinita distância – que o mundo também foi criado por palavras. (QUINTANA, 2005a, p. 805).

Assim, Quintana (2005a) reconhece na brincadeira a atividade principal da criança, ação investida de seriedade. A brincadeira e o jogo não são atividades de lazer para a criança, mas a possibilidade de apropriar-se das significações da cultura cristalizadas nos objetos. O poeta estabelece um paralelo entre a atividade da criança e a criação poética, recusando explicações baseadas no dualismo entre idealismo e materialismo. Uma vez objetivada, a criação torna-se real, ou, parafraseando Bakhtin (2003), sendo criação humana, torna-se a realidade das ciências humanas. Conforme aponta Rubinstein (1977), a brincadeira

é a atividade principal da criança, da mesma forma que a criação poética é uma forma específica de trabalho.

Para Vigotski (2003), o exagero é um aspecto necessário da atividade mental envolvendo a imaginação. Num momento seguinte, imagens são dissociadas, modificadas e sintetizadas num quadro complexo:

#### **O muro**

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas.  
(Havia um pomar do outro lado do muro.)  
Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal era a altura do muro  
Que seria de duas andorinhas.  
Depois o garoto explicou:  
Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão pulava  
Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava.  
Isso era. (BARROS, 2004b, p. 59).

Inventar os fatos e exagerar nessa criação, para Vigotski (2003) são vistos como forma de expressar a imaginação, sendo um prenúncio do conhecimento científico.

#### **O fingidor**

O ermo que tinha dentro do olho do menino era um defeito de nascença, como ter uma perna mais curta.  
Por motivo dessa perna mais curta a infância do menino mancava.  
Ele nunca realizava nada.  
Fazia tudo de conta.  
Fingia que lata era um navio e viajava de lata.  
Fingia que vento era cavalo e corria ventena.  
Quando chegou a quadra de fugir de casa, o menino montava num lagarto e ia pro mato.  
Mas logo o lagarto virava pedra.  
Acho que o ermo que o menino herdara atrapalhava as suas viagens.  
O menino só atingia o que seu pai chamava de ilusão.  
(BARROS, 2005b, p. 53).

Nesse texto, Manoel descreve de que forma nessa fase da infância a criança utiliza a imaginação. Para Leontiev (2001), essa atividade mental é necessária porque a criança ainda não domina as operações de fato necessárias para realizar a atividade objetivamente, o que se torna possível por meio da brincadeira. Nesse sentido, conforme o autor, o que é preponderante no brinquedo é o processo e não o resultado obtido.

### 3.1.7 Brincadeiras e jogos

É no desenrolar da atividade que o sujeito se constitui, apropriando-se das objetivações e objetivando-se, num processo dialético. Na primeira infância, a atividade principal é a manipulação de objetos e a comunicação. Num momento seguinte, adquire a capacidade de compreender o que as outras crianças desejam numa situação estruturada de jogo, como explica Rubinstein (1997).

O desenvolvimento da linguagem está relacionado à possibilidade de brincar quando, num período posterior, a criança torna-se capaz de perceber que a palavra designa um objeto que tem determinadas propriedades. No entanto, no brinquedo, a criança pode realizar essa operação de separar significado e objeto sem ter consciência disso:

[...] através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e a palavra passa a se tornar parte de algo concreto. A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. (VIGOTSKI, 1998a, p. 130).

Manoel descreve na cena seguinte atividades de jogos e brincadeiras baseadas no contato com objetos, mas já atribuindo aos objetos outras características:

[...] Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram bozinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. (BARROS, 2003, XV).

Em outros textos seus, Manoel também traz a situação de jogos. Depois de um período em que a criança brinca com objetos, passa a interessar-se por brincadeiras com regras. Em um trecho de *Cabeludinho*, em *Poemas concebidos sem pecado*, Manoel apresenta a narrativa do jogo de futebol, o discurso das crianças durante a brincadeira e a forma como organizam o jogo. A atuação no jogo dá identidade à criança, assim como a ocupação identifica os pais: “Eu só sei que meu pai é chalaneiro mea mãe é lavadeira e eu sou beque de avanço do Porto de Dona Emília Futebol Clube” (BARROS, 1999c, p. 16). No jogo, as crianças assumem identidades referentes a papéis específicos no jogo: quíper, beque, enquanto que os pais desempenham sua atividade de trabalho: chalaneiro, lavadeira. O Porto de Dona Emília localiza o contexto geográfico em que ocorre a ação: a cidade de Corumbá.

A ocupação do pai de um dos meninos, chalaneiro, evidencia aspectos singulares da região: chalaneiro, aquele que navega a chalana. A chalana é a embarcação própria utilizada no Pantanal para transporte de mercadorias e pessoas. Diversas cenas retratadas no primeiro livro, *Poemas concebidos sem pecado*, são retomadas no último, *Memórias inventadas: a segunda infância*. A narrativa do jogo de futebol é descrita e explicada na prosa poética *Pelada de barranco*.

Nessa descrição podem ser evidenciados aspectos que caracterizam as condições concretas em que se desenvolve a atividade das crianças. Não se trata de uma atividade abstrata, mas de uma *pelada de barranco* que, devido ao espaço, só permitia times com sete integrantes. Não havia bola, mas bexiga que, quando caía em algum espinho ou no rio, era inutilizada. Além do bolivianinho e do filho da lavadeira, fazia parte do time um menino da tribo indígena Guató, conhecida por serem os canoeiros do Pantanal. Entre os *craques*, metade era filho de lavadeira; a outra metade, filhos de pescadores.

Os termos utilizados pelo autor na narrativa dão indícios da época em que transcorre o jogo: golquíper (do inglês *goalkeeper*) foi substituído por goleiro, beque de avanço, por zagueiro. Tais palavras caíram em desuso e remetem a um momento em que os termos do futebol ainda eram os mesmos do seu país de origem, a Inglaterra.

Ainda em *Poemas concebidos sem pecado*, Manoel traz a imagem de uma menina, cuja atividade principal não são os jogos e brincadeiras:

**Polina**

– Como é seu nome?

– Polina

Não sabia dizer Paulina

Teria 8 anos

Rolava na terra com os bichos

Tempo todo o nariz escorrendo

– Você tem saudade do sítio, Polina?

Que tinha.

– O que você fazia lá?

Que rastejava tatu.

Voltava correndo avisar o padrasto: *lá no brenha tem uma!*

Tornasse pra casa sem rasto apanhava no *sessô*.

Era *sessô* mesmo que empregava.

Usava uma algaravia

Herdada de seus avós africanos e diversos assobios para chamar nambu

O pirizeiro estava sempre *carregado* de passarinhos...

Polina há dois meses foi-se embora de nossa casa

Um bicho muito pretinho com pouca experiência de sofrimento

Mas pra sua idade o suficiente.(BARROS, 1999c, p. 62).

Em *Polina*, a descrição da atividade diária de uma menina de oito anos possibilita colocar em contraste seu cotidiano com aquele dos meninos do Porto de Dona Emília: jogo x trabalho, diversão x sofrimento. Pode-se encontrar aí a contradição entre a infância dos que podem brincar e a dos que precisam trabalhar. Enquanto a menina se ocupa de atividades destinadas à sobrevivência, à reprodução da vida cotidiana, os meninos têm a possibilidade de desfrutar de momentos de lazer. O processo de apropriação da cultura para os meninos é objetivado no jogo; para a menina Polina, a objetivação se dá no trabalho, apesar da pouca idade. Sua atividade principal é o trabalho. Na atividade de caçar tatu, a menina desempenha uma função de encontrar rastros do animal, caso contrário, seria punida: “tornasse pra casa sem rasto apanhava no *sesto*” (BARROS, 1999c, p. 62). Apesar dessa responsabilidade, a menina não sabia pronunciar seu nome corretamente.

Os hábitos da menina de oito anos contrastam com os do menino. Enquanto Paulina “rolava na terra com os bichos / tempo todo nariz escorrendo”, o menino jogava pelada com os amigos e recebia instruções da avó: “vai desremelar esse olho, menino!/ Vai cortar esse cabelão, menino!” (BARROS, 1999c, p. 9). Assim é que a relação com o adulto ocorre em condições concretas de existência que, mesmo não sendo explicitadas pelo poeta, podem ser depreendidas da atividade principal das duas crianças. Ao mesmo tempo em que, na relação com o adulto são transmitidas regras de higiene para o menino, para a menina Paulina as exigências estão relacionadas à sobrevivência da família, à produção da vida material.

Esse encontro com o outro permite o reconhecimento de si, conforme aponta Bakhtin (2003). A menina Paulina é negra, “um bicho muito pretinho” (BARROS, 1999c, p. 92); aprendeu com seus avós africanos a linguagem, uma *algaravia* incompreensível para o menino, e outros recursos, como apitos para chamar as aves.

Em uma canção do primeiro livro de Mario também pode ser evidenciada a atividade da vida cotidiana

#### VI.

Na minha rua há um menininho doente.  
Enquanto os outros partem para a escola,  
Junto à janela, sonhadamente,  
Ele ouve o sapateiro bater sola.

Ouve também o carpinteiro, em frente,  
Que uma canção napolitana engrola.  
E pouco a pouco, gradativamente,  
O sofrimento que ele tem se evola. . .

Mas nesta rua há um operário triste:  
 Não canta nada na manhã sonora  
 E o menino nem sonha que ele existe.

Ele trabalha silenciosamente. . .  
 E está compondo este soneto agora,  
 Pra alminha boa do menino doente. . .  
 (QUINTANA, 2005b, p. 24)

Enquanto a atividade principal das outras crianças é ir para a escola, o menino doente fica em casa, ouvindo os ecos da ocupação de outras pessoas de sua rua, como o carpinteiro e o sapateiro. Ao mesmo tempo em que essas pessoas ocupam-se das atividades cotidianas, o poeta ocupa-se de uma atividade, voltada para a universalidade do gênero humano, o trabalho criador: nesse caso, fazer um soneto cujo tema é o sofrimento de uma criança privada da mesma atividade que as outras.

Portanto, conforme pode ser evidenciado a partir da análise do eixo **Eu e o outro**, a relação com o outro é o que possibilita a inserção da criança na cultura. É nessa relação que o sujeito pode apreender as significações criadas pela cultura e tornar-se humano. Esse processo, de acordo com Pino (2005), tem início primeiramente com a inserção da cultura na criança, a partir da atribuição de significado a seus movimentos mais simples. Essa ação intencional do outro permite à criança apropriar-se da linguagem, função em torno da qual irão se desenvolver as demais funções superiores, como o pensamento verbal e a imaginação.

A linguagem possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, criando novas funções e novas formas de conduta, a partir do substrato biológico humano:

[...] os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao se desenvolverem os centros superiores; e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende às leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os antigos. A etapa anterior não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova; é dialeticamente negada por ela, se transforma nela e existe nela. (VYGOTSKI, 2000c, p. 145)<sup>11</sup>.

Assim, as formas inferiores são negadas no sentido dialético, de serem, ao mesmo tempo, eliminadas, mas também incluídas em uma forma mais desenvolvida. Assim sendo, o desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (2000c), faz-se mais por revolução do que

---

<sup>11</sup> “[...] los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 145).

evolução, no sentido de que o desenvolvimento, longe de ser um processo meramente evolutivo, de ciclos harmoniosos, dá-se por saltos qualitativos que provocam ruptura:

[...] o nexu entre o desenvolvimento natural, o comportamento da criança que se baseia na maturação de seu aparato orgânico, e daquele tipo de desenvolvimento de que temos tratado [cultural] não é um nexu de caráter evolutivo, mas revolucionário: o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto ao final uma modificação importante. Desde o princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. (VYGOTSKI, 2000c, p. 156)<sup>12</sup>.

Conforme aponta o autor, há uma colisão, um embate entre as formas primitivas de comportamento infantil e as formas superiores de conduta, as formas culturais. Para Pino (2005), o que proporciona apreender as formas culturais de conduta é o signo, mediador das relações entre os homens. O signo é o que permite ao sujeito incorporar as significações culturais, num processo de *conversão*. O conceito de *conversão*, para o autor, possibilita pensar que algo de novo emerge a partir do antigo, sem que se percam completamente suas características originais. Esse processo de conversão das significações é a mediação semiótica, a qual permite à criança desenvolver em si as características da espécie humana e se tornar capaz de utilizar os meios simbólicos, interpretar o mundo que a cerca e comunicar-se com os outros homens. Pino (2005) ressalta dois aspectos:

[...] de um lado, que as relações sociais *humanas* – aquelas que decorrem das formas de sociabilidade criadas pelos homens – implicam necessariamente a *mediação semiótica*; de outro, que as chamadas ‘funções superiores’ são as *funções* das relações sociais tornadas pessoais graças ao processo de *internalização* do qual o signo é o mediador. (PINO, 2005, p. 164 – grifos no original).

Conseqüentemente, o desenvolvimento cultural da criança só pode ocorrer a partir da mediação do outro, que detém a significação. A mediação semiótica permite à criança tornar-se ser simbólico sem deixar de ser parte da natureza.

---

<sup>12</sup> “[...] el nexu entre el desarrollo natural, el comportamiento del niño que se basa en la maduración de su aparato orgánico, y de aquellos tipos de desarrollo de que temos hablado no es un nexu de carácter evolutivo, sino revolucionario: el desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso.” (VYGOTSKI, 2000c, p. 156).

## 3.2 Eu e o aprender

A aprendizagem desempenha papel importante na Psicologia histórico-cultural, pois impulsiona o desenvolvimento. Essa abordagem

[...] não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas aquela que se educa, fato este que qualifica como uma diferenciação crucial para a história do filhote humano. A educação pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude. (VIGOTSKI, 2004c, p. 99).

Assim, para Vigotski (2004c), além da função crucial da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a educação proporciona outro salto qualitativo no comportamento do sujeito. A aprendizagem é organizada pela mediação do outro, conforme expressa Quintana: “Autodidata. – Ignorante por conta própria”. (QUINTANA, 2006a, p. 18). Sem uma relação educativa não há possibilidade de aprendizagem de fato, pois o outro faz a mediação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido.

### 3.2.1 Valores e regras

Por meio da linguagem o adulto apresenta à criança as formas de conduta, os valores, hábitos e atitudes da sociedade em que ela está inserida. No trecho a seguir, do texto *Cabeludinho*, Manoel retrata a transmissão e a exigência das normas de higiene para a criança:

– Vai desremelar esse olho, menino!  
 – Vai cortar esse cabelão, menino!  
 Eram os gritos de Nhanhá. (BARROS, 1999c, p. 9).

A forma de solicitação inclui, ao mesmo tempo, a transmissão dos hábitos e a ordem para que seja executada. Vigotski (2000c), retomando Pierre Janet, afirma que a palavra é sempre uma ordem. Inicialmente, destina-se ao outro; posteriormente, é o meio de ordenar a própria conduta.

Em outro trecho, de *Diário de Bugrinha*, o signo é a palavra *motivo*. A menina narra que o irmão havia apanhado e questiona-se sobre o porquê: “A mãe bateu no Mano

Preto. Falou que eu não apanhava porque não dei motivo. Subi no pico do telhado para dar motivo. Aqui de cima do telhado a lua prateava. A mãe disse que aquilo não era motivo”. (BARROS, 1996, p. 33). Ao final, a menina continua sem compreender o que seria um motivo real para uma criança apanhar.

Freqüentemente o ato de surrar uma criança ou utilizar a violência como forma de educar carece totalmente de sentido; a explicação que a menina busca pode não existir. A menina então faz algo que, segundo ela, seria um motivo para apanhar: subir no pico do telhado. Novamente a resposta não vem, ou melhor, vem pela via negativa: aquele ato não era considerado motivo. É como se fosse instaurado um processo de tentativa e erro, no qual a criança precisasse descobrir por si só quais são os valores da sociedade em que está inserida.

O papel do outro é essencial no processo de transmissão da cultura para a criança, daí a criança depender da qualidade dessa mediação. Em *Sobre sucatas*, a relação é diferente: a mãe explica para o garoto o significado de elementos da cidade, como os monumentos:

[...] Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação da cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. [...] (BARROS, 2003, XV).

A mãe, nesse caso, esclarece quanto ao significado daquilo que o menino havia visto, ao mesmo tempo em que transmite os costumes da sociedade sobre seus heróis e a defesa da Pátria como valor para a sociedade. Da mesma forma, possibilita à criança perceber que a sociedade cristaliza, na forma de monumentos, figuras que, de acordo com seus valores, devam ser lembradas e homenageadas. Relembrando Pino (2005), “o princípio de funcionamento da vida cultural é a significação que esse mundo tem para seus construtores.” (PINO, 2005, p. 167). Aos poucos a mãe transmite essa significação para o filho, inserindo-o no mundo da cultura.

### 3.2.2 Escola

Conforme postula Rubinstein (1977), a atividade principal da criança na segunda infância é o estudo. Assim, além do papel ativo do adulto no processo educativo das novas

gerações, há uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizada: a escola.

Em textos do livro *Poemas concebidos sem pecado*, Manoel traz situações que se passam na escola ou se referem a ela:

Nisso chega um vaqueiro e diz:

— Já se vai-se, Quério? Bueno, entonces seja felizardo lá pelos rios de janeiros...

— Agradece seu Marcão, meu filho

— Que mané agradecer, quero é minha funda

Vou matando passarinhos pela janela do trem

De preferência amassa barro

Ver se Deus castiga mesmo

Havia no casarão umas velhas consolando Nhanhá

Que chorava feito uma desmanchada

— Ele há de voltar ajuizado

— Home-de-bem, se Deus quiser

Às quatro o auto baldeou o menino pro cais

Moleques do barranco assobiavam com todas as cordas da lira

— Té a volta, pessoal, vou pra macumba.

(BARROS, 1999c, p. 17).

A cena retratada na poesia descreve a rejeição do menino em ir para longe. Identificam-se também aspectos sobre a própria organização do sistema escolar do país, que não dispunha de uma rede de ensino em todos os locais, obrigando aqueles que desejassem prosseguir os estudos a saírem do local em que moravam.

A distância da família causava sofrimento: “Havia no casarão umas velhas consolando Nhanhá / Que chorava feito uma desmanchada” (BARROS, 1999c, p. 17). A expectativa e a crença nas possibilidades trazidas pela educação formal proporcionam algum conforto: “Ele há de voltar ajuizado” ; “Home-de-bem, se Deus quiser” (BARROS, 1999c, p. 17). As expectativas aqui evidenciadas dizem respeito ao comportamento, e não ao movimento de apropriação das objetivações humanas. Essa apropriação faz com que não necessariamente coincidam as expectativas da família com o resultado desse processo:

[...] Nhanhá está aborrecida com o neto que foi estudar  
no Rio e voltou de ateu

— Se é pra disprender, não precisa mais estudar!

[...]

Nhanhá choraminga:

— Tá perdido, diz que negro é igual com branco!

(BARROS, 1999c, p. 31).

A avó, antes chorosa pela ida do menino para “os rios de janeiros”, mas esperançosa quanto aos resultados da instrução, agora se encontra aborrecida com as expectativas frustradas em relação à educação formal. O menino passa a questionar as antigas crenças tidas como “naturais”, como a religião e as supostas diferenças naturais que mantêm o *status quo* e façam com que seja inquestionável. A atitude no menino é desconsiderada pela avó: “Se é pra desaprender, não precisa mais estudar” (BARROS, 1999c, p. 31).

A educação escolar, se bem orientada, possibilita ao sujeito avaliar a origem de determinadas atitudes e valores, questioná-los e reordená-los ativamente:

Por um lado, instruindo os alunos, dando-lhes conhecimentos, exercemos sobre eles uma notável ação educativa; por outro, durante todo o curso da educação, dá-se sempre no educando a aquisição de determinados elementos da experiência social (opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, etc.). (KOSTIUK, 2005, p. 29).

Portanto, a relação com o outro, sistematizada na educação formal, proporciona que a criança mude sua forma de pensar e sua visão de mundo.

Em diversos textos dos poetas, no entanto, é possível evidenciar imagens de uma escola triste e sem sentido:

Carta acróstica:

“Vovó aqui é tristão  
Ou fujo do colégio  
Viro poeta  
Ou mando os padres...”

Nota: Se resolver pela segunda, mande dinheiro para comprar um dicionário de rimas e um tratado de versificação de Olavo Bilac e Guima, o do lenço. (BARROS, 1999c, p. 21).

O menino escreve à avó e relata que a escola era um espaço sem alegria, do qual ele deseja fugir. Ao final, resolve com humor, solicitando que a avó lhe envie um dicionário de rimas para que possa concluir o verso. Em Quintana (2005a), a escola é retratada como prisão:

[...] Ah, que vontade de desobedecer os sinais!  
E mesmo as escolas, onde agora está presa a meninada,  
Nunca essas escolas rimaram tão bem com opressivas gaiolas ...  
Só deveria haver escolas para meninos-poetas, onde cada um  
estudasse com todo o gosto e vontade o que traz na  
cabeça e não o que já está escrito nos manuais. [...] (QUINTANA, 2005a, p. 582-3).

Para Mario, a escola deveria ser um lugar em que se pudessem estudar conteúdos pelos quais os alunos se interessassem; dessa maneira, estudariam com vontade e interesse o que trazem na cabeça: os conceitos espontâneos, as curiosidades. Esse seria o rumo do conteúdo, e não o roteiro dos manuais. Em outro texto, evidencia-se o cotidiano da sala de aula:

**Pequenos tormentos da vida**

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra! (QUNTANA, 1983, p. 31).

O cenário retratado por Quintana (1983) é de profundo tédio. A vida, o azul do lado de fora, convida os alunos ao devaneio. A menina Margarida anseia por algo que quebre a rotina daquele lugar. Para Kostiuk (2005, p. 32), “[...] é impossível contentarmo-nos com afirmações acomodatórias sobre o papel proeminente da Educação no desenvolvimento da personalidade; é necessário descobrir em que condições a educação satisfaz realmente esses objetivos [...].”

*3.2.3.1 Conceitos espontâneos e conceitos científicos*

Em outro texto de Manoel, o diálogo com o adulto possibilita a apreensão de novos significados:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.  
 Passou um homem depois e disse:  
 Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.  
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
 que fazia uma volta atrás de casa.  
 Era uma enseada.  
 Acho que o nome empobreceu a imagem.  
 (BARROS, 1993, p. 25).

No entanto, é como se, para ele, a entrada no mundo da cultura fizesse-o perder sua relação com a natureza: “Acho que o nome empobreceu a imagem” (BARROS, 1993, p. 25). Conforme analisa Vigotski (2000a), o processo de desenvolvimento dos conceitos é decorrente do desenvolvimento da linguagem:

[...] o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente [...] (VIGOTSKI, 2000a, p. 268).

Na cena retratada, o rio que fazia uma volta passa a ser chamado de enseada, o que torna parte de uma categoria mais geral, a partir da abstração de características comuns. A cobra de vidro mole que fazia uma volta atrás da casa do menino continua a existir como uma imagem particular, singular, mesmo incluída em determinada categoria de fenômenos. O fato de o poeta conservar na memória esse significado anterior permite a ele reutilizar a imagem. Nesse sentido, quando Manoel afirma que caminha para as origens, remete à questão de trazer à tona o que as coisas eram no início, como processo de desenvolvimento.

A educação formal também traz a possibilidade de transformar conceitos cotidianos em conceitos científicos, fazendo com que hábitos e crenças sejam questionados. A diferença entre a criança em processo de escolarização e o adulto não-escolarizado é manifesta nos textos de Quintana. Em *Essa não!* O autor subverte a relação em que, necessariamente, são os adultos que transmitem às crianças os saberes.

Lili teve conhecimento dos antípodas, na escola. Logo que chegou em casa, começou a deitar sabença pra cima da cozinheira. Falou, falou, e, como visse que Sia Hortênsia não estava manjando nada, ergueu no ar o dedo explicativo:

- Imagine só que quando aqui é meio-dia lá na China é meia-noite!
- Credo! Eu é que não morava numa terra assim...
- Mas por que, Sia Hortênsia?
- Uma terra onde o dia é de noite... Cruzes! (QUINTANA, 1983, p. 32).

Lili aprende um novo conceito na escola (os antípodas) e pretende transmiti-lo à cozinheira, que não o compreende. Corroborar-se o papel da escola na formação humana, pois a cozinheira não consegue estabelecer relações desvinculadas de seu contexto imediato, fazendo referência apenas à realidade por ela conhecida.

Na sociedade capitalista, a possibilidade de se apropriar das objetivações não são dadas a todos; nesse ponto há que se ressaltar a função da escola em propiciar essa apropriação. Em outro texto de Quintana (2006a), a questão das crenças também é evidenciada:

#### **Das crenças**

Numa de nossas ocasionais conversas fiadas, ontem de noite disse-me o porteiro: “rato depois de velho vira morcego”. Olhei-o atentamente. Era um

velho porteiro. Não estava brincando. Devia ser teimoso como todos os velhos. Seria pedante da minha parte tentar convencê-lo de que sua História Natural não o era muito... Deixá-lo! Afinal, por que os ratos velhos não haveriam de virar morcegos, da mesmíssima forma que as velhas solteironas viram postes de fim de linha? Da mesma forma que os meus leitores desatentos viram fumaça inconsistente e os leitores incrédulos não viram nada... (E daí, você viu ou não viu?!) Pois é uma grande coisa escutar sem contradizer. [...] E, em criaturas de outro estágio cultural, também existem crenças de que não me seria lícito duvidar. Imaginem se, por acaso, com os meus argumentos, eu conseguisse destruí-las! Que teria para dar-lhes em troca? Nunca se deve tirar o brinquedo de uma criança... (QUINTANA, 2006a, p. 148).

Como no texto anterior, em que a criança escolarizada conversa com a cozinheira, neste é o próprio poeta quem conversa com o porteiro. O funcionário manifesta sua crença a respeito do destino final de alguns animais; o poeta filosofa que não se trata de um simples comentário cômico ou irônico: tratava-se de uma crença real daquele velho homem.

Quintana (2006a) considera que seria arrogância de sua parte procurar convencê-lo. Também se poderia pensar, discordando do poeta, que a arrogância de fato seria pensar que não houvesse possibilidade para aquele homem de aprender coisas novas. O próprio autor reconhece que o homem em questão encontra-se em “outro estágio cultural”. Não se trata de destruir o pensamento e as crenças das pessoas, mas proporcionar que sejam introduzidas no mundo dos significados da cultura. De acordo com a análise de Vigotski (2000c), as formas inferiores são negadas numa relação dialética, em que são incorporadas a outras formas mais desenvolvidas.

Saviani (2005) explica de que forma a educação escolar deve permitir ao sujeito se relacionar com a cultura popular e erudita:

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se assim seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação a cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2005, p. 21-22).

Para o autor, a aprendizagem da língua escrita irá permitir a apreensão de todos os outros conteúdos. Na escola, a criança terá a oportunidade de transformar os conceitos espontâneos em conhecimentos científicos. A internalização dos conhecimentos científicos (a cultura erudita a que Saviani se refere) é dialética: dessa forma, não há desprezo pelo conhecimento popular, mas pode-se compreendê-lo e identificar como surgiu. Por esse motivo é que, tanto a menina Lili quanto Quintana conseguem, de certa forma, compreender que as outras pessoas pensem de outra forma, mas o oposto não acontece.

### 3.2.3.2 *Leitura e escrita*

A aprendizagem da leitura e da escrita tem função significativa, que irá possibilitar ao sujeito apreender os demais conceitos e as disciplinas na escola:

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes, como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação. (LURIA, 2001, p. 99).

Quintana (2005a) relata como foi o processo de aprendizagem da leitura, por meio do hábito de ler jornal:

#### **Retorno à casa paterna**

[...] Em todo o caso, o que mais importa é dizer o que significa o *Correio do Povo*, para a minha geração e para as gerações seguintes. Foi no *Correio do Povo* que aprendi as primeiras letras, antes de todas o “O” do título, que meu pai apontou com o dedo, por ser a mais simples, depois as mais complicadas. Até que, quando dei por mim, já sabia ler! Aqui estou de volta, pois, devidamente alfabetizado. [...] (QUINTANA, 2005a, p. 780).

O poeta enfatiza o papel do pai como mediador entre o objeto a ser conhecido – a leitura – e a criança. Dessa forma, o periódico reveste-se, para ele, de *casa paterna*, pelo significado que adquiriu em sua vida. O pai não conhecia nenhum método específico de alfabetização, mas tratava de *inserir a cultura na criança*, como defende Pino (2005). Ao final, a criança é inserida na cultura: o poeta, inteiramente alfabetizado, vai trabalhar no jornal

por meio do qual o pai o alfabetizou. Apesar de parecer um movimento espontâneo – “quando dei por mim, já sabia ler!” (QUINTANA, 2005a, p. 780) – as rédeas do processo estavam na mão do outro, um adulto que desenvolveu uma ação intencional.

Freitas (1994, p. 110), a partir das considerações de Vigotski, postula que:

A aprendizagem da escrita deve se fundamentar nas suas necessidades naturais e em sua própria atividade. A escrita deve ser relevante para a vida e ter significado para as crianças. Seu ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança. Os métodos para ensino da leitura e da escrita devem ser naturais e implicar operações apropriadas sobre o meio ambiente da criança.

Nada mais significativo do que aprender a ler jornal junto com o pai, lendo o mesmo material que o pai estava lendo, na mesma situação e com a finalidade de obter a informação, como o pai fazia. Em outro texto, Quintana (2006a) analisa a mesma questão:

#### **O que acontece com as crianças**

Aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. Naturalmente, quase sem querer, numa espécie de método subliminar. Em meus tempos de criança, era aquela encantação. Lia-se continuamente e avidamente um mundaréu de histórias (e não estórias) principalmente as do *Tico-tico*. Mas lia-se corrido, isto é, frase após frase, do princípio ao fim. Ora, as crianças de hoje não se acostumam a ler correntemente, porque apenas olham as figuras dessas histórias em quadrinhos, cujo “texto” se limita a simplesmente frases interjeitivas e assim mesmo muita vez incorretas. No fundo, uma fraseologia de guinchos e uivos, uma subliteratura de homem das cavernas. Exagerei? Bem feito! Mas se essas crianças, coitadas, nunca adquiriram o hábito da leitura, como saberão um dia escrever? (QUINTANA, 2006a, p. 66).

Na crônica, o poeta compara o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com o desenvolvimento da linguagem na criança. Mesmo afirmando que essa aprendizagem se deu naturalmente, “quase sem querer”, reconhece que houve algo que poderia aproximar-se de um método. Esse “método subliminar” a que o autor se refere é a ação intencional do adulto, a mediação realizada entre a criança e o conhecimento.

Nesse sentido, a análise de Saviani (2005) explicita a dificuldade em perceber que algumas características humanas não são naturais, mas foram aprendidas:

A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem

como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. (SAVIANI, 2005, p. 20).

Portanto, de acordo com o autor, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo dirigido e orientado de forma sistemática. Uma vez ocorrida essa apropriação, é concebida como se fosse naturalmente desenvolvida, a ponto de o processo de sua aquisição ser quase esquecido. Para Quintana (2005a), talvez tenha contribuído o fato de que essa aprendizagem se deu em casa, com o pai, e não na escola.

Para Saviani (2005), a dificuldade em perceber a complexidade da aprendizagem da escrita e da leitura pode ser mais acentuada para aquele que escreve com facilidade, que é o caso do poeta: “Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança”. (SAVIANI, 2005, p. 20-21).

Apresentar para a criança textos diferentes do que ela já conhece é tarefa do adulto. Pode-se partir do que ela conhece e aprecia, mas não permanecer no que a criança já conhece, no conhecimento espontâneo: Quintana (2006) menciona o que ele denomina de sublitteratura para crianças. Compara os textos e os hábitos de leitura de sua infância aos atuais: em uma época anterior à televisão, aqueles que tinham acesso aos livros, liam continuamente. Hoje, entretanto, mesmo os que teriam condições de acesso a obras impressas não têm o hábito de leitura. Para Quintana (2006a), a tarefa de apresentar a leitura à criança cabe aos adultos: “Competiria aos pais dessas crianças, não a nós, inculir-lhes o hábito das boas leituras. Ora essa! Mas se eles também não lêem... Vivem eternamente barbarizados pelas novelas da Televisão”. (QUINTANA, 2006a, p. 66).

Portanto, pode-se inferir que Quintana (2006a) concebe a Educação não como algo natural, que ocorre sem a interferência ou a orientação do adulto, caso contrário não apregoaria que os pais deveriam “inculir” na criança o hábito da leitura. Nesse sentido, permite uma aproximação às idéias de Leontiev (2004c, p.290), para quem:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Assim, a mediação realizada pelo adulto é um processo intencional, uma relação educativa, e não um processo natural. Conforme salienta Leontiev (2004c), o resultado do desenvolvimento das aptidões humanas estão objetivados, mas é preciso a relação educativa para que as gerações mais novas se apropriem dessas objetivações para fazerem-nas *órgãos de sua individualidade*.

Mas como levar a criança a se apropriar da leitura se os próprios adultos não o fazem? Quintana (2006a) queixa-se que, provavelmente, os pais a que ele se refere, tanto não têm o hábito de ler, que não lerão o que ele próprio diz a esse respeito. Conclui filosofando em *Cartaz para uma feira do livro*: “Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem”. (QUINTANA, 2006a, p. 67).

No processo de alfabetização, muitas vezes é necessário a repetição e algumas ações exaustivas, como analisa Saviani (2005, p. 21): “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se necessário repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem”. Para esse autor, só depois de internalizar e até automatizar os aspectos mais mecânicos é que o sujeito pode se libertar desses elementos mais simples e aprender os conteúdos. Manoel traduz essa relação da seguinte forma: “Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo.” (BARROS, 1993, p. 11).

Em outro texto, Quintana (2005a) apresenta suas preocupações em relação às novas gerações e a importância do ato de ler:

[...] Exatamente porque sei da individualidade criadora das crianças e não as quero ver massificadas é que tanto me impressiona esse perigo que também a senhora reconhece. Elas têm a capacidade de re-criar, de inaugurar o mundo a cada instante e não é outro o ideal dos poetas. Tenho até guardadas comigo, nestes últimos anos, belas composições escolares, como as que me enviou. Mas o triste, mesmo, é que aqueles filhos e principalmente aqueles pais a quem eu de fato me dirigira, esses obviamente nem me leram... (QUINTANA, 2005a, p. 846).

Na crônica acima, Quintana (2005a) relembra que os pais a quem ele se refere não tomaram conhecimento de suas ponderações (essas crônicas eram publicadas na coluna Caderno H, no jornal Correio do Povo). Relata que havia recebido de uma professora algumas composições dos alunos desta. A professora responde a um comentário do poeta, que afirmava que as crianças não escreviam mais. Quintana (2005a) então aponta que concorda

com a professora sobre a necessidade de desenvolver o potencial das crianças e o risco de tornarem-se padronizadas pela programação de televisão.

Nesse sentido, está presente em Quintana (2005a) a compreensão de que a capacidade de criar, “de inaugurar o mundo a cada instante” (QUINTANA, 2005a, p. 846), não é inata, mas desenvolvida num processo intencional de educação. É possível evidenciar a importância que o poeta atribui à aprendizagem da escrita no texto a seguir:

O verdadeiro inventor da leitura dinâmica é esse numeroso público acostumado a ler os letreiros nas telas cinematográficas. Eis um dos motivos por que sou contra a dublagem dos filmes. Tirar aos aficionados do cinema a sua costumeira leitura relâmpago é fazer sabotagem à campanha do Mobral — pois abriríamos as salas de projeção exatamente a esses a quem deveríamos convencer, antes de tudo, de que analfabetismo é uma porta fechada. (QUINTANA, 2006a, p. 187).

Para ele, as legendas no cinema eram uma oportunidade para que as pessoas percebessem a importância da leitura. De acordo com sua análise, a dublagem dos filmes, apesar de aparentemente *abrirem as portas* para que as pessoas que não sabem ler possam assisti-los, na verdade representam uma *porta fechada*. A dublagem pode ser entendida, então, como uma pretensa facilidade, porque esconde a ignorância. Dessa forma, perde-se a oportunidade de mostrar às pessoas que não aprenderam a ler de que forma essa aprendizagem dá acesso à Cultura.

Como postula Vigotski (2000a), o desenvolvimento da linguagem organiza todas as funções psíquicas e, nesse processo, a língua escrita representa mais um salto qualitativo, pois irá possibilitar o aprendizado de outros conteúdos: “Por isso, comparado ao discurso falado, o escrito é, neste sentido, maximamente desenvolvido e uma forma de discurso sintaticamente complexa na qual, para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada.” (VIGOTSKI, 2000a, p. 452).

### 3.2.3.3 Professor e aluno

A relação educativa proporciona continuidade no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A relação com o adulto possibilita que a criança se aproprie da cultura, das objetivações humanas. No entanto, quando a continuidade desse processo ocorre na escola, há um salto qualitativo no desenvolvimento, pois a escola propõe à criança

conteúdos que estão além do nível em que ela se encontra. Essa situação é retratada por Quintana (2006a) no texto a seguir:

**Apenas...**

Aula inaugural de uma pequena escola do interior. Os alunos, endomingados como requeria a ocasião. O professor, grave, de preto, voz cava. Pelo que bem se vê que a aula era de português. E eis que no final, tão ansiado pela gente miúda como pela gente grande, ele tossiu, mudou de tom e disse:

— Atenção, meninos! Para gravarem melhor a matéria exposta, copiem o esquema que vou traçar no quadro-negro.

Perpassa pela classe um frio de pânico. Esquema?! Meu Deus, que diabo disto seria aquilo? Mas o professor, que, além de autodidata, era também humano, farejou a angústia daquelas alminhas e esclareceu então, com um esgar bondoso:

— Uma sinopse, meus filhos, apenas uma sinopse... (QUINTANA, 2006a, p. 237).

A cena se passa em uma escola do interior e descreve o cotidiano da escola em uma época anterior, de formalidade, tanto por parte dos alunos, “endomingados”, como por parte do professor, sisudo, de voz grave e vestido de preto.

O próprio vocabulário utilizado pelo professor é distante do que os alunos poderiam entender; mesmo uma tentativa de explicar uma palavra desconhecida remete a outra, de significado igualmente obscuro para os alunos. Dessa forma, não há possibilidade de transmitir a significação aos alunos, pois a relação não parte de nada conhecido por eles. O professor permanece distante, pois o signo utilizado por ele não permite a mediação com o conhecimento. Como defende Bakhtin (2003), não é a simples presença do outro que faz com que o diálogo se estabeleça.

Freitas (1994) discute os entraves para o estabelecimento desse diálogo na escola:

A escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado, muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por intermédio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, ir construindo os significados, ir construindo o seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. E todo o seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, mas representado pela escola. Por não ter interlocutor real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação. (FREITAS, 1994, p. 94).

A autora analisa que a escola tem se configurado muito mais num espaço pautado no monólogo do que no diálogo. Dessa forma, torna-se fechada em si mesma, porque seu interlocutor é o aluno idealizado pela escola. Sem a relação dialógica, sem intersubjetividade,

não se constroem significados e não há apreensão nem transmissão de conhecimento. O saber escolar não pode ser internalizado nessas condições.

Não é o que ocorre na cena retratada por Manoel em *Professor de agramática*, em que o encontro com um professor transforma a relação de Manoel com as palavras:

**Professor de agramática**

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, meu Preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

— Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

E se riu.

Você não é de bugre? – ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi meu primeiro professor de agramática.

(BARROS, 1993, p. 87).

O aluno, que se considerava torto por preferir não a beleza, mas a doença das palavras, altera sua visão ao apresentar-lhe novos significados. O professor faz um *limpamento* nos receios de Manoel, apresentando um novo olhar sobre o que este considerava erro: “Há que apenas saber errar bem” (BARROS, 1993, p. 87).

Quanto a suas dúvidas sobre ser um *sujeito escaleno*, desigual, torto, Padre Ezequiel diz: “Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...” Retoma o diálogo voltando às origens de Manoel: “Você não é de bugre? [...] Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas” (BARROS, 1993, p. 87). Assim, a mediação realizada pelo professor é importante para que Manoel se sinta à vontade para errar bem seu idioma, percorrendo os desvios que o levam às melhores surpresas. A permissão para errar dada pelo professor permite que a criatividade flua, pois a crítica impede que a pessoa se expresse de forma livre. Além disso, a indicação de que os desvios eram caminhos possíveis permitiu ao aluno percorrer trilhas menos óbvias.

A relação pedagógica envolve um processo de negociação de significados que podem auxiliar ou dificultar o desenvolvimento do aluno. Corroboram-se igualmente as teorizações propostas pela Psicologia histórico-cultural, que coloca como crucial o papel do outro na constituição do sujeito, por meio da mediação dos signos existentes na cultura, para

os quais é possível atribuir diferentes sentidos. O professor apresenta para o menino novas significações para *torto*, *desvios* e *nadas*, estimulando-o a “fazer defeitos na frase” por ser atitude “muito saudável”. Experiência semelhante é narrada por Quintana (2000):

### **Marés e vazantes**

Todo o mundo tem marés e vazantes de Deus. Só velhas carolas é que se acham comodamente refesteladas na sua fé. Fazendo crochê. Ora, em meus tempos de colegial, mostrei ao irmão Augusto uma coisa que escrevi num desses momentos em que as águas se haviam retirado. Vou tratar de reproduzi-la aqui. Na certa o estilo seria outro – o estilo culturanesco dos adolescentes. Depois é que a gente aprende que o verdadeiro refinamento está na simplicidade. Em todo o caso, os argumentos estão fiéis. Aqui vai, entre aspas, o que eu apresentei, naquela distante época, ao saudoso irmão Augusto: “Mas é impossível um Ser único... Deve ter sido engendrado pelo terror dos primeiros homens. Para estes teria de haver alguém todo-poderoso que desferisse aqueles raios e falasse por meio daqueles trovões. E, por isso mesmo, o adoraram para apaziguá-lo. Principalmente porque era alguém que estava lá em cima, inatingível: no Céu. Pois se aparecesse cá embaixo algum ser que fosse único ou, mais propriamente, o único – é claro que acabavam com o monstro.” Ora pois, o padre leu, franziu as sobrancelhas, sorriu e disse:

— Você provou exatamente o contrário do que queria dizer.

Mas guardou o documento nas profundezas da sua batina e afastou-se sob as arcadas do antigo Colégio. (QUINTANA, 2000, p. 112-113).

*Marés e vazantes* descreve um momento da adolescência do rapaz em que sua crença em Deus estava abalada, como se a fé se houvesse retirado num refluxo do mar. Impossível não estabelecer intertextualidade com a poesia de Manoel, em que o menino retorna do período em que estava no colégio e manifesta-se ateu. No caso do texto de Quintana, a mediação com o outro se estabelece quase que no silêncio: o padre diz ao adolescente uma única frase e desaparece pelo pátio da escola, à semelhança de uma aparição celestial.

O texto escrito, segundo Quintana (2000), no estilo rebuscado próprio dos adolescentes, ansiava por uma resposta de seu interlocutor. Como revela Bakhtin (2003), exprimir-se é tornar-se objeto para o outro, e toda a palavra quer ser ouvida. A situação retratada pelo poeta remete à análise de Freitas (1994): quando o aluno fala, não é ouvido. Não se estabelece relação dialógica, mas monológica. O padre faz uma única afirmação, que não espera (ou não admite) resposta.

Em *Parrrede!*, Manoel relata suas experiências no colégio interno no início da puberdade, em que o desejo sexual levava-o a fazer *pecado solitário*. A percepção que se tinha sobre essa vivência da sexualidade naquele ambiente pode ser evidenciada pela escolha

da palavra *pecado*. Sendo pecado, conseqüentemente exigia uma pena correspondente. No entanto, a pena designada – a leitura de 50 linhas do Sermão da Sexagésima, de Padre Antônio Vieira – foi recebida como outra descoberta por Manoel, que se apaixonou pelo texto. Interessante notar que, ao indicar o texto literário como castigo a um aluno, a relação que se estabelece é negativa, de algo maçante, justamente o oposto do que pode vir a ser: uma relação de prazer. O título da poesia, *Parrrede!*, remete ao sotaque da fala do padre: “Corrrumbá, no parrrede!” (BARROS, 2003, p. IV).

Na prosa poética *Aula*, Manoel de Barros traz um professor de Latim desgostoso com sua matéria. Afirma estar cansado dos casos da Língua Latina (genitivos, dativos e ablativos) e que, na verdade, gostaria de escrever um livro. Encontra-se aqui a imagem do professor que não vê sentido no conteúdo que leciona, pois deseja “uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais” (BARROS, 2006, X). O professor Aristeu concebe a língua como viva, como utilizada pelos falantes e, principalmente, pelas crianças, ao invés da língua morta que leciona:

[...] O que eu não gosto é  
de uma palavra de tanque. Porque as palavras do  
tanque são estagnadas, estanques, acostumadas.  
E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas  
incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não  
de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe.  
disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia  
é o mel das palavras! Eu sou um enxame! [...] (BARROS, 2006, X).

O professor deseja trabalhar com a língua viva, a língua que é fonte de idéias e de significações. Para ele, a poesia seria a melhor forma de seguir a desordem da fala infantil, de “desfazer o normal” e “modificar o idioma”. Ao final do episódio, o diretor, que estava assistindo à aula do lado de fora da sala, argumenta que o professor estava ensinando bobagens aos alunos e que ordena que se dirija ao seu gabinete.

Pode-se imaginar, como possível desfecho para a história, que o professor fosse advertido ou demitido da escola. A escola em questão teria preferência pelas palavras que pegam mofo e são estanques, não por aquelas que têm mel. Afasta-se, portanto, da concepção de González Rey (1999), da escola como espaço de formação da subjetividade social, pois essa formação não era vista como um objetivo da educação escolar. Segundo esse autor:

O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber no aluno, mas seu desenvolvimento como personalidade e como sujeito, cujo curso garantirá os processos de subjetivação associados a esse saber. Com

freqüência deparamo-nos com crianças para quem a aquisição de um saber não representa um processo de desenvolvimento, sendo que, para muitos, o saber se obtém à custa de sua saúde psíquica, o que representa mais um processo de alienação do que de desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 110).

A aquisição do saber, conforme a afirmação, muitas vezes se dá à custa da saúde psíquica. No caso expresso no texto poético analisado, a transmissão desse saber também se deu à custa da saúde psíquica do professor.

No texto *O colegial*, Quintana (2005a) retrata um ambiente de escola triste:

O vento passa lá fora  
 e eu, no quadro-negro, imóvel  
 – ó muro de fuzilamento!  
 Morro sem dizer palavra.  
 O professor parece triste,  
 talvez por outros motivos.  
 Manda sentar-me  
 e eu carrego  
 ó almazinha assustada,  
 um zero, como uma auréola...  
 Rezai, rezai pelas alminhas  
 dos meninos fuzilados!  
 Por que é que nos ensinam  
 tanta coisa?  
 Eu queria saber contar  
 só com os dedos da mão!

O resto é complicação,  
 um nunca mais acabar.  
 [...] (QUINTANA, 2005a, p. 624).

É possível retomar Vigotski (1998b), quando analisa a Educação que tem o individualismo como modelo: a relação pedagógica torna-se, em suas palavras, um *duelo* entre professor e aluno. A escola figura como um cenário de guerra: o quadro-negro é o muro de fuzilamento diante do qual o aluno será morto pelo professor sem que se diga uma palavra. O professor está triste, mesmo que não se identifique a razão, e o aluno é uma alma assustada.

A tristeza do professor pode ser relacionada à preocupação com os alunos que não aprendem, tema recorrente na fala dos docentes. Enquanto a relação pedagógica estiver assentada sobre o individualismo, como afirma Vigotski (1998b), ou no monologismo, como postula Freitas (1994), poucos progressos serão atingidos.

Nesse caso, há sofrimento psíquico, como aponta González Rey (1999), e a escola se torna muito mais espaço de alienação do que de desenvolvimento para o sujeito. O aluno termina por desacreditar do conhecimento que ali pudesse ser adquirido: “Por que é que nos

ensinam tanta coisa?” (QUINTANA, 2005a, p. 624). A escola, de fator de humanização do sujeito, ao invés de proporcionar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, torna-se motivo de angústia.

O menino, “sem dizer palavra”, volta para o seu lugar, sendo essa ordem, a de sentar-se, a única enunciação dirigida ao aluno. Trata-se de um modelo de escola baseado no monólogo, conforme aponta Freitas (1994).

Bakhtin (2003) explica que a compreensão é sempre dialógica. Já o monólogo não pressupõe resposta, por isso o professor se dirige ao menino sem esperar que ele responda, simplesmente obedeça. Se não há diálogo, não pode haver internalização de significados; logo, não há apropriação de conhecimento, a aprendizagem não ocorre:

O processo de internalização é eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do interpssicológico, portanto, sendo indispensável o papel de um outro. O material a ser aprendido é colocado externamente pelo professor (processo interpessoal) e o aluno apropria-se do conhecimento, dá-lhe um significado próprio a partir de sua experiência anterior e reconstrói, interna e individualmente, a operação (processo intrapessoal). (FREITAS, 1994, p. 98).

No texto de Quintana (2005a), é possível que, ao invés de se apropriar do conhecimento, o que o aluno aprende é que, na escola, só há lugar para aqueles que acertam. A munição do professor são as notas atribuídas aos alunos: um zero figura como uma auréola na vida escolar de uma criança, matando sua curiosidade, suas possibilidades de tentar e errar. Em uma escola assim organizada, o erro é semelhante à morte, porque, depois dele, não há mais vida para o aluno.

Na abordagem histórico-cultural, ao contrário, o erro pode ser considerado como o caminho do pensamento percorrido pelo aluno. Ao invés de avaliar pelo aspecto do que o aluno não consegue fazer, O conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, desenvolvido por Vigotski (2000a), concebe aquilo que o aluno ainda não consegue fazer como indicativo de onde o professor precisa intervir e realizar a mediação. Nesse sentido é que Freitas (1994, 2006), assim como outros autores, como Duarte (2001) e Facci (2004), indicam a Psicologia histórico-cultural como um referencial que dá significado essencial ao papel do professor.

Outras imagens de professor também estão presentes em Quintana (2000), como *Dona Lógica*: “Dona Lógica usa coque e óculos, como aquelas velhas professoras que não se fabricam mais de tão chatas que, no meio da aula, sempre alguém lhes pedia ‘para ir lá fora’. Sim, dona Lógica, a alma também precisa de um pouco de ar.” (QUINTANA, 2000, p. 70). O

poeta parece ter consciência de que a escola vivenciada por ele tinha peculiaridades relativas a um momento histórico-cultural determinado.

O nome atribuído à professora remete a uma concepção de escola em que apenas o pensamento e o raciocínio têm lugar. Assim, o sujeito que ali ingressasse, precisaria deixar outros aspectos seus do lado de fora da sala de aula, o que explicaria a necessidade de tomar um pouco de ar periodicamente, pois o sujeito não existe de forma fragmentada; ao contrário, todos os aspectos de sua personalidade constituem-no como ser singular.

#### 3.2.3.4 Currículo e metodologia

Em relação ao currículo, Saviani (2005) defende a concepção de conteúdos *Clássicos* como critério para seleção dos conteúdos. O que define como Clássico é tudo aquilo que é fundamental, que se cristalizou e se manteve com o tempo:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. (SAVIANI, 2005, p. 18).

Retomando o texto *Parrede!* (BARROS, 2003, p. IV), podem-se examinar aspectos relativos ao currículo, a partir do que Manoel verbaliza do que havia lido nas aulas de Literatura: “O que eu lera por antes naquele colégio eram romances de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio” (BARROS, 2003, p. IV). O contato de menino com a literatura foi de tal modo prazeroso que a relação se inverteu: ao invés de ler para cumprir a ordem do padre e redimir-se de seus pecados, precisava “cometer mais pecado solitário” a fim de que o padre lhe indicasse leituras diferentes daquelas que os professores indicavam. A masturbação tornou-se um pretexto para obter outro tipo de prazer — o das palavras: “Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário! E fiz de montão” (BARROS, 2003, p. IV). O que era então castigo torna-se uma espécie de prêmio, e o resultado é que a frequência do comportamento que o padre desejava eliminar acaba por aumentar.

Assim, ocorre a atribuição de um sentido próprio à atividade de leitura: de castigo que deveria ser, transformou-se em prazer. O *pecado solitário* correspondia inicialmente a uma motivação que posteriormente se alterou: da motivação da satisfação do desejo sexual, passou à satisfação de outro desejo, talvez não menos sexual que o primeiro.

Manoel afirma que as leituras apresentadas na escola eram traduções mal feitas de livros e aventura. Pode-se inferir que se tratava de adaptações ou livros que, de acordo com ele, estavam distantes de um *clássico* como Padre Vieira. É interessante notar que, para o padre, a leitura dos clássicos seria um castigo, o que revela como muitas vezes os conteúdos a serem trabalhados são percebidos de forma distorcida pela escola.

Mario também comenta sobre as leituras selecionadas na escola:

#### **Luz de vela**

Os escritores castiços que nos impunham na escola como modelos tinham quase sempre um cheiro enjoativo de vela de sebo – e até hoje desconfio que se chamavam castiços exatamente por causa daqueles castiçais que eles usavam e com os quais percorrem ainda os corredores escuros da nossa literatura. Escusado dizer que eram lusitanos, todos eles. [...] Mas não há de ser nada... Vamos ler, para esquecer tudo, não qualquer novela policial, mas algumas das encantadoras e tão legíveis histórias do padre Manuel Bernardes. “O frade e o passarinho” – que dizem? E podemos lê-lo sem quaisquer remanescentes escrúpulos de consciência – porque ele era um clássico, afinal! Mas não pingava sebo... (QUINTANA, 2006a, p. 225-227).

É possível perceber que Quintana (2006a), de uma forma que se aproxima de Saviani (2005), diferencia livros antiquados da leitura dos clássicos. Os primeiros, segundo o poeta, tinham cheiro de vela; os clássicos, não pingam sebo, ou seja, seu conteúdo permanece, mesmo que seja compreendido de formas diversas em diferentes épocas, possibilidade que caracteriza a obra literária.

Em relação ao ensino da Literatura, é possível evidenciar os textos destinados aos alunos não eram interessantes para eles. Muitas vezes o professor escolhe para os alunos obras supostamente consideradas para sua faixa etária, a partir de uma concepção de que haja homogeneidade entre os alunos. Um texto pode ser considerado muito além da capacidade do aluno; referenda-se no pensamento de Vigotski (2000a), segundo o qual o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Além disso, o hábito de punir utilizando textos literários, redações ou cópias, atitude comum há algum tempo, estabelece uma relação negativa com a escrita e a leitura. Não é o que acontece com o menino no texto de Manoel. Conforme afirma González Rey (1999), a atribuição de significados não é um processo que se limita ao plano racional, mas abarca uma série de aspectos mais complexos.

Freitas (2000) relata que, em suas pesquisas, pôde-se evidenciar que a leitura e a escrita na escola são concebidas como fins em si mesmas, sem relação com as vivências dos alunos ou contextos reais de escrita. Sua função está limitada ao âmbito da própria escola, o mesmo ocorrendo com as bibliotecas escolares, cuja função está atrelada ao sentido de leitura e escrita para finalidades escolares:

[...] a escola trabalha voltada sobre si mesma, desconhecendo as práticas de leitura e escrita de seus alunos em outras esferas sociais. Há uma defasagem entre o que a escola propõe e os interesses e as vivências das crianças e adolescentes. Os 'livros de colégio', a 'escrita da escola' são vistos pelos alunos como atividades entediantes e sem sentido. (FREITAS, 2000, p. 46).

A autora observa que o contexto sócio-cultural dos alunos tem proporcionado contatos com outras formas de leitura e escrita, relacionadas a situações prazerosas para esses sujeitos e, portanto, desenvolvidas de forma significativa. Esse fato, segundo Freitas (2000), vem sendo desconsiderado pela escola.

A hierarquia estabelecida na escola coloca o conteúdo como um aspecto primordial, em detrimento do desenvolvimento do sujeito (pensamos tanto no sujeito aluno quanto no professor). Não se trata aqui de advogar posturas que defendem um espontaneísmo, em que todos os saberes são válidos e se nega o papel mediador do professor. Trata-se de conceber a educação e a aprendizagem como fatores de desenvolvimento, conforme aponta Vigotski (2000a). Da mesma forma, a aprendizagem e a formação da subjetividade não são aspectos isolados, em que há o predomínio do racional em um e o predomínio da emoção em outro. Os processos afetivos e de atribuição de significados encontram-se imbricados no mesmo sujeito.

Na escola, na análise de Alves (2005), há presença de um conteúdo *de segunda mão*, conforme expressão do autor. Segundo ele, os manuais didáticos não proporcionam de fato apropriação de conhecimentos científicos. Dessa forma, são percebidos pelos alunos como leituras restritas à escola, como aponta Freitas (2000).

A crônica de Quintana (1995) menciona os compêndios de leitura, que podem ser considerados uma espécie de manual:

**Leitura: redação**

[...] Esse Marquês de Maricá do compêndio de leitura dava-nos conselhos... compendiosos... – verdadeira chatice, aliás... como se não bastassem os conselhos de casa! Felizmente para a turma, o resto não era nada disso, pois tratava-se da *Seleção em Prosa e Verso* de Alfredo Clemente Pinto, um mundo... Quero dizer, o mundo! Logo ali, à primeira página, o bom

Cristóvão Colombo equilibrava para nós o ovo famoso e, pelas tantas, vinha Nossa Senhora dar o famoso estalinho no coco duro que um dia viria a ser o Padre Antônio Vieira. Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães: “Waterloo! Waterloo! Lição sublime!” Só esta voz parece que ficou, porque era em verso, era a magia do ritmo... e continua ressoando pelos corredores mal iluminados da memória. (Em vão tenho procurado nos sebos um exemplar da *Seleta*...). [...] (QUINTANA, 1995, p. 111).

Em outro compêndio, a *Seleta em Prosa e Verso*<sup>13</sup>, Mario encontra textos mais interessantes, como os do poeta Gonçalves de Magalhães. Nesse sentido, as leituras realizadas ali eram significativas para ele e os colegas, pois afirma: “felizmente para a turma” (QUINTANA, 1995, p. 111). Esse livro foi para ele tão marcante que o poeta, já adulto, ainda se lembrava de seus textos e procurava a obra em casas de livros usados. Note-se que ambos os autores fazem menção aos escritos de Padre Antônio Vieira, evidenciando a importância desse autor na trajetória dos poetas.

O relevo nos conteúdos é examinado por Saviani (2005) como aspecto da relação entre professor e aluno:

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em articulação com as suas formas. [...] Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos, Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. (SAVIANI, 2005, p. 144-145).

Nessa análise, o conteúdo é percebido de maneira articulada com o método de ensino, que representa a forma. O aspecto concreto da educação é definido pelo autor a partir dos conteúdos a serem ensinados.

Quintana (2000) considerava a Língua Francesa como uma das disciplinas fundamentais na escola e, em sua coluna no jornal, manifesta sua indignação:

**Não façam isso!**

Ao que consta, pretendem retirar a língua francesa do currículo escolar. [...] Na verdade, o que devemos à França não é a cultura francesa, é a cultura universal. Toda obra, para universalizar-se, teria de passar pelos tradutores franceses. Se não fosse a França, o mundo ocidental teria perdido

<sup>13</sup> *Seleta em Prosa e Verso*, de autoria de Alfredo Clemente Pinto. De acordo com Zilberman (1996), a primeira publicação dessa obra data de 1883, e foi um compêndio importante e muito utilizado na primeira metade do século XX. A última edição da *Seleta*, por Martins Livreiro, de Porto Alegre, foi a 59a., em 2001.

Dostoievski. Imagina só o que teríamos quanto ao conhecimento da alma se não conhecêssemos Dostoievski. Nada. Ou quase nada, acrescento a tempo. Pois acabo de lembrar-me de Shakespeare. [...] (QUINTANA, 2000, p. 85-86).

O poeta percebe o valor da Língua Francesa além de seu conteúdo instrumental imediato. Remete à Língua Francesa o crédito por tornar conhecidas as mais importantes obras da Literatura universal. Saviani (2005) aponta a importância dos conteúdos clássicos para compor o currículo escolar, definindo-o dessa forma:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. [...] Dostoievski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo – é tido como um clássico da Literatura universal. [...] Então, o clássico não se confunde com o tradicional [...]. (SAVIANI, 2005, p. 101).

O autor defende a presença do que considera clássico, ou seja, daquilo que resiste ao tempo, do que permanece. As criações humanas que permanecem, na arte ou na ciência, constituem o saber do qual as gerações mais novas precisam se apropriar para fazerem parte do gênero humano.

Na crônica a seguir, Quintana (2006a) relembra um de seus professores de Língua Portuguesa e a forma por ele utilizada para ensinar:

#### **As trinta linhas**

[...] não me sai da lembrança um professor dos meus tempos de ginásio que, ao dar-nos o tema para a Redação de Português, dizia: “Não adianta escreverem muito, meninos, porque só leio a primeira página; o resto, eu rasgo”. E assim nos dava, ao mesmo tempo, a primeira e a melhor lição de estilo, obrigando-nos a reter as rédeas do Pégaso e a dizer tudo (que aliás não podia ser muito) nas trinta linhas do papel almaço, contando título e assinatura. A ele, pois, ao saudoso major Leonardo Ribeiro, a minha gratidão e a dos meus leitores. (QUINTANA, 2006a, p. 197).

A atitude adotada pelo professor para que os alunos elaborassem seus textos nas aulas de redação tornam-se o modelo para as crônicas do escritor. O poeta ironiza: “A ele, pois, ao saudoso major Leonardo Ribeiro, a minha gratidão e a dos meus leitores.” (QUINTANA, 2006a, p. 197). É possível perceber a didática utilizada pelo professor e a relação de poder que se estabelece: ou a redação era feita da forma solicitada, ou nem seria lida. O que mais fosse escrito, sem que se enquadrasse no padrão exigido, seria rasgado. Os alunos, obedientes, atendiam.

O caráter indiscutível do que o professor requisitava pode estar relacionado ao fato de Quintana retratar um colégio militar, sendo que o professor em questão não era simplesmente um professor, mas detinha uma patente específica nos quadros do exército. Nesse caso, mais do que um duelo, retornando a Vigotski (1998b), há diferença de *hierarquia*. A desigualdade a que Saviani (2003) se refere, nesse texto de Quintana (2006a) não está no plano do conhecimento, em que o professor se encontra em um nível mais elevado em relação ao aluno. Mesmo assim, as orientações do professor são percebidas de forma positiva por Mario, que aprendeu a expressar-se num estilo sucinto.

Dessa forma, como propõe González Rey (1999), não se pode dicotomizar em boas ou más as relações e influências que ocorrem no cotidiano escolar, pois a atribuição de sentido ocorre de forma pessoal.

Na crônica a seguir, Quintana (2006a) discorre sobre as aulas de História:

#### **No tempo da era**

O espanto e mal-estar que nos causavam, nas primeiras aulas de História, aqueles que nasceram e morreram antes da nossa Era... Pareciam ter vivido de trás para diante, isto é, de diante para trás – eu não disse que a coisa atrapalhava mesmo? Por exemplo: Heráclito (432 A.C. – 380 a.C.), a quem admiro e abomino, porque tudo o que penso ele já havia pensado vinte e três séculos antes. Exemplo mal colhido, aliás: em nossos livros de História é claro que nem constava o nome dele. Mas esses grandes homens regressivos não eram o pior daqueles espantosos tempos e sim os que nasciam estranhamente acavalados: Tibério, por exemplo, que viu o mundo em 32 a. C. e deixou de vê-lo em 42 D.C. – o que não o impedia, em nada, de ter vivido 74 anos. Daí o pavor que tinham as crianças à História Antiga, a qual, no entanto, em face da História Contemporânea, era puro Jardim de Infância.[...]. (QUINTANA, 2006a, p. 307).

Mario narra que essa disciplina, em especial o período da Era antes de Cristo, apresentava dificuldade para os alunos compreenderem as datas de nascimento dos personagens históricos. O poeta exemplifica com o filósofo Heráclito, admirado e invejado por ele, ressaltando que, no entanto, sua vida e suas idéias não eram estudadas na disciplina. Da mesma forma, outros temas de interesse não eram abordados, conforme se pode depreender do texto a seguir:

#### **Raízes**

Quando colegial, como eu gostava do cheiro úmido das raízes dos vegetais! Porém, ao lado desse mundo natural, queriam fazer-me acreditar no mundo seco das raízes quadradas, que para mim tinham algo de incompreensíveis signos de linguagem marciana. Mas a tortura máxima eram as raízes cúbicas. Felizmente agora os robôs tomaram conta disso e de outras coisas parecidas

com eles... Felizmente não mais existe o meu velho professor de matemática. Senão ele morreria aos poucos de raiva e frustração por se ver sobrepujado, por me ver continuando a fazer coisas aparentemente insólitas porque não constam de currículos e compêndios, porque agora, meu caro professor, agora o marciano sou eu mesmo. (QUINTANA, 1995, p. 44).

Quintana (1995) compara as raízes vivas da natureza com a secura das raízes quadradas e cúbicas, as quais, para ele, pareciam signos pertencentes a outro planeta. Mario parece aliviado por não precisar mais estudar conteúdos que, para ele, deveriam ser atribuição de robôs. Finaliza afirmando que continua a fazer as coisas de que gosta e que não constam em manuais.

Nesse sentido, Kostiuk (2005) afirma que, comumente o ensino apresenta-se a tal nível que, em lugar de contribuir para desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos, termina por sufocá-las. A razão disso é a utilização de métodos inadequados, baseados no dogmatismo. Portanto, o autor aponta que não basta afirmar as possibilidades da relação educativa. É necessário estudar em que condições o ensino realmente provoca o desenvolvimento e, dessa forma, auxiliar os professores a criarem tais condições.

Retomando a seqüência do texto *Leitura: redação*, de Quintana (1995), já citado, pode-se analisar os procedimentos utilizados pelo professor de Língua Portuguesa:

[...] Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante!”, aí do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma. E como a gente aprende a escrever lendo, da mesma forma que aprende a falar ouvindo, o resultado era que – quando necessário escrever um bilhete, uma carta – nós, os meninos, o fazíamos naturalmente, ao contrário de muito barbadão de hoje. E havia, também, os ditados. E, uma vez por mês, a prova de fogo da redação. E tudo isso ainda no curso elementar. Pelo menos era assim em Alegrete. E é comovidamente que escrevo aqui o nome do meu lente de português e diretor do colégio, o saudoso professor Antônio Cabral Beirão. (QUINTANA, 1995, p. 111-112).

Mario descreve as atividades das aulas de Língua Portuguesa: leitura em voz alta, que devia ser rigorosamente seguida pelos demais, sob pena de ser repreendido; ditados e, mensalmente, uma redação como avaliação. O rigor e a rigidez parecem ser marcas distintivas dessa escola. Há que se analisar, como salienta Alves (2004), que a relação educativa é produzida diferentemente em cada período histórico. Mario nasceu em 1906; portanto, retrata a escola conhecida por ele nas primeiras décadas do século XX. No entanto, muitos

professores têm essa escola rígida e monológica como modelo, o que faz com que alguns alunos sejam marcados como desviantes.

Na prosa *De um diário íntimo do fim do século trinta*, Quintana (2006b, p. 34-35) projeta o futuro da humanidade retratado pelos olhos de um menino, que narra uma visita organizada pelo colégio. Encontra-se ali tematizada a forma como a visão de mundo de determinada sociedade está inevitavelmente presente no interior da escola. No texto em questão, o menino Gravilo, de 9 anos, narra uma visita ao Jardim Botânico – prêmio por ele recebido por ter se limitado a descrever como absurda a Fórmula de Einstein, em uma redação escolar. Na redação, o menino compara a fórmula da relatividade a uma lenda pré-histórica ou outras histórias fantásticas e, conseqüentemente, ganha o passeio como prêmio.

O Jardim Botânico descrito consiste de uma cúpula de vidro com uma única árvore, a qual se chama apenas “árvore”, por ser a única espécie existente. Encontra-se implícita a crítica de Quintana (2006b) a uma sociedade que destrói seus recursos naturais e substitui a vida em contato com a natureza por elementos artificiais. O menino Gravilo espanta-se, porque no Jardim Botânico não há ar condicionado, e sim uma espécie de vento que, de acordo com a explicação do professor, chama-se “brisa”.

O garoto explica que está iniciando naquela data seu diário, mas deveria tê-lo iniciado aos sete anos. As finalidades do diário e a data para sua finalização são estipuladas: quando o menino completar 13 anos, o diário será queimado publicamente, juntamente com os diários de todos os meninos dessa idade. A justificativa para o diário é permitir a “higiene da alma”, além de garantir o direito do indivíduo a uma vida íntima. Gravilo relata que a professora explicou a função do diário:

[...] [Há] necessidade desses diários porque, ‘para a higiene da alma e preservação do indivíduo, todos têm direito a uma vida secreta, ao contrário do que acontecia nos tempos da Inquisição, da Censura, dos sucessores do Dr. Sigmund Freud e dos entrevistadores jornalísticos’. (QUINTANA, 2006b, p. 34-35).

Quintana (2006b) vislumbra um período no futuro em que mesmo a vida interior seria regulada e datada: escreve-se e depois se descarta publicamente. No entanto, também traz a crítica das instituições destinadas a controlar o indivíduo, sem que seja permitido ao sujeito o direito de não revelar aspectos íntimos seus. A ciência psicológica, representada aqui pela Psicanálise, também é alvo dessa crítica. Quando a ciência da subjetividade tem a preocupação apenas de desvendar o sujeito de forma invasiva, não possibilita o

desenvolvimento e o crescimento do ser humano, mas, ao contrário, torna-se instrumento de controle e de padronização.

A Inspetora Geral do Ensino é apelidada pelo garoto de “Dona Programática”, numa alusão de Quintana à importância excessiva atribuída aos conteúdos do currículo. A apresentação do conhecimento de forma sistematizada é atribuição da escola. Conforme advoga a Psicologia histórico-cultural, este é o papel da escola: o de transmitir às novas gerações o conhecimento acumulado pela humanidade.

Nos seus estudos sobre os conceitos científicos, Vigotski chega à conclusão de que o acúmulo de conhecimento de forma sistematizada favorece o desenvolvimento desse tipo de pensamento, colocando em pauta o papel preponderante da escola nesse processo:

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000a, p. 244).

No entanto, o currículo não deve ser uma limitação, mas um recurso para apresentar da melhor forma os conteúdos a serem trabalhados:

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver ‘no todo’ as suas faculdades mentais. (KOSTIUK, 2005, p. 25).

Assim, a partir da análise do eixo **Eu e o aprender** foi possível revelar, em Manoel de Barros e em Mario Quintana, um retrato da escola de uma época de colégios internos, um espaço do qual se deseja fugir, uma instituição opressora cujos objetivos se encontram em oposição aos reais interesses do sujeito.

Em relação aos conteúdos do currículo, as aulas de Língua Portuguesa são amplamente retratadas pelos dois poetas. Manoel descreve cenas de uma aula de Latim, Quintana apresenta situações referentes aos conteúdos trabalhados na disciplina de História, a dificuldade com a Matemática e o desejo de que a Língua Francesa não fosse retirada do currículo.

A importância das regras de disciplina e do controle do comportamento é evidenciada nos textos de Mario e Manoel, revelando que esse era também um papel desempenhado pelos professores das escolas em regime de internato. A maioria dos professores retratados é do sexo masculino; muitos eram padres, mas a figura masculina era presença constante, ao contrário do que se identifica atualmente nas escolas.

### 3.3 Eu e a sociedade

Além da relação com o outro e a aprendizagem, foi possível evidenciar nos textos dos poetas a crítica da alienação e da padronização na sociedade capitalista, que impõem obstáculos para que o sujeito possa se constituir.

#### 3.3.1 Alienação e automação

Marx<sup>14</sup> (apud DUARTE, 1993) analisa nos *Grundrisse*, o processo em que o homem se individualiza, se singulariza, ou seja, torna-se separado da coletividade. Para ele, quanto mais desenvolvidas as relações sociais, maiores as possibilidades da individualização do homem. Portanto, o homem se individualiza à medida que as relações sociais tornam-se complexas, o que possibilita menor dependência entre os membros de uma comunidade.

Paradoxalmente, as condições para que isso ocorresse vieram com o desenvolvimento histórico, no período de engendramento do capitalismo. No entanto, a individualidade livre, em que as condições de nascimento não mais determinam os limites do sujeito, ocorre no interior da sociedade alienada. Por se tratar de uma sociedade alienada, na sociedade capitalista as relações sociais se apresentam à consciência como se fossem forças naturais. As relações sociais no interior da sociedade capitalista são descritas no poema *A Máquina*, de Manoel de Barros (1990):

#### **A Máquina: A máquina segundo H.V., o jornalista**

A Máquina mói carne  
excogita  
atrai braços para a lavoura  
não faz atrás de casa  
usa artefatos de couro

---

<sup>14</sup> Essa obra de Marx não existe em língua portuguesa e não foi encontrada para consulta. Por esse motivo, cita-se aqui em fonte secundária.

cria pessoas à sua imagem e semelhança  
e aceita encomendas de fora

A Máquina  
funciona como fole de vai e vem  
incrementa a produção do vômito espacial  
e da farinha de mandioca  
influi na Bolsa  
faz encostamento de espáduas  
e menstrua nos pardais

A Máquina  
trabalha com secos e molhados  
é ninfômana  
agarra seus homens  
vai a chás de caridade  
ajuda os mais fracos a passarem fome  
e dá às crianças o direito inalienável ao  
sofrimento na forma e de acordo com a lei e as possibilidades de cada uma

A Máquina engravida pelo vento  
fornece implementos agrícolas  
condecora  
é guiada por pessoas de honorabilidade consagrada, que não defecam na  
roupa!

A Máquina  
dorme de touca  
dá tiros pelos espelho  
e tira coelhos do chapéu

A Máquina tritura anêmonas  
não é fonte de pássaros  
etc.  
etc. [...]. (BARROS, 1990, p. 172-174).

A máquina é a metáfora utilizada para trazer o tema das relações sociais no sistema capitalista. O Dicionário Houaiss (2001) define *máquina* como conjunto de peças ou engrenagens que tem como objetivo transformar um tipo de energia em outro, por meio de força mecânica, a qual substitui o trabalho humano.

Portanto, a máquina do sistema capitalista reduz os homens a mecanismos, peças de seu modo de produção. Conforme aponta Duarte (1993), as relações sociais no sistema capitalista são fetichizadas, a ponto de as pessoas naturalizarem o que é produto da história. Essa inversão está presente no texto de Manoel, quando afirma que a máquina *cria pessoas à sua imagem e semelhança*: a máquina transforma os homens em objetos, em autômatos. O homem não percebe as relações sociais como um processo de evolução histórica, mas como se fossem algo dado, exterior ao homem, por serem relações de dominação em que ele não se

reconhece. A exploração está presente no desejo de possuir: a máquina é *ninfômana*, agarra seus homens e mói carne.

Uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a *alienação do homem* em relação ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens. O que se constata na relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e com si mesmo, constata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e o com o objeto do trabalho dos outros homens. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana (MARX, 2001, p. 118).

Portanto, no modo de produção capitalista, a relação com outro se torna deturpada. As relações fetichizadas surgem à consciência como se tivessem existência autônoma em relação ao homem, “o trabalho humano é substituído pela ação do mecanismo.” (HOUAISS, 2001, p. 1845). É o que ocorre quando personalizamos seres inanimados, como expressa Manoel: *A máquina influi na bolsa*, invertendo a relação entre o homem e sua objetivação.

Assim é que, na sociedade capitalista, encontram-se ao mesmo tempo as condições para uma individualidade livre, mas também a máxima alienação: [a máquina] “ajuda os mais fracos a passarem fome /e dá às crianças o direito inalienável ao / sofrimento na forma e de acordo com a lei e as possibilidades de cada uma”. (BARROS, 1990, p. 172-174). O direito a condições dignas de vida, à alimentação, ao trabalho é ironizado: sob relações de dominação, cada um recebe sua parcela de sofrimento e fome, como direito que lhe cabe – esse sim, direito inalienável, diferentemente do fruto de seu trabalho, que é alienado, isto é, não pertence a quem o produziu.

Mario assim se manifesta sobre a questão da alienação e da automação: “O que há de terrível nos robôs não é como eles se parecem conosco, mas como nós nos parecemos com eles” (QUINTANA, 2006a, p. 211). O poeta revela assim a inversão entre a máquina, criatura e objetivação, que adquire traços humanos e o homem, de quem se exige que funcione como uma máquina. O homem, de ser autônomo que inventa e comanda a máquina, torna-se autômato, comandado por ela.

Bakhtin (2003), ao analisar a obra de Dostoievski, discute como o capitalismo reduz as possibilidades para o homem:



Tão simples... E os mais espertos venderão,  
 A preços populares, arquibancadas na Lua  
 Ou caríssimos camarotes de luxo  
 Para que possam todos assistir à nossa ÚLTIMA FUNÇÃO.  
 O perigo  
 É que a arquibancada desabe  
 Ou que a própria Lua venha a cair no caldeirão fervente,  
 Enquanto isso, Deus, que afinal é clemente,  
 Põe-se a cogitar na criação, em outro mundo,  
 De uma nova humanidade  
 – sem livre arbítrio –  
 Principalmente sem livre arbítrio...  
 Mas com esse puro instinto animal  
 Que o homem do botão atribuía apenas às espécies inferiores.

O botão representa a possibilidade de, com um único ato, destruir-se a humanidade inteira. Paradoxalmente, essa realidade tornou-se possível com a bomba atômica, fruto não apenas do *livre-arbítrio*, como expressa o poeta, mas do processo histórico-social de objetivação, apropriação das objetivações pelas novas gerações e a conseqüente produção de conhecimento e desenvolvimento.

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela destruição ambiental (DUARTE, 1993, p. 16).

Essa contradição entre as máximas possibilidades de existência e a máxima possibilidade de destruição faz o homem duvidar de seu caráter humano: de gênero humano ele passa a simples espécie, mas com uma desvantagem – até as chamada *espécies inferiores* possuem o instinto animal, o instinto de sobrevivência, que se torna ausente no homem devido à alienação, que faz com que os homens se tornem estranhos uns para os outros. Quando o homem perde a compreensão do valor da vida do gênero humano e coloca o lucro acima de todos os valores, aproxima-se da barbárie: “O que me impressiona, à vista de um macaco, não é que ele tenha sido nosso passado: é este pressentimento de que ele venha a ser o nosso futuro” (QUINTANA, 2006a, p. 261). A destruição também é discutida por Manoel:

[...] E as idéias, por ser um objeto abstrato concebido pelo espírito, não dá para encher de areia.

Por isso eu acho a lata mais suficiente.  
 Idéias são a luz do espírito – a gente sabe.  
 Há idéias luminosas – a gente sabe.  
 Mas elas inventaram a bomba atômica, a bomba  
 atômica, a bomba atôm.....  
 ..... Agora  
 eu queria que os vermes iluminassem.  
 Que os trastes iluminassem. (BARROS, 2004b, p. 47)

Além disso, na sociedade capitalista, o que não pode ser transformado em fonte de lucro é desprezado; o valor da vida humana não é levado em consideração. Há que lembrar, no entanto, que a sociedade, tal como se encontra organizada hoje, é resultado de um processo. A consciência desse processo impede que se concebam as relações sociais alienadas não como o único modelo possível, mas como um modelo a ser superado:

#### **VIII. Dos mundos**

Deus criou este mundo. O homem, todavia,  
 Entrou a desconfiar, cogitabundo...  
 Decerto não gostou lá muito do que via...  
 E foi logo inventando outro mundo.  
 (QUINTANA, 2005a, p. 212).

Pode-se estabelecer uma analogia entre o mundo natural e o mundo criado pelo homem, representado pela cultura. Para os autores da Psicologia histórico-cultural, é pela atividade que o homem constrói uma realidade humana, da qual o gênero humano é resultado. Para que o homem não se aliene, precisa reconhecer-se nas objetivações, perceber esse mundo como produto de sua atividade. Por mais desumanizador que nos possa parecer, este é um mundo humano.

Esses poucos exemplos, ao mesmo tempo em que ajudam a esclarecer o que se entende aqui por apropriação das significações culturais, revelam a radical contradição que atravessa as sociedades humanas: o abismo profundo que separa a *significação* que os bens culturais, materiais e imateriais, têm, particularmente hoje, para os homens e o número absurdamente elevado dos que são excluídos do acesso a eles, não por obra da natureza, mas por obra exclusiva dos próprios homens. (PINO, 2005, p. 153).

É este mundo criado pelo homem que pode ser reinventado em um novo processo histórico. A evolução da humanidade cria necessidades de organização, como a necessidade de que os membros dessa sociedade sejam contados e numerados, identificados por um número. Quintana (1995) faz uma crítica dessa forma de identificar o homem:

**5005618912**

Não existe tanta gente como o número de ordem que me deram no cartão de identidade, que não vou te mostrar porque não poderias lê-lo antes de o ter dividido da direita para a esquerda em grupos de três, para depois o pronunciarem cuidadosamente da esquerda para direita. Sei que o mesmo acontece contigo, mas que te importa, que nos importa isso – antes que um dia nos identifiquem a ferro e brasa, como fazem os estancieiros com seu gado amado? (QUINTANA, 1995, p. 7).

Assim, para o autor, por mais desenvolvida que possa parecer e por mais que a necessidade de tal identificação seja fruto da evolução histórica da humanidade, na verdade assemelha-se à contagem de animais que, muitas vezes, significam mais para o estancieiro que o homem para a sociedade, pois o “gado amado” implica lucro. O autor prossegue refletindo sobre a magnitude do algarismo:

Esse número, de quintilhões ou quatrilhões, não me lembro mais, me faz recordar que venho desde o princípio do mundo, lá do fundo das cavernas, depois de pintar nas suas paredes, com uma habilidade hoje perdida, aqueles animais que vejo nos álbuns, milagre de movimento e síntese. Agora sou analítico, expresso-me em símbolos abstratos e preciso da colaboração do leitor para que ele “veja” as minhas imagens escritas (QUINTANA, 1995, p. 7).

O número do registro geral que o identifica remete o autor à origem do desenvolvimento da sociedade, ao homem das cavernas. Confirma o desenvolvimento da humanidade por meio dos símbolos abstratos. O homem primitivo, conforme diz o poeta, expressava-se por desenhos nas pedras; ao longo da história o homem desenvolveu outras formas de expressão, como a escrita. Ao contrário do homem primitivo, que o poeta considera “sintético”, o homem tornou-se “analítico”, exprime-se por meio de símbolos abstratos, em formas de linguagem (escrita ou números) resultado do processo de evolução histórica da humanidade. Segundo Pino (2005) foi a invenção dos signos que possibilitou ao homem passar do estado de natureza para o estado de cultura:

[...] o homem foi criando novos sistemas de sinais (os signos) que lhe permitiram deixar suas próprias marcas em instrumentos, sepulturas, utensílios domésticos e inscrições gráficas nas cavernas como testemunhas silenciosas de um passado cultural que, interpretadas pelas gerações posteriores, permitiram reconstruir a história e abrir o caminho para novas conquistas culturais. (PINO, 2005, p. 185).

Portanto, esse homem é resultado de um processo de milhares de anos, assim como os signos criados por ele, que permitem a transmissão do patrimônio cultural da humanidade.

### 3.3.3 Padronização e singularidade

O fato de pertencer à humanidade, ao conjunto dos representantes do gênero humano, torna o homem semelhante aos outros homens, mas não implica que o sujeito seja padronizado ou que não possua atributos singulares.

Na crônica *O nariz coletivo*, Quintana (2006a) coloca a necessidade de ser diferente não apenas por fora, no que é aparente, mas também “na cara de dentro”, interiormente. Compara ser igual aos outros a ser como os animais, anônimos: “E trata, antes de substituir a tua cara coletiva por uma fisionomia própria. Depois, conversaremos” (QUINTANA, 2006a, p. 271). Critica as sociedades que visam a padronização: “Por exemplo: nos Estados totalitários todas as pessoas têm a mesma cara. A grande manada. O rebanho único. E se acaso aparece um bicho diferente, a solução é simples: caça-se” (QUINTANA, 2006a, p. 271). No entanto, considera-se que, atualmente, não é apenas nos Estados totalitários que se busca transformar as pessoas em uma única e grande manada. O poeta questiona um suposto ideal de sujeito e de comportamento, salientando a presença da Psicologia na tentativa de estabelecer o que é normal e corrigir os diferentes.

Considera-se, a partir da análise realizada, que Quintana (2006a) traz a questão da diferença pensada como autenticidade e singularidade. Para o poeta, as características individuais não devem ser camufladas e percebidas negativamente, mas valorizadas e ressaltadas, de forma que o sujeito se torne autêntico. Na sociedade atual, supostamente democrática, a tendência à homogeneização pode ser sentida com vigor. A alienação, segundo Marx (2001), coloca as relações sociais de forma conflituosa, trazendo dificuldades para a relação intersubjetiva: porque o convívio torna-se tão difícil, se é na relação com o outro que o sujeito se constitui? É o outro que possibilita minha completude, meu oposto, permite que eu delinieie meus contornos. Há contradição entre essa necessidade intensa do outro e a rejeição dessa relação.

Para Freitas (1994), não são as relações humanas propriamente o que originam os conflitos, mas o contexto histórico da atualidade:

No momento atual, a sociedade de consumo, ditando modelos de felicidade, muitas vezes inatingíveis, bombardeia as pessoas com uma série de pressões, provocando ansiedades, depressões, neuroses que acabam interferindo nas relações familiares. São essas pressões, e não as relações familiares em si, responsáveis pelos conflitos. (FREITAS, 1994, p. 156).

Dessa forma, as condições concretas em que se dá a constituição do sujeito são determinantes. A criança depende das pessoas que se relacionam com ela para tornar-se humana. No contexto da sociedade capitalista, as condições mínimas de existência são negadas à maioria da população. Negar o mínimo essencial de vida à criança é privá-la do acesso aos significados da cultura, negar suas possibilidades de se humanizar:

[...] se ‘privar’ a criança totalmente da possibilidade de falar e de pensar – coisa praticamente impossível – impediria que ela se tornasse semelhante aos outros homens, o que colocaria em alto risco sua condição *humana*; privá-la das condições básicas de existência humana (aquelas que definem os Direitos Humanos), coloca também em alto risco sua realização como uma pessoa *humana*. Pense o que quiser a psicologia tradicional, as características *humanas* não fazem parte do que o homem *tem*, mas do que ele *é*. Neste ponto, o *humano* não se conjuga com o verbo *ter*, mas com o verbo *ser*. (PINO, 2005, p. 156).

Mencionando novamente Manoel, “a maior riqueza do homem é sua incompletude” (BARROS, 2004c, p. 79), pois é sua incompletude que permite que ele conjugue o verbo ser das formas mais diversas. Sua incompletude possibilita que, na relação com o outro, ocorra a aprendizagem dos significados existentes na cultura, o que impulsiona o desenvolvimento social. Um espaço importante para humanizar a criança é a escola, local em que se torna possível a apropriação do conhecimento produzido pelos homens. De acordo com Saviani (2005, p. 103):

[...] procuramos fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral.

Nesse sentido, a apropriação da Cultura, concebida como forma de aprendizagem, impulsiona o desenvolvimento, possibilitando ao sujeito ir em direção à sua *completude*, seu pertencimento ao gênero humano. Mas não é qualquer processo educativo que atinge esse objetivo:

Só uma educação eficiente leva ao desenvolvimento da personalidade da criança, e a educação apenas é eficiente quando toma em consideração as leis e as características do processo de desenvolvimento. Quanto mais conduzida por estas leis é a educação, quanto mais está consciente delas, mais capaz será de guiar com êxito o desenvolvimento da personalidade de acordo com metas educativas. (KOSTIUK, 2005, p. 36).

Uma escola pautada na padronização e no monólogo, voltada para a reprodução da sociedade, não provoca o desenvolvimento; ao contrário, pode mesmo cerceá-lo. Não se advoga aqui que seja possível abstrair a Educação das condições concretas em que se insere. A Educação não muda a sociedade, mas pode modificar a consciência e tornar os homens capazes de criar novas circunstâncias, no sentido que afirma Marx (2001). Retomando Saviani (2003), ser idealista é trabalhar como se essas circunstâncias já fossem uma realidade.

Dessa forma, na relação com o outro se dá o desenvolvimento das funções superiores que será, num segundo momento, impulsionado pela aprendizagem sistematizada proporcionada pela escola. Essa relação ocorre num contexto histórico-social específico, a sociedade capitalista, que determina em grande parte as possibilidades do sujeito.

O esquema gráfico apresentado a seguir descreve o entrelaçamento dos três eixos.

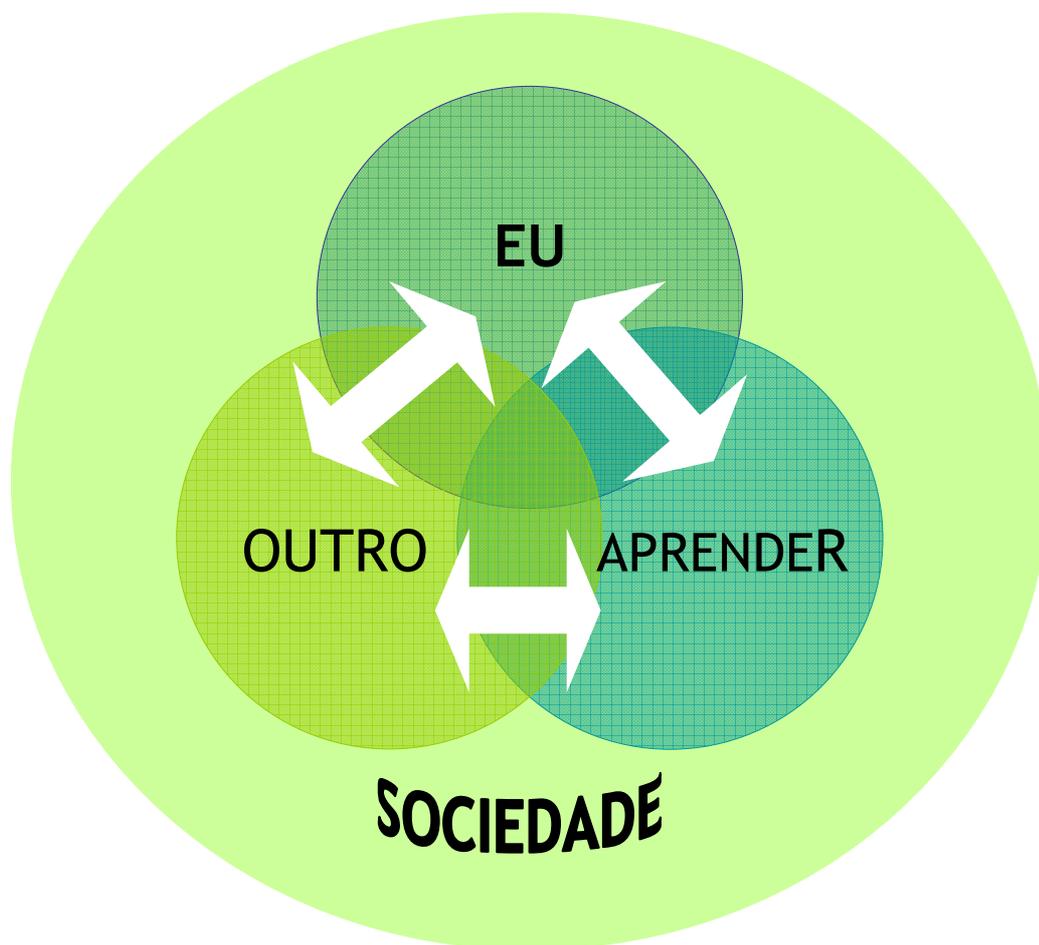


Diagrama 2: Entrelaçamento dos eixos.  
Organizado por: MOTTA, 2008.

### 3.4 Outros achados: possibilidades da poesia

Além do que pôde ser evidenciado a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem na constituição do sujeito, foi possível identificar-se a própria poesia como forma de aprimoramento pessoal.

Os questionamentos do homem sobre si mesmo também são evidenciados em Manoel:

Entrar na Academia já entrei  
 Mas ninguém me explica por que essa torneira aberta  
 Neste silêncio de noite  
 Parece poesia jorrando...  
 Sou bugre mesmo  
 Me explica mesmo  
 Me ensina modos de gente  
 Me ensina a acompanhar um enterro de cabeça baixa  
 Me explica por que que um olhar de piedade  
 Cravado na condição humana  
 Não brilha mais que um anúncio luminoso?  
 Qual, sou bugre mesmo  
 Só sei pensar na hora ruim  
 Na hora do azar que espanta até a ave da saudade  
 Sou bugre mesmo  
 Me explica mesmo:  
 Seu eu não sei parar o sangue, que que adianta  
 Não ser imbecil ou borboleta?  
 Me explica por que penso naqueles moleques como nos peixes  
 Que deixava escapar do anzol  
 Com o queixo arreventado?  
 Qual, antes melhor fosse fechar essa torneira, bugre velho...  
 (BARROS, 1999c, p. 27)

A *torneira aberta no silêncio da noite* pode representar a solidão e a angústia humanas, que não são aplacadas ou explicadas pelas conquistas formais das academias. O ser humano, único animal capaz de pensar sobre o próprio pensamento, questiona os padrões impostos e as prioridades da sociedade: como explicar por que “um olhar de piedade cravado na condição humana não brilha mais que um anúncio luminoso?” (BARROS, 1999c, p. 27). A poesia escorre como torneira pingando e como sangue. Manoel questiona os “modos de gente” que excluem o sujeito do que é considerado importante nessa sociedade.

Conforme relata Mario, a insatisfação está na origem do fazer poético:

### A poesia é necessária

Título de uma antiga seção do velho Braga na Manchete<sup>15</sup>. Pois eu vou mais longe ainda do que ele. Eu acho que todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus. É preferível, para a alma humana, fazer maus versos a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de auto-superação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma. E, mesmo para os simples leitores de poemas, que são todos eles uns poetas inéditos, a poesia é a única novidade possível. Pois tudo já está nas enciclopédias, que só repetem estupidamente, como robôs, o que lhes foi incutido. Ou embutido. Ah, mas um poema, um poema é outra coisa... (QUINTANA, 1995, p. 99).

Assim, Quintana defende o exercício da poesia como aprendizagem sobre si próprio. Escrever, expressar-se de forma criativa e poética, amplia no homem suas possibilidades enquanto ser que se supera. Portanto, a poesia pode ser um elemento mediador para a formação da subjetividade ou, “para a melhoria da alma”, como afirma o poeta.

Manoel exprime idéia semelhante: “A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos”. (BARROS, 1996, p. 70). Dessa forma, a atividade criadora possibilita ao homem conhecer a si mesmo, aprofundar o conhecimento de seus sentimentos de forma consciente. Como analisa Rubinstein (1977, p. 108): “As obras dos grandes mestres, que tanto tomam das sensações dos seus, proporcionam por vezes uma vivência mais intensa que qualquer outro acontecimento real”.

As possibilidades engendradas pela poesia são descritas por Quintana (2005a, p. 885) em *S.O.S.*: “O poema é uma garrafa de naufrago jogada ao mar. Quem a encontra / Salva-se a si mesmo...”. Dessa forma, o poeta concebe a poesia como possibilidade de encontrar a si mesmo. Ao objetivar-se no texto, o sujeito pode tornar-se objeto para si, como aponta Bakhtin (2003) e, dessa forma, perceber e tomar conhecimento sobre seus sentimentos, compreender suas inquietações.

Na prosa poética *Aprendimentos*, Manoel relata:

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. [...] Estudara nos livros demais. Porém aprendiz melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das suas origens. [...] Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles – esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis lingüísticos que achava para renovar sua

<sup>15</sup> Quintana faz referência à coluna do cronista Rubem Braga (1913–1990), na Revista Manchete. Além da crônica do escritor, havia um espaço dedicado à publicação de textos de novos poetas.

poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala. Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que de mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca. (BARROS, 2006, XIV).

Da mesma forma que Manoel aprendeu com os filósofos sobre Cultura e sobre as fontes para aprender, a poesia proporciona aprendizagem sobre a Cultura e sobre o gênero humano. A poesia, ao focar o particular, permite a relação com o singular enquanto manifestação do universal. Para Bakhtin (2003, p. 316), “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. Ao compreender o outro, é possível compreender a si mesmo.

Nesse sentido, Sônia Kramer, em entrevista concedida a Maria Teresa de Freitas (2002), identifica esse aspecto educativo da poesia:

[...] tão importante quanto ler os textos teóricos e científicos sobre leitura e escrita, linguagem ou pedagogia é ler Clarice Lispector, Drummond, Graciliano Ramos ou João Cabral de Melo Neto (para falar de alguns dos meus preferidos), deixando-se marcar por sua produção. Quando leio no poema Carreto, por exemplo, do Mário Quintana, que “amar é mudar a alma de casa” ou quando escuto de Manoel de Barros que “tudo o que não invento é falso” estou aprendendo tanto sobre educação, leitura e escrita quanto nos textos teóricos. Aliás, estou aprendendo MAIS! Aprendi com o filósofo e grande professor Hilton Japiassu que a filosofia não serve para nada: não serve porque não é servil, não se subjugua, não se subordina, ela desobedece, desvia. Digo o mesmo em relação à literatura: a literatura não serve para nada; não serve no sentido de que ela não é servil. (KRAMER in FREITAS, 2002, p. 3).

Coincidência ou não, a autora traz textos dos dois poetas cuja obra foi objeto de análise desta investigação, revelando que, para ela, ambos trazem material relevante para se pensar em Educação e, conseqüentemente, na constituição do sujeito ao se apropriar dessa objetivação humana que é a poesia. Quando a autora afirma que a literatura não serve para nada, é possível remeter a Manoel, já citado: “Para mim é uma coisa que serve de nada o poema” (BARROS, 1990, p. 208). Não servir para nada, de acordo com a análise de Kramer (2002) é não estar subordinado, não ser obediente. Talvez por esse aspecto desobediente e desviante a poesia esteja afastada da escola.

Outro aspecto da arte é retratado por Quintana em *Fazer e sentir*. O poeta narra seu espanto, ao examinar os títulos de alguns livros na biblioteca de uma clínica para pessoas com doenças mentais:

### **Fazer e sentir**

O que há de inumano, quero dizer, não natural no teatro clássico é que cada palavra tem um significado e uma conseqüência no desenlace. Quando, por exemplo, desabafamos a respeito de alguém: “Tomara que morra!” – isso é apenas um alívio para a gente e para o supra dito alguém, porque tudo continua como dantes. Mas, se a coisa se passa no palco, temos de matar ou mandar matar o outro – o que seria, na vida do lado de cá, uma grande estopada para ambas as partes.

Desconfio até que já disse num destes “agás” que a gente adoece é de nome feio recolhido. Desabafemos pois, desabafemos...

Nem me digam que o teatro ou o cinema, que são a mesma coisa, desperta os nossos maus instintos. Pelo contrário, libera-os. Se você está com raiva de Fulano, basta encarná-lo no vilão do filme, até que “o mocinho” (você mesmo!) o deita abaixo de um soco definitivo e depois, ao encontrá-lo na rua, até o cumprimentará com um condescendente sorriso de piedade.

Em verdade, não estou sozinho no meu ponto de vista. Certa vez, numa clínica mental, ao examinar a sua biblioteca heteróclita (não propositadamente escolhida, mas feita de livros doados), espantei-me do assunto de alguns que eu já conhecia e indaguei do médico que me acompanhava se acaso não teriam má influência no espírito dos internados.

E, ante a minha preocupação, ele respondeu-me com um sorriso:

– Não. Em vez de “fazerem”, eles lêem... (QUINTANA, 1995, p. 40-41).

O poeta conclui, com o aval do próprio médico: ao invés de despertar idéias ou instintos negativos, a arte libera esse sentimento, transformado. Dessa forma, a arte possibilita ao sujeito conhecer a si próprio, conhecer o gênero humano e conviver melhor em sociedade. Conforme o próprio poeta descreve, de forma irônica, pode-se até cumprimentar um desafeto de forma amigável após tê-lo “agredido mentalmente” no cinema ou ao ler um livro. Não se trata de uma transformação automática; trata-se da arte como signo, como função ordenadora do comportamento humano a que Vigotski (1999b) se refere, daí interpretar as emoções causadas pela poesia como emoções inteligentes.

Torna-se então uma necessidade que os alunos possam ter acesso à literatura nas escolas, não para serem avaliados, mas para se humanizarem por meio dessa apropriação. Condição anterior a esta é que os professores possam ter-se apropriado dessas objetivações de forma a intencionalmente educarem seus alunos.

Asbahr (2005), em pesquisa recente, revelou que os livros de auto-ajuda encontram-se entre as leituras habituais dos professores que chegam a indicá-las para as crianças. Considera-se que esse tipo de leitura pouco acrescenta para aquele que seria o principal responsável por inserir a criança na cultura, por apresentar a ela o conhecimento acumulado historicamente. Nesse sentido, é importante retomar as bases do materialismo histórico:

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. (MARX, K; ENGELS, F., 2006, p. 118).

Dessa forma, a literatura traz contribuições para a educação do educador, pois sendo a arte signo, possibilita ao sujeito organizar seu próprio comportamento. Pela mediação dos poetas, é possível ver as coisas de outra forma:

**Apenas**

O criador – seja ele um romancista, um cineasta, um pintor, um poeta – não cria coisa alguma. E num mundo onde todas as coisas já existiam, o verdadeiro criador se limita apenas a mostrar tudo aquilo que os outros olhavam sem ver. (QUINTANA, 2005a, p. 841).

Para Quintana, o artista não cria, apenas identifica o que os outros não vêem. Ler poesia é exercitar esse olhar, que possibilita ver a si e ao outro como novo olhar. É “prezar as coisas desprezíveis” e, assim, “contrair visão fontana”, ou seja, a percepção do que remete às origens, pois “Quem se aproxima das origens se renova” (BARROS, 2006, XIV).



Quis pro coram que o teu an  
Froça mais um olhos,  
Suave misterio amoroso.  
Cidade de meu andar  
(Destes já tão longo andar!)  
e talvez de meu repouso...

Mário Quintana



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme propõe Bakhtin (2003, p.378): “A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade”. Nos passos de Bakhtin, buscou-se, no processo de criação desta investigação, compreender o sujeito presente na obra poética de Manoel de Barros e Mario Quintana.

Não se pretendeu comprovar que os poetas expressam uma visão de mundo que seja materialista-histórica, nem encaixá-los em determinada linha de pensamento. Não houve a pretensão de se comparar os autores, mas de estabelecer um diálogo entre eles, trazendo os dois para a mesma trama do texto e da pesquisa.

A investigação buscou salientar a relação entre Cultura e Educação que está impregnada nas obras dos autores. Destacou-se uma concepção de sujeito que não está descolada de seu contexto histórico-social, mas se refere a um sujeito concreto, que tem aspectos universais. Esse entendimento é crucial, para que a subjetividade não seja interpretada de forma ideológica em Psicologia.

O sujeito histórico pôde ser evidenciado em enunciados como este:

[...] Em todo o caso, o que mais importa é dizer o que significa o *Correio do Povo*, para a minha geração e para as gerações seguintes. [...] Mas, agora, estamos ante a confortadora realidade de pertencer a um velho órgão que faz parte integrante da História do Rio Grande do Sul e, por conseguinte, da História do Brasil. (QUINTANA, 2005a, p. 780).

Segundo Waldman (1990), Manoel de Barros tem no solo pantaneiro sua matéria-prima; a infância o núcleo central de sua vocação de poeta. Essa *infância pantaneira*, retratada em sua poesia, reveste-se de aspectos universais: Manoel não se restringe ao particular, mas evidencia na particularidade questões pertencentes ao gênero humano. Pode-se encontrar aí uma das razões pelas quais o poeta foi primeiramente conhecido fora da região Centro-Oeste. Se sua poesia estivesse centrada no caráter regional, não encantaria pessoas que nem conhecem o Pantanal. Sobre essa questão, Manoel afirma:

Há sempre um lastro de ancestralidades que nos situa no espaço. Mas não importa muito onde o artista tenha nascido. O que marca um estilo literário é a maneira de mexer com as palavras. Poesia é um fenômeno de linguagem. De minha parte, confesso que fujo do regionalismo que não dê em arte, que só quer fazer registro. Não gosto de descrever lugares, bichos, coisas da natureza. Gosto de inventar. Quem descreve não é dono do

assunto; quem inventa é. Não tenho compromisso com as verdades consagradas. O que desejo é me constar por meio de um trabalho estético. Se de tudo resultar um cheiro de coisa do chão, é bom. Pode até ser que seja regionalismo. Porém, há de ser mais transfigurismo pela palavra. (BARROS in CASTELLO, 1996, s/p).

Dessa forma, o sujeito situado geográfica e historicamente está presente nos dois autores. Essa marca não torna sua obra regional ou particular mas, ao contrário, reveste-a de um caráter universal:

Penso que existe sim uma poesia brasileira. Uma poesia que expressa a nossa alma e o nosso quintal. Porém, a linguagem, o tratamento que o poeta imprima à sua matéria pode fazer dele um poeta universal. Assim, as nossas particularidades podem ser universais por meio das palavras. Temos poetas do mundo nascidos no Brasil. (BARROS in CASTELLO, 1996, s/p).

Nesse sentido, estamos diante de dois autores cuja poesia atinge temas universais por meio das palavras.

Mario parte das observações do cotidiano para fazer sua poesia: “Os verdadeiros poetas não lêem os outros poetas. Os verdadeiros poetas lêem os pequenos anúncios dos jornais” (QUINTANA, 2005c, p. 64). Essa poesia extraída do cotidiano torna-se pretexto para elevar o homem.

A organização da análise dos textos poéticos em eixos buscou elucidar a relação entre o sujeito e o outro, o sujeito e o aprender e, ainda, o contexto histórico em que se dá sua constituição, a sociedade capitalista. Os indícios depreendidos das poesias permitem afirmar que estão presentes na poesia de Manoel de Barros e Mario Quintana as marcas da Cultura. Dessa forma, pôde-se evidenciar que a forma como a criança é inserida no mundo humano, representado pela Cultura, se dá na relação com o outro, primeiramente a partir do nome e, a seguir, pelo processo de atribuição de sentido às ações da criança, contexto no qual se inicia a apropriação do signo e sua conversão em elemento intra-subjetivo.

Foram evidenciadas também a relação dialógica e a mediação semiótica, as quais permitem ao sujeito desenvolver a linguagem, função em torno da qual se organizam as demais funções superiores: pensamento verbal, fala intelectualizada, memória verbal, imaginação criativa.

Os poetas descrevem ainda situações de brincadeira, nas quais a criança apropria-se dos significados do mundo que a rodeia impresso nos objetos. A brincadeira surge como atividade dominante da infância precoce e pré-escolar. No contexto da brincadeira, a criança pode ensaiar formas posteriores de atuação.

Também há na poesia de Mario e Manoel retratos da escola, de professores, alunos, referência a conteúdos ministrados e sua apreciação sobre eles. Ao mesmo tempo em que há uma crítica direcionada a uma escola *monológica*, como afirma Freitas (1994), há a lembrança de professores que deixaram suas marcas. A importância da escola e da aprendizagem ali desenvolvida não é menosprezada. A aprendizagem é concebida por ambos como um processo dialógico, pois implica sempre a existência do outro: seja pela presença imediata, ou nos livros, nos discursos, ou simplesmente pela marca humana impressa no mundo circundante.

A aprendizagem é compreendida como fruto de um processo educativo intencional por parte do outro que convive com a criança, a ponto de Quintana (2006a) comparar um autodidata a um ignorante que se faz por si mesmo, de forma independente. A aprendizagem surge em Manoel como *o saber que vem das fontes*; não dos livros, mas das relações que o sujeito estabelece e do sentido que atribui a elas. Salienta a necessidade de observar com olhar novo, como se algo fosse visto pela primeira vez, valorizando o que é considerado inútil. Mario não cansa de apontar o valor da leitura, desde os clássicos até o jornal. Sua poesia está carregada da busca de sentido no cotidiano do homem comum.

O papel do outro é apresentado nos textos, evidenciando-se o caráter dialético da constituição do sujeito na educação escolar. Não se trata de simples internalização, mas há uma atribuição de significados próprios do sujeito nas relações que se estabelecem, que são de natureza afetiva. É esse processo singular de atribuição de significados que faz com que cada sujeito se constitua de forma particular. Por outro lado, sendo os significados compartilhados socialmente, pode-se falar em subjetividade social, o que supera a dicotomia entre aspectos internos e externos na constituição do sujeito.

Manoel de Barros, como ele mesmo afirma, utiliza-se de suas percepções infantis para escrever. Dessa forma, podem-se evidenciar as relações sociais presentes na cultura conforme são percebidas e vivenciadas no texto lírico. Essa subjetividade sendo produzida na cultura e retratada na literatura pode ser objeto de estudo para a Educação.

Conforme ficou evidenciado nos textos analisados, a poesia é um terreno fértil para se analisar como o sujeito se constitui nos espaços educativos produzidos pela cultura. A poesia traz em si possibilidades educativas, pois proporciona ao sujeito refletir sobre si mesmo. Como nos explica Vigotski (1999b), a poesia tem função organizadora do comportamento. Dessa forma, o poeta é um educador no sentido amplo do termo.

Assim, os poetas são membros da Cultura que criam Cultura. O sujeito (alunos, professores) ao se apropriar da Cultura no processo de Educação, desenvolve elementos para

criticar a mesma Cultura na qual se constitui. A poesia, como objetivação humana, pode ser aproveitada na escola não apenas para estudos de caráter literário, mas como recurso para fazer a crítica da Cultura e pensar como o sujeito se constitui como ser historicamente contextualizado.

O papel do homem, de produto e produtor do mundo, é retratado por Quintana (2006a, p.315): “Eles consideram a Torre Eiffel, a Estátua da Liberdade e o Cristo do Corcovado entre as sete Maravilhas do Mundo Moderno — sem a mínima desconfiança de que poderia ser o contrário.” O homem cria a cultura: objetiva-se naquilo que constrói. Todos os monumentos carregam a marca humana. Assim, o homem é uma das sete maravilhas do mundo, e suas criações podem ser consideradas grandiosas por simbolizarem a grandiosidade humana.

A análise realizada permite sugerir que a constituição do sujeito apresentada pelos autores guarda semelhanças com o processo de constituição do sujeito do referencial adotado, pois ambos os autores tratam de um sujeito concreto, situado, localizado histórica e geograficamente e refutam a idéia de padronização e massificação. Há que se ressaltar que se trata de uma leitura da obra de Manoel de Barros e Mario Quintana a partir do referencial histórico-cultural. Os achados e as inferências foram condicionados pela visão possibilitada por esse referencial e pelo recorte da pesquisa. Além disso, por se tratar de obras de arte, outras leituras certamente são possíveis, devido a seu caráter inesgotável e à polissemia do discurso poético.

Deixamos a mensagem dos poetas que belamente refletem sobre a dialética de transformação da natureza em Cultura:

#### **A imagem e os espelhos**

Jamais debes buscar a coisa em si, a qual depende tão-somente dos espelhos. A coisa em si, nunca: a coisa em ti. Um pintor, por exemplo, não pinta uma árvore: ele pinta-se uma árvore. E um grande poeta – espécie de Rei Midas à sua maneira – um grande poeta, bem que ele poderia dizer:

— Tudo o que eu toco se transforma em mim. (QUINTANA, 2000, p. 163).

Dessa forma, para Mario, o homem objetiva-se na natureza e, ao se objetivar, transforma a si mesmo: tudo o que o homem toca adquire sua marca: a marca da Cultura. É o homem quem atribui significado à natureza e ao que produz:

#### **Comportamento**

Não quero saber como as coisas se comportam.  
Quero inventar comportamento para as coisas.

Li uma vez que a tarefa mais lídima da poesia é a arte da equivocar o sentido das palavras.  
 Não havendo nenhum descomportamento nisso  
 senão que alguma experiência lingüística.  
 Noto que às vezes sou desvirtuado a pássaros, que sou desvirtuado em árvores, que sou desvirtuado para pedras.  
 Mas que essa mudança de comportamento gentral para animal vegetal ou pedral  
 É apenas um descomportamento semântico.  
 [...]
   
 Mudo apenas os verbos e às vezes nem mudo.  
 Mudo os substantivos e às vezes nem mudo.  
 Se digo ainda que é mais feliz quem descobre o que não presta do que quem descobre ouro —  
 Penso que ainda assim não serei atingido pela bobagem.  
 Apenas eu não tenho polimentos de ancião.  
 (BARROS, 2005b, p. 65).

O homem, assim como os poetas, inventa comportamento para as coisas e dá-lhes significado, criando Cultura sem deixar de ser parte da natureza. Essa relação por vezes é desconsiderada e pensada de forma dicotomizada.

A obra poética é produto da Cultura e revela um momento determinado da história. No entanto, a visão de mundo ali retratada evidencia as relações sociais em movimento, de forma dinâmica. Conforme analisa Vigotski (2000a), em todo texto há um subtexto, pois o conteúdo do pensamento em todos os seus matizes que não é expresso diretamente na palavra. O texto poético, concebido como produto, traz em seu subtexto os processos que o originaram. Nesse sentido, a obra poética revela que a criação é fruto de um processo de rompimento com uma série de formas de pensar: no exercício criativo, há um movimento que não é espontâneo; ao contrário, é um exercício intencional de enxergar além do corriqueiro. Por essa razão, a obra artística traz a possibilidade de aguçar o olhar e perceber o mundo e a si mesmo.

Ao invés de fechar e concluir, novas possibilidades se abrem para outras pesquisas: “Não preciso do fim para chegar / Do lugar onde estou já fui embora”. (BARROS, 1996, p. 71).

## REFERÊNCIAS

### I Obras de Manoel de Barros

BARROS, M. **Águas**. Campo Grande: Sanesul e Governo Popular de Mato Grosso do Sul, 2001a. Ilustrações de Edvaldo Jacinto Correia.

\_\_\_\_\_. Arranjos para assobio. In: \_\_\_\_\_. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990. p. 199-224.

\_\_\_\_\_. **Cantigas por um passarinho à toa**. Rio de Janeiro: Record, 2005a. Ilustrações de Martha Barros.

\_\_\_\_\_. Compêndio para uso dos pássaros. In: \_\_\_\_\_. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990. p. 121-150.

\_\_\_\_\_. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. Rio de Janeiro: Record, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999a.

\_\_\_\_\_. Face imóvel. In: \_\_\_\_\_. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990. p. 57-72.

\_\_\_\_\_. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990.

\_\_\_\_\_. **Livro de pré-coisas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

\_\_\_\_\_. Matéria de poesia. In: \_\_\_\_\_. **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990. p. 177-198.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: a segunda infância.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **O fazedor de amanhecer.** Rio de Janeiro: Salamandra, 2001b. Ilustrações de Ziraldo.

\_\_\_\_\_. O guardador de águas. In: \_\_\_\_\_ **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990. p. 273-303.

\_\_\_\_\_. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Record, 1993.

\_\_\_\_\_. **Para encontrar o azul eu uso pássaros.** O Pantanal por Manoel de Barros. Campo Grande: Saber Sampaio Barros Editora, 1999b. Fotos Asa Roy e Osmar Onofre.

\_\_\_\_\_. **Poemas concebidos sem pecado.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999c.

\_\_\_\_\_. **Poemas rupestres.** Rio de Janeiro: Record, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Poeminhas pescados numa fala de João.** Rio de Janeiro: Record, 2001c.

\_\_\_\_\_. Poesias. In: \_\_\_\_\_ **Gramática expositiva do chão** (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990. p. 73-120.

\_\_\_\_\_. **Retrato do artista quando coisa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Tratado geral das grandezas do ínfimo.** Rio de Janeiro: Record, 2001d.

## II Obras de Mario Quintana

QUINTANA, M. A Cor do Invisível. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 853-889.

\_\_\_\_\_. **Água.** Os últimos textos de Mário Quintana. Introdução de Elena Quintana e Eduardo San Martin. Edição trilingüe: português/inglês/espanhol. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos de história sobrenatural.** Porto Alegre. Editora Globo, 1976a.

\_\_\_\_\_. **A rua dos cataventos.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2005b.

\_\_\_\_\_. **A vaca e o hipogrifo.** São Paulo: Globo, 1995.

\_\_\_\_\_. Baú de espantos. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 578-627.

\_\_\_\_\_. **Caderno H.** São Paulo: Globo, 2006a.

\_\_\_\_\_. Canções. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 123-161.

\_\_\_\_\_. **Da preguiça como método de trabalho.** 5. ed. São Paulo, Globo, 2000.

\_\_\_\_\_. Esconderijos do tempo. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 467-491.

\_\_\_\_\_. Espelho mágico. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 209-232.

\_\_\_\_\_. **Lili inventa o mundo.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. O Aprendiz de feiticeiro. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 193-207.

\_\_\_\_\_. O Batalhão das Letras. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 919-922.

\_\_\_\_\_. **Pé de pilão.** Porto Alegre: Editora Garatuja, 1976b.

\_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a.

\_\_\_\_\_. Porta giratória. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 777-850.

\_\_\_\_\_. Preparativos de viagem. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 757-776.

\_\_\_\_\_. **Sapato florido.** São Paulo: Globo, 2005c.

\_\_\_\_\_. Sapato furado. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 974-980.

\_\_\_\_\_. **Sapo Amarelo.** São Paulo: Global, 2006b. Ilustrações: Orlando.

\_\_\_\_\_. Velório sem defunto. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume.** Organização Tânia Franco Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005a. p. 891-910.

### III. Referências

ABREU, M. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

\_\_\_\_\_. **O trabalho didático na escola moderna.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso do Sul:** o universal e o singular. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003.

\_\_\_\_\_. Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul:** o universal e o singular. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003. p. 17-29.

ASBAHR, M.C.C. **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2005. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. (nova tradução a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROCO, S. M. M. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 169-194.

BÉDA, W. G. **Alguns aspectos do inventário bibliográfico sobre Manoel de Barros**. Papéis. Revista de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – v.1, n.1. 1997. p. 30-35.

CAMPOS, M. C. A. **O demiurgo das terras encharcadas** — educação pela vivência do chão. 2007. 412 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, V. M. **Fora da poesia não há salvação**: uma hermenêutica literária da poesia de Mario Quintana pela via negativa. Passau, Alemanha: 2005. 205 p. Tese (Doutorado em Cultura e Literatura Românica) - Universidade de Passau, Alemanha, 2005. Disponível em: <<http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980370698>> Acesso em: 16 jul. 2007.

CASTELLO, J. Manoel de Barros busca o sentido da vida. **O Estado de São Paulo**. Caderno 2. São Paulo, 3 ago.1996. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel09.html>> Acesso em: 9 jul. 2008.

CASTRO, A. **A poética de Manoel de Barros**: a linguagem e a volta à infância. Campo Grande: Editora FUCMAT-UCDB, 1992.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1990.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, M. G. **Psicologia Educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FIGUEIREDO, L. C. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FONSECA, J. **Ora Bolas: o humor de Mario Quintana: 130 historinhas compiladas e adaptadas**. 4. ed. rev. Porto Alegre: LP&M, 2006.

FREITAS, M. T. A. Implicações da teoria sócio-histórica para a pesquisa em Educação. In: URT, S.C.(Org.) **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: UFMS, 2000. p. 31-52.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática; EDUFJF, 2006.

GARCIA, M. **Exercícios de ser humano: a poesia e a infância na obra de Manoel de Barros**. Brasília: 2006. 125 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literaturas) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 24 out. 2007.

GOLDER, M. (Org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. (Dir.). Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IVÁNOV, V. Notas. In: VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 187-242.

INSTITUTO ESTADUAL DO LIVRO/**Mario Quintana**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2006. Série Autores Gaúchos.

JAPIASSU, R.O.V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, Dez/1999. p. 34-59.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.

KRAMER, S. Leitura, escrita, formação de professores: velhos temas de pesquisa numa “entrevista” em novo formato. Entrevista concedida a Maria Teresa de Assunção Freitas. **Teias**. ano 3, n. 5, Rio de Janeiro, jan./jun. 2002. p. 1-13.

LE MOS, T. V. **A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica**. Juiz de Fora: UFJF/Musa Editora, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978. Marxists Internet Archive. Disponível em <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/leontiev.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 425-470.

\_\_\_\_\_. Ninguém nasce personalidade. Entrevista concedida a Evald Ilenkov e Karl Levitin. In: GOLDER, M. (Org.) **Leontiev e a Psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004c.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p.119-142.

LEONTIEV, A. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LINHARES, A. R. F. **Memórias inventadas: figurações do sujeito na escrita autobiográfica da Manoel de Barros**. 2006. 102 p. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2006. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 24 out. 2007.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Col.: O que você precisa saber sobre...)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Tradução de Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. Volume IV. Linguagem e Pensamento. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. A Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 85-102.

MACHADO, M. C. **O gosto do nunca e do sempre**: Um estudo sobre o tempo e o espaço na poesia de Mário Quintana. 2004 130 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004. Resumo disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~pglb/publicacao/dissertacoesresumos.html>> Acesso em 20 out. 2007.

MARTINS, B.; DIEGUES, D. Três momentos de um gênio. Entrevista com Manoel de Barros. **Revista Caros Amigos**. São Paulo: Casa Amarela. ano X, n. 117, dez. 2006.

MARTINS, E. S. **Desamparo e Infantilização na Obra de Manoel de Barros**: os deslimites da poesia. 2001. 152 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB: 2001. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 24 out. 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MASLINA, M. N. Crítica a Leontiev. Em prol de uma firme adesão ao bolchevismo em questões de psicologia. In: GOLDBERGER, M. (Org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004. p. 135-142.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PINHEIRO, E. S. **Memórias da infância**: do individual ao coletivo. 2005. 148 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2005. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 24 out. 2007.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia geral: a actuação. a actividade.** 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. v. IV.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 36. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema subjetividade–intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, G. L. R. **Psicologia Educacional e arte literária: interlocuções para a compreensão dos laços familiares e escolares na atualidade.** Caxambu, MG: 2006. Trabalho apresentado no GT 20 – Psicologia da Educação na 29ª Reunião Anual da ANPED.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71. Campinas: CEDES, Julho 2000. p. 166-193.

SOUZA, H. E. **O menino de ontem me plange: a infância da linguagem na poesia de Manoel de Barros.** 2002. 105 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2002. Resumo disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 24 out. 2007.

TODOROV, T. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.1-21.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma Psicologia marxista.** Maringá: EDUEM, 2002.

URT, S. C. (Org.) **Psicologia e práticas educacionais.** Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

VASSALO, M. **Mario Quintana.** São Paulo: Moderna, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da Psicologia do comportamento. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p.55-85.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. Psicologia concreta do homem. [Manuscrito de 1929]. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000b. p. 23-44.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. O significado histórico da crise da Psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 203-417.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. Madri: Ediciones Akal, 2003.

VLIESE, T. C. **A infância pelas mãos do escritor**: um ensaio sobre a formação da subjetividade na Psicologia sócio-histórica. 2000. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 17 set. 2006.

VYGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. 2. ed. Madrid: Visor, 2000c. Tomo III.

WALDMAN, B. A poesia ao rés do chão. In: BARROS, M. **Gramática expositiva do chão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990. p.11-32.

#### IV Referências das ilustrações

ALMEIDA, T. **Sem título**. 1 Fotografia. Disponível em:  
<[http://flickr.com/photos/tati\\_ana/491374182/](http://flickr.com/photos/tati_ana/491374182/)> Acesso em: 15 jul. 2008.

Autoria não-identificada. CCMQ. 237 x 316 pixels. 11.7 Kb. Disponível em:  
<<http://www.ccmq.rs.gov.br>> Acesso em: 11 nov. 2007.

BARROS, M. **Sem título**. In: BARROS, M. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sem título**. In: BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sem título**. In: BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ESTEVES, J. **Sem título**. 1 Fotografia. p&b. Formato JPEG. Dimensões: 300 x 420. 15.3 Kb. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br>> Acesso em: 11 nov. 2007.

HELPER, D. **Sem título**. 1 Fotografia. p&b. Formato JPEG. Dimensões: 336 x 336 pixels. 18.9 Kb. Disponível em: <<http://www.ccmq.rs.gov.br>> Acesso em 11 nov. 2007.

HIGA, R; RERR, M. **Sem título**. 1 Fotografia. Formato JPEG. Dimensões: 170 x 253 pixels. 9.32 Kb. Disponível em: <<http://campograndenews.com.br>> Acesso em: 16 dez. 2006.

NEVES, L. **Sem título**. 1 Fotografia. Formato JPEG. Dimensões: 315 x 350 pixels. 162 Kb. Disponível em: <<http://www.ccmq.rs.gov.br>> Acesso em: 11 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Sem título**. 1 Fotografia. Formato JPEG. Dimensões: 154 x 377 pixels.

15.3 Kb. Disponível em: <<http://www.ccmq.rs.gov.br>> Acesso em: 11 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Sem título.** 1 Fotografia. Formato JPEG. Dimensões: 346 x 225 pixels.  
11.7 Kb. Disponível em: <[http://www.banesprev.com.br/Anexos/relatorio\\_2005.pdf](http://www.banesprev.com.br/Anexos/relatorio_2005.pdf)> Acesso em: 21 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Sem título.** 1 Fotografia. Formato JPEG. Dimensões: 351 x 320 pixels.  
18.8 Kb. Disponível em: <[http://www.banesprev.com.br/Anexos/relatorio\\_2005.pdf](http://www.banesprev.com.br/Anexos/relatorio_2005.pdf)> Acesso em: 21 jun. 2007.

# APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Planilha para análise dos textos.

- I. Dados de identificação da obra:
- II. Dados complementares:
- III. Número de textos incluídos:
- IV. Referência completa:

<b>Discurso na íntegra (poema)</b>	<b>Essência</b>	<b>Temática / Subtemáticas</b>

APÊNDICE B – Exemplo de planilha preenchida referente à obra de Manoel de Barros.

- I. Dados de identificação: Poemas concebidos sem pecado
- II. Dados complementares: Primeiro livro publicado do autor. Ano de 1937. Considerado por ele como sua melhor obra. Cenas retratadas nesse livro foram retomadas em *Memórias inventadas: a infância*, de 2003, em forma de prosa.
- III. Número de textos incluídos: 08
- IV. Referência completa: BARROS, Manoel. **Poemas concebidos sem pecado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999c. 78 p.

Discurso na íntegra	Essência	Temáticas
<p>Cabeludinho</p> <p>1.</p> <p>Sob o canto do bate-num-quara nasceu Cabeludinho                      Bem diferente de Iracema                      Desandando pouquíssima poesia                      O que desculpa a insuficiência do canto                      Mas explica a sua vida                      Que juro ser o essencial</p> <p>— Vai desremelar esse olho, menino!                      — Vai cortar esse cabelão, menino!                      Eram os gritos de Nhanhá. (p.9)</p>	<p>Condições concretas explicam aspectos da pessoa.</p> <p>Situação social do desenvolvimento/condições concretas de existência.</p> <p>Avó se dirige ao menino: instruções de higiene (educação informal através da relação com o adulto)</p>	<p>Educação informal</p> <p>Relação com o outro (avó)</p> <p>Identidade</p>
<p>3.</p> <p>Viva o Porto de Dona Emília Futebol Clube!!!                      — Vivooo, vivaaa, urrra!                      — Correu de campo dez a zero e num vale de botina!                      Plong plong, bexiga boa                      — Só jogo se o Bolivianinho ficar no quíper                      — Ta bem, meu gol é daqui naquela pedra                      Plong plong, bexiga boa                      — Eu só sei que meu pai é chalaneiro                      mea mãe é lavadeira                      e eu sou beque de avanço do Porto de Dona Emília                      o resto não to somando com qual é que foi o índio que</p>	<p>Narrativa de jogos infantis</p> <p>Pais trabalhadores</p> <p>Atuação na brincadeira/jogo dá uma identidade à criança</p>	<p>Jogo: atividade</p> <p>Trabalho</p> <p>Identidade</p> <p>Relação com o outro (amigos)</p>

<p>frechou São Sebastião...  — Ai, ai, nem eu  Uma negra chamou o filho e mandou comprar duzentos de anil  — Vou ali e já volto já  Mário-Maria do lado de fora fica dando pontapés no vento  — Disilimina esse, Cabeludinho!  Plong plong, bexiga boa  — Vou no mato passa um taligrama...  (p.16)</p>	<p>Jogo interrompido pelas necessidades de trabalho dos pais</p>	
<p>4.  Nisso chega um vaqueiro e diz:  — Já se vai-se, Quério? Bueno, entonces seja felizardo lá pelos rios de janeiros...  — Agradece seu Marcão, meu filho  — Que mané agradecer, quero é minha funda  Vou matando passarinhos pela janela do trem  De preferência amassa barro  Ver se Deus castiga mesmo</p> <p>Havia no casarão umas velhas consolando Nhanhá  Que chorava feito uma desmanhada  — Ele há de voltar ajuizado  — Home-de-bem, se Deus quiser</p> <p>Às quatro o auto baldeou o menino pro cais  Moleques do barranco assobiavam com todas as cordas da lira  — Té a volta, pessoal, vou pra macumba.  (p.17)</p>	<p>Ida do menino para o colégio interno.</p> <p>Atitude do menino</p> <p>Atitude da mãe</p> <p>Expectativa em relação ao processo de Educação formal.</p> <p>Despedida dos amigos</p>	<p>Educação formal</p> <p>Relação com outro (amigos, família)</p>
<p>No recreio havia um menino que não brincava com os outros meninos  O padre teve um brilho de descobrimento nos olhos  — POETA!</p>	<p>Cotidiano da escola: necessidade de fazer o que é esperado</p>	<p>Cotidiano da escola</p>

<p>O padre foi até ele:  — Pequeno, por que não brinca com seus colegas?  — É que estou com uma muita dor de barriga desse feijão bichado. (p.19)</p>	<p>Padre chama o menino de poeta   Comportamento não era atitude de rebeldia ou esquivia</p>	<p>Relação com o outro (padre/professor/colegas).</p>
<p>Carta acróstica:  “Vovó aqui é tristão  Ou fujo do colégio  Viro poeta  Ou mando os padres...”</p> <p>Nota: Se resolver pela segunda, mande dinheiro para comprar um dicionário de rimas e um tratado de versificação de Olavo Bilac e Guima, o do lenço. (p.21)</p>	<p>Carta para a avó   Descrição da situação/cotidiano na escola</p>	<p>Relação com o outro (avó)   Escola</p>
<p>Entrar na Academia já entrei  Mas ninguém me explica por que essa torneira aberta  Neste silêncio de noite  Parece poesia jorrando...  Sou bugre mesmo  Me explica mesmo  Me ensina modos de gente  Me ensina a acompanhar um enterro de cabeça baixa  Me explica por que que um olhar de piedade  Cravado na condição humana  Não brilha mais que um anúncio luminoso?  Qual, sou bugre mesmo  Só sei pensar na hora ruim  Na hora do azar que espanta até a ave da saudade  Sou bugre mesmo  Me explica mesmo:  Seu eu não sei parar o sangue, que que adianta  Não ser imbecil ou borboleta?  Me explica por que penso naqueles moleques como nos peixes  Que deixava escapar do anzol</p>	<p>“Ninguém me explica por que essa torneira aberta neste silêncio de noite parece poesia jorrando”:  autoconsciência. Pensar o próprio pensamento, capacidade humana.</p> <p>Conquistas formais não aplacam nem explicam as grandes angústias humanas</p> <p>Sou bugre mesmo = identidade</p> <p>Me ensina modos de gente = educação/cultura</p>	<p>Condição humana   Identidade /Sujeito</p>

<p>Com o queixo arreventado? Qual, antes melhor fosse fechar essa torneira, bugre velho... (p.27)</p>	<p>Marcas do sujeito fazem parte de sua identidade</p>	
<p>Pela rua deserta atravessa um bêbado comprido e oscilante como bambu assobiando...</p> <p>Ao longo das calçadas algumas famílias ainda conversam velhas passam fumo nos dentes, mexericando... Nhanhá está aborrecida com o neto que foi estudar no Rio e voltou de ateu — Se é pra desaprender, não precisa mais estudar</p> <p>Pasta um cavalo solto no fim escuro da rua O rio calmo lá embaixo pisca luzes de lanchas acordadas Nhanhá choraminga: — Tá perdido, diz que negro é igual com branco! (p.31).</p>	<p>Menino volta da escola e frustra as expectativas da família em relação à escolarização formal.</p> <p>Educação possibilita novos modos de pensar</p> <p>Novas atitudes apresentadas são consideradas um “desaprendizado”.</p> <p>Conteúdo religioso e racista</p> <p>Rompimento com crenças/conceitos cristalizados/preconceitos</p>	<p>Escola</p> <p>Relação com o outro</p> <p>Conceitos/crenças</p>
<p><i>Polina</i> — Como é seu nome? — Polina Não sabia dizer Paulina Teria 8 anos Rolava na terra com os bichos Tempo todo o nariz escorrendo — Você tem saudade do sítio, Polina? Que tinha. — O que você fazia lá? Que rastajeva tatu. Voltava correndo avisar o padrasto: <i>lá no brenha tem uma!</i> Tornasse pra casa sem rasto apanhava no <i>sessô</i>.</p>	<p>Criança vivendo sob condições difíceis</p> <p>Relação com outra criança possibilita perceber outras formas de se viver: criança que trabalha e vive em condições difíceis (“tempo todo nariz escorrendo”, “rolava na terra”).</p> <p>Criança “rastejava tatu” para o padrasto, faz a função quase de um</p>	<p>Relação com o outro (criança)</p> <p>Infância</p> <p>Atividade</p>

<p>Era <i>se</i>so mesmo que empregava. Usava uma algaravia Herdada de seus avós africanos e diversos assobios para chamar nambu O pirizeiro estava sempre <i>carregado</i> de passarinhos... Polina há dois meses foi-se embora de nossa casa Um bicho muito pretinho com pouca experiência de sofrimento Mas pra sua idade o suficiente. (p.62)</p>	<p>cão.</p> <p>Sufrimento</p>	
---	-------------------------------	--

APÊNDICE C – Exemplo de planilha preenchida referente a obra de Mario Quintana.

- I. Dados de identificação: Baú de espantos.
- II. Dados complementares: Obra de 1986, composta de poemas inéditos.
- III. Número de textos incluídos: 04
- IV. Referência completa: QUINTANA, Mario. Baú de espantos. In: \_\_\_\_\_. **Poesia completa em um volume**. Organização Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 578-628.

Discurso na íntegra	Unidade de análise	Temática
<p><b>O homem do botão</b>  Quando esta velha nave espacial do mundo for um dia a pique  Não haverá <i>iceberg</i> nenhum que o explique... Apenas  Um de nós, em desespero  — como quem se livra de terrível dor de cabeça  — com uma bala rápida no ouvido  —  Vai apertar o primeiro botão:  Clic!  Tão simples... E os mais espertos venderão,  A preços populares, arquibancadas na Lua  Ou caríssimos camarotes de luxo  Para que possam todos assistir à nossa ÚLTIMA FUNÇÃO.  O perigo  É que a arquibancada desabe  Ou que a própria Lua venha a cair no caldeirão fervente,  Enquanto isso, Deus, que afinal é clemente,  Põe-se a cogitar na criação, em outro mundo,  De uma nova humanidade  — sem livre arbítrio —  Principalmente sem livre arbítrio...  Mas com esse puro instinto animal  Que o homem do botão atribuía apenas às espécies inferiores. (p.581)</p>	<p>Possibilidade de destruição da espécie humana</p> <p>Livre arbítrio, atributo que diferencia o homem dos animais, levou o homem a possibilidades reais de destruição. Os animais, ao contrário, dotados apenas do instinto, preservam suas vidas – e de sua espécie.</p> <p>homem x animais</p> <p>Como o homem se constitui sem cultura para humanizá-lo?</p>	<p>Destruição</p> <p>Alienação</p>

<p><b>Sei que choveu à noite</b>  Sei que choveu à noite. Em cada poça há um brilho azul e nítido.  Sobre as telhas, os diabinhos invisíveis do vento escorregam num louco tobogã.  Um mesmo frêmito agita as roupas nos varais e os brincos nas orelhas ...  Ó ânsia aventureira! Parece que surgem bandeirolas nos dedos mágicos dos inspetores do tráfego ... Ah, que vontade de desobedecer os sinais!  E mesmo as escolas, onde agora está presa a menina, nunca  essas escolas rimaram tão bem com opressivas gaiolas ...  Só deveria haver escolas para meninos-poetas, onde cada um  estudasse com todo o gosto e vontade o que traz na cabeça e não o que já está escrito nos manuais.  E, se duvidares muito, daqui a pouco sairão voando todas as gravatas-borboletas, enquanto os seus donos atônitos aguardam o sinal verde nas avenidas. Decerto elas foram em busca de novos ares ...  Mas sossega, coração inquieto. Não vês? Sob o azul cada vez mais azul, a cidade lentamente está zarpando para um porto fantástico do Oriente.  (p.582-3)</p>	<p>Concepção de escola como algo penoso</p> <p>Estudar o que é do interesse do aluno</p> <p>Crítica aos manuais</p>	<p>Escola</p>
<p><b>Uma alegria para sempre</b>  As coisas que não conseguem ser olvidadas continuam acontecendo.  Sentimo-las como da primeira vez,  sentimo-las fora do tempo,  neste mundo do sempre onde as datas não datam. Só no mundo do nunca existem lápides... Que importa se — depois de tudo — tenha “ela” partido,</p>	<p>Lembranças fazem parte do presente, porque não são esquecidas. Recordá-las é torná-las presentes.</p>	<p>Lembranças</p>

<p>casado, mudado, sumido, esquecido, enganado, ou que quer que te haja feito, em suma? Tiveste uma parte da sua vida que foi só tua e, esta, ela jamais a poderá passar de ti para ninguém. Há bens inalienáveis, há certos momentos que, ao contrário do que pensas, fazem parte de tua vida presente e não do teu passado. E abrem-se no teu sorriso mesmo quando, deslebrado deles, estiveres sorrindo a outras coisas. Ah, nem queiras saber o quanto deves à ingrata criatura... <i>A thing of beauty is a joy forever</i> — disse, há cento e muitos anos, um poeta inglês que não conseguiu morrer.* (p.621-2) *John Keats (1795-1821)</p>		
<p><b>O colegial</b> O vento passa lá fora e eu, no quadro-negro, imóvel — ó muro de fuzilamento! Morro sem dizer palavra. O professor parece triste, talvez por outros motivos. Manda sentar-me e eu carrego ó almazinha assustada, um zero, como uma auréola... Rezai, rezai pelas alminhas dos meninos fuzilados! Por que é que nos ensinam tanta coisa? Eu queria saber contar só com os dedos da mão!</p>	<p>Narrativa do cotidiano da escola.</p> <p>Quadro-negro = muro de fuzilamento</p> <p>Subjetividade do professor = triste “talvez por outros motivos”.</p> <p>Questionamento da função do que se ensina na escola (currículo).</p>	<p>Escola</p> <p>Aluno</p> <p>Professor</p>

<p>O resto é complicação, um nunca mais acabar. Eu queria mesmo era poder estudar teu corpo todo com a mão até sabê-lo de cor — como um ceguinho... E o vento passa lá fora com a sua memória em branco. O que ele viu, nem recorda... e eu nada vi: só adivinho! (p.624)</p>		
---	--	--