

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO

Escrevivência e Rotas de Cultura: tessituras da aprendizagem dialógica

Versão Revisada

São Paulo
2020

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO	Escrevivência e Rotas de Cultura: tessituras da aprendizagem dialógica		DOUTORADO FEUSP/USP 2020
--------------------------------------	--	--	--------------------------------

ADALBERTO VITOR RAIOL PINHEIRO

Escrevivência e Rotas de Cultura: tessituras da aprendizagem dialógica

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e
Psicologia.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosa Iavelberg.

São Paulo
2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pinheiro, Adalberto Vitor Raiol

Escrevivência e Rotas de Cultura: tessituras da aprendizagem dialógica / Adalberto Vitor Raiol Pinheiro; orientação Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2020.

268 p. ils.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escrevivência 2. Rota de Cultura 3. Experiência 4. Arte-educação.
5. Relações Dialógicas. Iavelberg, Rosa, orient.

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol

Título: Escrivência e Rotas de Cultura: tessituras da aprendizagem dialógica

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus alunos e participantes da pesquisa: Amanda Madalhana, Anna Clara Augusto, Ana Luiza Borges, Ana Paula Rosalem, Beatriz Menarhini, Brenda de Oliveira, Gabriel Gaudêncio, Giovana de Souza, Guilherme Farto, Guilherme Tavares, Larissa Félix, Leandro Silva, Luana Marcela, Luiz Cardelíquio, Maria Eduarda Tavares, Mariana Ribeiro, Melissa Santos, Nayara Vrech, Natalin Felipe; que, com entusiasmo, aceitaram o desafio de seguir pelas rotas de cultura e mergulhar em suas próprias escrituras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Rosa Iavelberg, pelo olhar atento e sensível à minha pesquisa;

À escritora Conceição Evaristo, com seus textos valorosos, que me inspirou a trazer a escrevivência para a Educação;

Aos meus familiares, em especial a meu irmão, Aguinaldo Raiol Pinheiro, por me acolher nos momentos de incerteza e cansaço;

A EE Prof. Jamil Khauan e toda equipe, que propiciaram a realização deste projeto;

À amiga Eliane Chainça, pelo companheirismo e esmero na revisão da tese;

À amiga Marcela Lopes Gomes, pelas tramas dialógicas produtivas e apoio incondicional;

À amiga Leusenice Debeus, por acompanhar com entusiasmo e tão de perto minhas vivências;

À amiga Haramaia Batista Salvioni, pelo auxílio durante todo o doutoramento e Labirinto de vivência, com registros importantes para a análise da pesquisa;

À amiga Carla Albuquerque, pela grata surpresa de sua amizade durante a disciplina Arte como forma de pensamento, realizada como crédito do doutoramento;

Às amigas “poderosas do italiano”, que me remetem a momentos felizes da minha trajetória;

A todos da equipe de Pedagogia da UNIP, de São José do Rio Preto, em especial à coordenadora e diretora do campus, Simone Azevedo Buchala, pelo convívio diário e amadurecimento acadêmico;

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, me incentivaram a crescer e alargar meus horizontes.

Epígrafe

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

*Clarice Lispector **

* LISPECTOR, Clarice. Máquina escrevendo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 29 maio 1971, Caderno B, p. 2. Disponível em <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19710529&printsec=frontpage&hl=pt-BR> Acesso em: 30 dez. 2019.

Resumo

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Escrevivência e Rotas de Cultura: tessituras da aprendizagem dialógica**. 2020 (277 f.). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

O objetivo desta pesquisa é investigar uma prática pedagógica que reconheça, nas relações dialógicas, novos olhares, reflexões, troca de conhecimentos e ampliação de modos de fazer e ser dos alunos. Desse modo, utilizamos arte visual e literária, compreendida como rota de cultura, a qual assume o papel de motivar diferentes ponderações e ações de aprendizagem por meio de três eixos: fazer, apreciar e refletir. Diante desse entendimento, as rotas de cultura despontam como dispositivo de apreciação e reflexão (leituras), enquanto o procedimento da escrevivência converte-se no fazer (produção verbal e/ou não verbal), no qual os sujeitos têm possibilidade de posicionar-se em relação a vários temas e assuntos. Assim, esta pesquisa pretende trazer à luz a prática pedagógica pautada no fluxo dialógico da escrevivência, constituído de rotas de cultura, jogos teatrais e escrevivência, os quais constituem-se elementos deflagradores do processo de aprendizagem, propiciando a leitura das vivências, incentivando a investigação coletiva e agindo como síntese da aprendizagem vivenciada. Para isso, foi realizado um estudo etnográfico e qualitativo, a partir do labirinto de vivências, tal metáfora refere-se às ações educativas cujo propósito é contemplar um ambiente de pluralização e desestabilização de conceitos prontos, em que indivíduo esteja em um contexto aberto às múltiplas vivências e aprendizagens. A amostra de pesquisa é composta por um grupo de alunos de Ensino Médio da Escola Estadual de tempo integral Prof. Jamil Khauan, situada no interior do estado de São Paulo. Os oito encontros do labirinto foram alicerçados em quatro blocos temáticos: o primeiro deles, arte, relação eu-outro e adolescência; o segundo, a palavra no processo de interação; o terceiro, reflexões sobre/na prática; e o último, criação e elaboração das escrevivências. Os resultados da pesquisa indicam que os sujeitos vivenciaram uma experiência educativa em arte visual e literária, compreendida neste contexto como rota de cultura, a qual possibilitou novas conexões dos participantes consigo e com o outro, em um cenário de inter-relações constantes com a subjetividade, cultura, historicidade, conhecimento, percepção e imaginação. Para o professor, este indivíduo assume o papel de investigador criativo e participante ativo num processo de contínuas negociações de significados, posicionamentos e atitudes.

Palavras-Chave: Escrevivência. Rota de Cultura. Experiência. Arte-Educação. Relações Dialógicas.

Abstract

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. *Writing-livigness and Culture Routes*: dialogues of dialogical learning. 2020 (277 f.). Thesis (Doctorate) - Faculty of Education. University of Sao Paulo. São Paulo, 2020.

The purpose of this research is to investigate a pedagogical practice that recognizes, in dialogic relations, new perspectives, reflections, knowledge exchange and expansion of students' ways of doing and being. Thus, we use visual and literary art, understood as a culture route, which assumes the role of motivating different considerations and learning actions through three axes: doing, appreciating and reflecting. Before, this understanding, the routes of culture emerge as a device of appreciation and reflection (readings), while the procedure of writing becomes the doing (verbal and / or nonverbal production), in which subjects have the possibility to position themselves in relation to various themes and subjects. Thus, this research aims to bring to light the pedagogical practice based on the dialogical flow of scribing, constituted by cultural routes, theatrical games and scribing, which are elements that triggers the learning process, providing the reading of experiences, encouraging research. acting as a synthesis of the learning experience. For this, an ethnographic and qualitative study was performed, based on the labyrinth of experiences, such metaphor refers to educational actions whose purpose is to contemplate an environment of pluralization and destabilization of ready concepts, in which individual is in a context open to multiple experiences and learnings. The research sample is made up of a group of high school students from State School full time. Jamil Khauan, located in the interior of the state of Sao Paulo. The eight labyrinth meetings were based on four thematic blocks: the first, art, self-relationship and adolescence; the second, the word in the process of interaction; the third, reflections on / in practice; and the last, creation and elaboration of the records. The results of the research indicate that the subjects lived an educational experience in visual and literary art, understood in this context as a cultural route, which allowed new connections of the participants with themselves and with each other, in a scenario of constant interrelations with subjectivity, culture, historicity, knowledge, perception and imagination. For the teacher, this individual assumes the role of creative researcher and active participant in a process of continuous negotiation of meanings, positions and attitudes.

Keywords: "Writing-livigness". Culture Route. Experience. Art education. Dialogical Relations.

Riassunto

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Scrivivenza e Itinerario Culturale**: tessiture del apprendimento dialogico. 2020 (277 f.). Tesi (Dottorato) – Facoltà dell'Éducazione. Università di San Paolo, 2020.

Lo scopo di questa ricerca è di studiare una pratica pedagogica che riconosca, nelle relazioni dialogiche, nuove prospettive, riflessioni, scambio di conoscenze ed espansione dei modi di fare e di essere degli studenti. Pertanto, utilizziamo l'arte visiva e letteraria, intesa come un percorso culturale, che assume il ruolo di motivare diverse considerazioni e azioni di apprendimento attraverso tre assi: fare, apprezzare e riflettere. Data questa comprensione, i percorsi della cultura emergono come un dispositivo di apprezzamento e riflessione (letture), mentre la procedura di scrivivenza diventa il fare (produzione verbale e o non verbale), in cui i soggetti hanno la possibilità di posizionarsi in relazione a vari temi e soggetti. Pertanto, questa ricerca mira a mettere in luce la pratica pedagogica basata sul flusso dialogico della scrivivenza, costituito da percorsi culturali, giochi teatrali e scrivivenza, che sono elementi che innescano il processo di apprendimento, fornendo la lettura di esperienze, incoraggiando la ricerca. fungendo da sintesi dell'esperienza di apprendimento. Per questo, è stato condotto uno studio etnografico e qualitativo, basato sul labirinto di esperienze, tale metafora si riferisce ad azioni educative il cui scopo è contemplare un ambiente di pluralizzazione e destabilizzazione di concetti pronti, in cui l'individuo è in un contesto aperto a molteplici esperienze e l'apprendimento. Il campione di ricerca è composto da un gruppo di studenti della scuola Statale di tempo pieno Jamil Khauan, situato all'interno dello stato di San Paolo. Gli otto incontri labirintici si basavano su quattro blocchi tematici: il primo, l'arte, la relazione personale e l'adolescenza; il secondo, la parola nel processo di interazione; il terzo, riflessioni su / nella pratica; e l'ultimo, creazione ed elaborazione dei registri. I risultati della ricerca indicano che i soggetti hanno vissuto un'esperienza educativa nell'arte visiva e letteraria, intesa in questo contesto come un percorso culturale, che ha permesso nuove connessioni dei partecipanti con se stessi e tra loro, in uno scenario di continue interrelazioni con la soggettività, cultura, storicità, conoscenza, percezione e immaginazione. Per l'insegnante, questo individuo assume il ruolo di ricercatore creativo e partecipante attivo in un processo di continue negoziazioni di significati, posizioni e atteggiamenti.

Parole chiave: “Scrivivenza”. Itinerario culturale. Esperienza. Arte-educazione. Relazioni dialogiche.

Lista de figuras

Figura 1 - rota de cultura – triplo diálogo.....	75
Figura 2 - Fluxo dialógico da escrevivência.....	91
Figura 3 - Prisma dos múltiplos saberes.....	131
Figura 4 - Rota de Cultura1 – Eu e os outros.....	133
Figura 5 - Rota de Cultura 2 – Traduzir as relações eu com outro.....	134
Figura 6 - Rota de cultura 3 – Além do olhar.....	137
Figura 7 - Rota de Cultura 4 – profundezas das palavras.....	138
Figura 8 - Rota de cultura 5 - Palavra na literatura.....	139
Figura 9 - Rota de cultura 6 – palavras como obra de arte.....	140
Figura10- Rota de cultura 7- Forma.....	145
Figura 11- Análise do poema Forma.....	146
Figura 12- Rota de cultura 9 – Seu corpo sua obra.....	148
Figura 13- Rota de cultura 10 – Colaborarte.....	150
Figura14- Rota de cultura 14 – Belo e feio.....	155
Figura 15- Rota de Cultura 15 – A inspiração é uma espécie de mágica.....	156
Figura 16- Rota de cultura 16: Sociedade Contemporânea.....	158
Figura 17- Rota de cultura 17a: Política.....	159
Figura 18- Rota de cultura 17b: Infância.....	159
Figura 19- Rota de cultura 18: Obras clássicas e denúncia social.....	160
Figura 20- Rota de Cultura 19: Minha ou nossa escrevivência?	165
Figura 21- Rota de cultura 22: Minhas escrevivências/Becos de Memórias.....	166
Figura 22- Esboço do desdobramento metodológico.....	171
Figura 23- Desdobramento metodológico 1 – escrevivência “Grito”	175
Figura 24- Desdobramento metodológico 2– escrevivência “Relatividade”.....	179
Figura 25- Desdobramento metodológico 3– escrevivência “relação eu-outro”.....	188
Figura 26- Desdobramento metodológico 4– escrevivência “Emoções Conectadas”.....	196
Figura 27- Desdobramento metodológico 5 – escrevivência “arte”.....	205
Figura 28- Desdobramento metodológico 6 – escrevivência “palavras/arte/literatura”.....	216
Figura 29- Desdobramento metodológico 7 – escrevivência “corpo e movimento”.....	226

Lista de imagens

Imagem 1 - Alunos e rota de cultura 1	134
Imagem 2 - Jogo de aquecimento: canções da infância	134
Imagem 3 - Grupo durante o jogo leituras profusas	135
Imagem 4 - Alunos vivenciando leitura compartilhada	135
Imagem 5 – Objektivências	142
Imagem 6 - Rota de Cultura 8a – A menina e o balão	147
Imagem 7 - Rota de cultura 8b - Remoção de arte rupestre em caverna	147
Imagem 8 - Rota de Cultura 11 – Relatividade	151
Imagem 9 - Rota de cultura12 – Fiadeiros do labirinto de vivências	153
Imagem 10- Rota de Cultura 13 – Busca do impossível	154
Imagem 11- Rota de cultura 20 – Vídeo escrevivência	164
Imagem 12- Vários espaços, vários eus	168
Imagem 13- Alunos durante o jogo “corpo em movimento”	181
Imagem 14- Definição 1 de interação.....	182
Imagem 15- Alunos durante o jogo “quadro vivo – de Escher”	183
Imagem 16- Definição 1 de escrevivência	187
Imagem 17- Jogo roda dialógica.....	189
Imagem 18- Definição 2 de escrevivência.....	192
Imagem 19- Definição 1 de arte.....	194
Imagem 20- Sequência do Jogo “emoções conectadas”	198
Imagem 21- Definição 3 de escrevivência.....	203
Imagem 22- Definição 2 de arte.....	204
Imagem23- Sequência do jogo “Isto não é um pano”	207
Imagem 24- Definição 3 de arte.....	209
Imagem 25- Sequência da instalação “O terapeuta”	213
Imagem 26- Momentos do jogo “Gramática da fantasia”	218
Imagem 27- definição 1 de cultura.....	221
Imagem 28- Momentos do jogo “todo movimento pede um movimento”	230
Imagem 29- Acordo do grupo.....	232
Imagem 30- Escrevivência finais.....	235
Imagem 31- Escrevivência síntese 1.....	236
Imagem 32- Escrevivência síntese 2.....	237

Imagem 33- Escrivência síntese 3.....	238
Imagem 34- Escrivência síntese 4.....	239
Imagem 35- Escrivência síntese 5.....	240
Imagem 36- Escrivência síntese 6.....	241
Imagem 37- Escrivência síntese 7.....	241
Imagem 38- Escrivência síntese 8.....	243

Lista de quadros

Quadro 1 - Sentido e Significados: Bakhtin e Vigotski.....	116
Quadro 2 - Palavras revisitadas.....	139
Quadro 3 - Rota de cultura 19 – Auto-retrato/Adolescência.....	163
Quadro 4 - Desdobramento metodológico – escrevivência “título”.....	172

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Objektivências e frases emblemáticas.....	143
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. ESCRIVÊNCIA:PROCEDIMENTO DE LEITURA DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS.....	30
1.1 Do protocolo de Brecht à Escrivência de Evaristo.....	31
1.2. Escrivência: espaços de subjetividade e atos de criação.....	46
1.3 A perejivânie, experiências e escrivência.....	53
1.4 Vivência e experiências: questões de nomenclatura.....	58
2. ARTE-EDUCAÇÃO: ROTAS DE CULTURA COMO DISPOSITIVO DE REFLEXÃO E CULTURA	62
2.1 Arte-educação: pedagogia de possibilidades.....	62
2.2 Rotas de cultura: modos de ver o (des)conhecido.....	67
2.3 Cultura: direções e intensidades.....	80
2.4 Jogos Teatrais: percepção, ação e criação.....	86
3. VIGOTSKI, BAKHTIN E BUBER: POR UMA TEORIA DO DIÁLOGO.....	95
3.1 Princípios de Vigotski na prática escolar.....	95
3.2 Educação Dialógica e Compartilhada: aproximações entre Bakhtin e Vigotski.....	104
3.3 Escrivência e Rotas de cultura: por uma prática dialógica e do diálogo.....	107
3.4 Linguagem: entre subjetividades, sentidos e significados.....	112
4. LABIRINTO DE VIVÊNCIAS.....	120
4.1 Preparando as cenas: entre ensaios, montagens e criações.....	124
4.2 Rotas de Cultura: labirintos dialógicos culturais.....	127
Encontro 1.....	132
Encontro 2.....	137
Encontro 3.....	144
Encontro 4.....	149
Encontro 5.....	151
Encontro 6.....	153
Encontro 7.....	157
Encontro 8.....	162
5. DO SENSÍVEL AO PROCESSO DE CRIAÇÃO: MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS E LINGUAGENS	168
5.1 Adolescência: sujeitos da escrivência.....	174
5.2 Escrivências.....	178

5.3 Vozes da Escrivência	234
CONCLUSÕES	244
REFERÊNCIAS	250
ANEXOS	268
Anexo I Coletânea de escrituras (não analisadas)	269
Anexo II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade (modelo utilizado)	277

INTRODUÇÃO

A pesquisa busca analisar uma prática pedagógica participativa e ativa, centrada na iniciativa dos alunos, nas relações dialógicas e na troca de conhecimentos; em que o professor atue ativamente motivando seus estudantes a dialogar com as culturas acumuladas historicamente, considerando os interesses dos aprendizes e ritmos de aprendizagem.

A opção em realizar um trabalho que relacione Educação e Arte - em nosso caso, rotas de cultura e escrevivência - justifica-se em conceber a sala de aula como espaço propício para examinar questões teóricas que revelem novos procedimentos rumo a uma pedagogia emancipadora (ELLIS, 1994), a qual privilegia conhecimentos históricos, sociais e culturais dos aprendizes.

A proposta da utilização dos procedimentos da rota de cultura e escrevivência não visa somente à realização de algo diferente na prática em sala de aula, mas também consiste em uma tentativa de fazer com que o aluno visualize o conhecimento como algo relevante e importante em sua formação como ser humano. Nas palavras de Superbarrio Gómez (apud SARLOT, 2015, p.108):

Temos que abrir as torneiras da criação, da inteligência popular, da memória coletiva. Temos que resgatar nossas tradições e nossas formas culturais para a batalha, temos que reinventar essas formas de ação onde a gente não só é espectador, como também protagonista. (SUPERBARRIO GÓMEZ *apud* SARLOT, 2015, p.108).

Diante desta reflexão, é preciso propiciar contextos que agucem os processos de apreensão, de maneira que “as operações de pensamentos sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização da construção de sínteses” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 69), vistas e revistas durante as vivências dos indivíduos.

Desta forma, pretende-se contribuir diretamente para o processo ensino-aprendizagem, por meio das múltiplas linguagens, para um ambiente que provoque atitudes de inquietação para com a vida, com os outros e conosco, em que o ensinar e o aprender estejam interligados ao conhecer intelectual e vivencial, a fim de fazer com que os sujeitos avancem no grau de compreensão do que existe. Para isso, a pesquisa partiu dos seguintes objetivos:

Elencar as possíveis contribuições das rotas de cultura e escrevivências, por meio de jogos teatrais, para o processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio;

Elaborar uma coletânea de jogos teatrais e obras de arte visuais e literárias (rotas de cultura) como possível material para Ensino Médio, com bases no trinômio educação, arte e cultura;

Discutir e identificar o perfil do sujeito da escrevivência;

Relacionar a prática pedagógica e ressignificações de elementos sociais, históricos e culturais.

A partir de tais propósitos, nossas inquietações formularam os seguintes questionamentos de pesquisa:

Em que medida as rotas de cultura e a escrevivência podem contribuir para práticas culturais e dialógicas dos sujeitos?

Qual o perfil do sujeito da escrevivência?

É possível estabelecer uma dimensão educativa pautada entre arte e vivência dos jovens no contexto escolar?

Como avaliar o conhecimento a partir das produções pautadas na relação estético-dialógica?

Neste contexto, professores e estudantes teriam à disposição um possível procedimento cuja premissa é a aprendizagem integral, em um espaço para descoberta da vida em si mesma, por meio de tentativas emocionais e físicas oportunizadas pela linguagem artística. (SLADE, 1978).

Assim, a concepção de ensinar e aprender, adotada para desenvolvimento das rotas de cultura e escrevivência, está alicerçada:

Na atividade humana;

Nas bases das relações sociais, culturais e históricas dos sujeitos;

Na promoção de transformações no/entre os sujeitos;

Na articulação entre subjetividades e percepções dos sujeitos para construção do conhecimento.

Com isso, a utilização da arte na educação converte-se em uma possibilidade para que essas tais características se efetivem, uma vez que muitos pesquisadores têm se debruçado nesta temática, tais como Koudela (2006), Iavelberg (2003), Ostetto (2004), Barbosa (2005), Bernardes (2006) e Cagnoni (2009).

Sobre a contribuição da arte no processo de formação integral do aluno, em nosso caso, obras visuais e literárias, Reverbel (1989, p.10) aponta que “toda arte é

a expressão, seja ela teatro, música, pintura, escultura, cinema ou dança. Trata-se de expressar, de modo concreto, a criatividade que existe em todo ser humano”.

Para Lavelberg (2003), a arte pode propiciar aos alunos vários tipos e diferentes ações de aprendizagem, com as quais eles podem assimilar conteúdos por meio de três eixos: fazer, apreciar e refletir sobre a arte.

A partir desse entendimento, pretende-se apontar a rota de cultura como possível prática de apreciação e reflexão, e a escrevivência como procedimento pedagógico que permita o fazer e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno a expressão e significação de seus conhecimentos relacionados com a realidade na qual estão inseridos.

Em consonância com a autora, Ostetto (2004) acrescenta a necessidade de a educação contemplar as experiências estéticas, as quais são capazes de revelar ao aluno referenciais simbólicos internos, e, ao professor, devolver sensibilidade tolhida ao longo da sua vida profissional.

Dessa maneira, é possível dizer que a presença da arte na Educação, por meio de modelos de ação instrumentalizados pelos jogos teatrais, permite a pedagogia da possibilidade (GIROUX, 2005), ou seja, uma prática que conceba a educação como empreendimento político, social e cultural; com engajamento do aluno às referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais.

Nesse contexto, de propiciar um espaço para que o aluno busque significações sociais e culturais com o conhecimento, a presente pesquisa contempla a ideia apresentada por Claparède (1958):

Se desejarmos que o ensino seja proveitoso é preciso que seja tão interessante que o aluno se consagre inteiramente a ele e não o toque apenas com a ponta do cérebro (se me permite a expressão), como se tocam as pontas dos dedos as coisas repugnantes [...] A criança é um ser pleno de curiosidade e possui muitos impulsos que a levam à conquista do novo. (CLAPARÈDE, 1958, p.137).

À luz desta citação, os procedimentos da escrevivência e rotas de cultura, propostos pela pesquisa, despontam como procedimentos para tornar o percurso da Educação, em específico o Ensino Médio, não só interessante aos aprendizes, mas também lhes fornecer uma prática pedagógica que contemple o indivíduo como ser simbólico, capaz de inventar, criar símbolos e que; segundo Martins *et al.*(1998, p.34), “como seres simbólicos nossa autocriação e transformação cultural nos

desenvolvam como seres de linguagem; humanos, capazes de conceber e manejar linguagens que nos permitam ordenar o mundo e dar-lhe sentido”.

A escolha de obras de arte como rota de cultura ampara-se no entendimento de Bakhtin (1992) de que a obra encontra as possibilidades de viver o futuro:

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. (BAKHTIN, 1992, p. 364).

A partir das elucidações do autor, as rotas de cultura não pretendem contentar-se com explicações ou releituras das obras literárias ou visuais, com base na época de suas produções, mas penetrar em seu sentido profundo, isto é, nas relações dialógicas entre a obra e o sujeito, e que este último possa expressar suas percepções, posicionamentos e emoções, unindo individual e coletivo, erudito e popular, local e universal, enfim rota de cultura e o eu.

Nesta perspectiva, a produção de conhecimento contemplada pela pesquisa está pautada nas ideias de Giroux (1999):

concentra-se na produção de identidades dentro das especificidades de contextos educacionais e de situações institucionais mais amplas em que estão localizadas refere-se assim à tentativa deliberada para construir condições específicas através das quais os educadores e os alunos podem pensar criticamente sobre o modo como o conhecimento é produzido e transformado em relação à construção de experiências sociais informadas por um relacionamento particular entre o self, os outros e o mundo em geral (GIROUX, 1999, p. 26).

Ao admitir o conhecimento como produção de identidades e experiências sociais, pretende-se apontar a arte, matéria prima da rota de cultura e escrevivência, como possibilidade de requerer um novo sujeito e, conseqüentemente, uma nova lógica em relação ao conhecimento. Em outras palavras, com a proposição de tais procedimentos pretende-se avistar a abertura ao ato criador, a utilização da linguagem em sua amplitude, a expressão das subjetividades e elementos culturais.

A pesquisa teve sua trajetória configurada em 5 capítulos.

No capítulo 1, **Escrevivência: procedimento de leitura de experiências e reflexão das interações humanas**, consideramos a relevância de apresentar a trajetória da escrevivência, a qual partiu da ideia de protocolo, de Brecht, trabalhado

por Koudela (2006), que identificou, durante suas práticas, que este instrumento funcionava como deflagrador do processo de aprendizagem e vivências dos jogos teatrais.

Em seguida, discutimos a concepção do protocolo brechtiano, redefinida por Brait (2012) e Gonçalves (2013) para protocolo verbo-visual, entendido por Brait (2012, p. 89) “como termo verbal compreendido tanto em sua dimensão oral, quanto escrita e visual”. Até chegar ao termo utilizado pela pesquisa, *escrevivência*, elaborado pela escritora mineira, de literatura afro, Conceição Evaristo (2007), e que consiste na junção das palavras *escrever* e *viver* que, segundo a autora, esboçam a consciência de si por meio das particularidades e especificidades de cada um.

As reflexões sobre a *escrevivência* prosseguem, apontando-a como espaço de subjetividade e atos de criação, isto é, admitindo as subjetividades expressas na construção das *escrevivências* como elementos de criação humana, pelos quais os sujeitos adaptam-se e modificam-se constantemente.

Na concepção de Ialveberg (2003), é possível dizer que, ao produzir a *escrevivência*, os alunos estarão praticando o que chama de escrita de textos críticos, ou seja, poderão refletir sobre a produção artística e sua própria produção, além de articular as diversas áreas do conhecimento com sua experiência pessoal.

Na sequência, apresentamos o termo *perejivânie*, de Vigotski (1982, 1992), cuja tradução é *vivência*, momento que buscamos relacionar com a experiência de Dewey (1986), a fim de evitar confusões de tradução, nomenclatura e períodos de produção, e justificar o vocábulo *vivência*, uma das raízes do *escrever*, assinalando possíveis contribuições para o contexto educacional como espaço de múltiplas vivências, produção de sentidos e construção de conhecimento.

Nesta perspectiva, discutimos o termo *perejivânie* a partir dos autores Delari Junior e Passos (2009), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2012), Toassa (2009) e Toassa e Souza (2010); os quais buscaram elucidar, em seus respectivos trabalhos, questões de sentidos e fontes epistemológicas do conceito, admitindo um rol de acepções, tais como: experiência emocional, *vivência*, emoção e sentimento.

No capítulo 2, **Arte-Educação: as rotas de cultura como dispositivo de reflexão e cultura**, buscamos refletir sobre a arte-educação e suas potencialidades na promoção de práticas que valorizem a capacidade criadora, o respeito à individualidade e a prevenção de estereótipos, a partir de um “processo de conhecimento que articula o vivido (sentido) e o simbolizado (pensado)(...) em que a

arte constrói bases para compreensão maior das situações experienciadas”. (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 41).

A fim de descortinar as contribuições da arte-educação como pedagogia de possibilidades (GIROUX, 1999), concatenamos várias reflexões que visualizam na arte a oportunidade de vivenciar experiências de si e do mundo, em que os sujeitos sejam encorajados a negociar novos sentidos e conhecimentos.

Em seguida, apresentamos as rotas de cultura como dispositivo de ver o desconhecido; isto é, frente a uma obra visual ou literária, somos convidados a ressignificar as características do sujeito sociocultural que somos; segundo Farias (2014, p.60), trata-se de uma relação de “rever, reconhecer, remontar e reinventar algo”.

Neste contexto, de definir as rotas de cultura, consideramos que este dispositivo pedagógico, que desperta vários modos de ver, possui três etapas: a primeira é o ver como cifras de experiências; a segunda, o ver como correlação de códigos e linguagens; e, a terceira, o ver como elemento dialógico (ARANHA, 2008).

Ademais, a relação arte e conhecimento também é discutida, uma vez que “subjaz à arte um saber conquistado através do trabalho” (BRECHT, 18, p. 272 apud KOUDELA, 2010, p. 110), isto é, as rotas de cultura, cuja estrutura está alicerçada na arte visual e literária, não só motivam, mas também desencadeiam um processo de compreensão, concebida por Volochinov (1988) como uma forma de diálogo.

O capítulo traz ainda uma seção com o propósito de discutir os principais conceitos de cultura a partir de diversas áreas de conhecimento, a fim de compreender o seu papel durante as interações e negociação entre os aprendizes. Ademais, interpretar a cultura em suas diversas facetas contribuiu para o entendimento mais detalhado de sua presença durante o desenvolvimento do dispositivo das rotas de cultura e o procedimento da escrevivência.

Como último tema tratado, os jogos teatrais de Viola Spolin são apresentados como metodologia que propicia percepção, ação e criação dos participantes, além disso, é apontada como pedagogia de experiência, que possibilita aos seus participantes/jogadores momentos de interação, negociação e criação rumo à resolução de problemas instaurados pelas rotas de cultura, com intuito de compreender os vários contextos e significados inerentes à vida humana.

Deste modo, a presença dos jogos teatrais na pesquisa tem como objetivo movimentar os fluxos de ação e pensamento dos participantes em um ambiente de

vivências, de onde emergem os contatos entre os “níveis intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2010, p. 47) que, por meio da espontaneidade, libertam os sujeitos para relações dialógicas que envolvem o outro e o mundo em constante movimento e transformações.

Spolin (2005) compreende a espontaneidade como um momento de liberdade pessoal, em que estamos de frente para a realidade que podemos ver, explorar e agir em conformidade com ela. No entanto, requer um ambiente propício para que a experiência se realize, distante de rótulos, receitas, autoritarismo e da resolução pré-determinada de um problema.

Sendo assim, a proposta de integração entre o grupo de participantes do Ensino Médio e as práticas teatrais não significa defender a formação de um artista, mas de um aprendiz que tenha seu desenvolvimento da maneira mais ampla, ou seja, explore diferentes formas de relações e valores presentes em seu contexto.

No capítulo 3, **Vigotski, Bakhtin e Buber: por uma teoria do diálogo**, destacamos o diálogo como ponto de intersecção entre estes autores: Vigotski (1993) no campo da Psicologia Histórico-Cultural, Bakhtin (1997) no campo da linguagem, e Buber (1982) no campo da Filosofia.

Assim, apresentamos alguns princípios da teoria de Vigotski (1993), os quais apontam que o homem não é apenas produto de seu ambiente, mas também um agente ativo no processo de criação deste meio. Ao transpor essa ideia para nosso contexto, Ensino Médio, é possível dizer que, ao ser exposto a procedimentos relacionados à arte - em nosso caso rotas de cultura - a partir de obras visuais e literárias, o aluno tem oportunidade de uma formação integral que dê novos significados aos seus referenciais culturais e ao próprio processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a utilização da teoria de Vigotski nesta pesquisa está embasada na premissa que este autor conceitua o ser humano como um ser essencialmente de linguagem, por meio da qual expressa suas capacidades sociocognitivas e em que a interação seja vital para sua integração social e formação como sujeito.

Buscamos ainda na obra de Vigotski (1998), *Psicologia da arte*, reflexões sobre este tema e a compreensão da arte como expressão humana e parte indissociável da vida em sociedade, isto é, que o desenvolvimento cognitivo do ser humano realiza-se no processo de criação de sentidos e ressignificações das

múltiplas linguagens artísticas, pois antes de se apropriar da linguagem o sujeito é apenas biológico, sendo a linguagem que lhe permite construir sua história individual e, conseqüentemente, sua participação na sociedade.

Na seqüência, apresentamos uma nova seção com o objetivo de dar seqüência à discussão da Psicologia Histórico-Cultural e apontar pontos de interseção entre alguns temas da teoria de Vigotski e Bakhtin, na busca de fundamentar a escrevivência como procedimento que oportunize a construção compartilhada do conhecimento.

Para ambos autores, o sujeito é considerado histórico, ativo e participante; Sirgado (2000) afirma que a concepção adotada por Vigotski é o indivíduo múltiplo, que agrega em si as relações sociais vivenciadas. Em consonância com tais concepções, Bakhtin (2002) aponta a linguagem como prática social e que determina os sujeitos como seres que se constroem na dinâmica das tramas relacionais.

Agregada à prática dialógica de Bakhtin(1997) e Vigotski (1993), inserimos Martin Buber (1982, p.62), e sua proposta de “diálogo autêntico”, compreendido como momento em que os participantes relacionam o outro ao seu modo de ser, para estabelecerem uma reciprocidade viva. Dito de outra forma, ao entrar em contato com as rotas de cultura, participar dos jogos teatrais propostos e elaborar sua escrevivência, os sujeitos estão em diálogo autêntico, visto que falado, escrito, silencioso, desenhado, recortado, sobreposto ou de quaisquer outras formas; há uma relação dialógica nos entrelaçamentos de sentido do eu, do outro e do mundo.

Dessa maneira, a visão dialógica comungada pela pesquisa é a que admite troca de pontos de vista sobre o mundo, em que os sujeitos negociam sua objetivação e apropriação, ou seja, neste processo de intercâmbio de sentidos e saberes, os sujeitos sempre ganham, pois aquilo que dão em troca permanece com eles em um processo de constante construção inter e intrapessoal.

Um último tópico discutido neste capítulo foi referente à linguagem, compreendida em nossa pesquisa como conjunto de subjetividades, sentidos e significados. De acordo com o círculo de Bakhtin (SOUZA, 2000; FARACO, 2009a), a linguagem é um acontecimento da vida e constitui-se de processos de interações entre os participantes que dela fazem uso por meio de suas enunciações. (VOLOCHINOV 2006; BAKHTIN, 2002).

Dentro deste contexto, da linguagem feita de sentidos e significados, apresentamos as principais características destes termos para Vigotski (2001) e Bakhtin (1997).

Assim, para ambos autores, o sentido é uma forma dinâmica, fluida e contextualmente estabelecida para estabilizar a variabilidade de compreensões, enquanto significado é entendido como elemento mais estável, que induz uma compreensão menos complexa dos interlocutores. Cabe ressaltar que a elucidação destes conceitos contribuiu para compreender as ressignificações retratadas pelas escrituras.

No capítulo 4, **Labirinto de vivências**, apresentamos a estruturação dos 8 encontros realizados com os participantes, assim como a elaboração de materiais, rotas de cultura, que foram utilizados durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

A idealização do labirinto de vivências partiu da concepção da pedagogia das possibilidades, de Giroux (1999), a qual já mencionamos, e se abre como proposta de entrecruzamentos dos sujeitos, em um percurso que destaque as identidades e necessidades de expressão dos participantes, em que o labirinto seja “labor intus”, postulado por Larrosa (2003, p. 31) como “lugar do estudo”, no qual pesquisador e pesquisados estejam livres para partilhar suas vivências, subjetividades, historicidade e elementos culturais, em um ambiente de autoconfiança, autoestima e autonomia.

Na concepção de Buber (1982, p. 52), o labirinto de vivências tem o caráter de abertura e possibilidade dialógica, o que exige presença emocional e intelectual de todos os atores da educação, cuja “vitalidade se irradia sobre eles e os influencia precisamente da maneira mais viva e pura”.

Além disso, neste capítulo foi apresentado o contexto da pesquisa, isto é, uma escola em tempo integral pública, de Ensino Médio, cuja principal premissa se conecta a um dos objetivos da pesquisa que, segundo Ciavatta (2005), consiste em:

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (...) garantir ao adolescente o direito de uma formação completa para leitura do mundo e o sentimento de pertença. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A fim de orientar os jovens participantes a partir desta concepção de educação, apresentamos a estrutura temática dos encontros e, em seguida, o

processo de preparação de materiais, o qual considera a escola como grande cenário de circulação de realidades culturais, aprendizados e conhecimentos. Assim, durante a criação dos materiais, via rotas de cultura e jogos teatrais, consideramos algumas características, entre elas:

- a) enfatizar o conhecimento construído pelas interações, desejos, subjetividades e imaginação;
- b) considerar práticas contextualizadas;
- c) valorizar a espontaneidade e intuição ao compor as rotas de cultura;
- d) compreender a vida humana como inconclusa e passível de transformação.

A partir destas proposições, as rotas de cultura criadas pelo pesquisador partiram da poética de Leminski (1987, p. 34), em que se deve “Ler pelo não, além da letra, ver, em cada rima vera, a prima pedra, onde a forma perdida, procura seus etcéteras”, em outras palavras, buscar novas relações, significações e atos de criação, em que ler seja transformado na escrita de si, ou seja, na escrevivência.

O capítulo 5, último capítulo, **Do sensível ao processo de criação: múltiplas vivências e linguagens**, traz o desdobramento das rotas de cultura e dos jogos teatrais como experiências de ação, entrega ao labirinto de vivências, às diferenças. Exibe as escrevivências concebidas a partir de uma vivência criadora que permitiu sua elaboração, uma educação que se volta para o sensível, uma pedagogia de possibilidades.

Além disso, retomamos, de forma sucinta, a adolescência, visto que nossos participantes possuem idades entre 16 e 17 anos, fase caracterizada por Aberastury e Knobel (1989) pela busca de identidade, com tendência ao coletivo, às necessidades de fantasia e intelectualidade, e às atitudes sociais, assim como às flutuações de humor e estado de ânimo.

Como sequência final, trouxemos uma seleção de escrevivência, selecionada por temas que se relacionam com nossa pesquisa: adolescência, relatividade, relações eu-outro, emoção/cognição, arte visual, arte literária ou da palavra, subjetividades, corpo e movimento.

Por meio da estrutura anunciada, a pesquisa buscou contemplar o aprendizado pelo fazer criativo, pautado nas múltiplas linguagens e nas interações dialógicas dos seres históricos e culturais, autores da escrevivência, e a partir de um pensamento que se oponha a verdades fixas, cuja experiência seja articulada com

verdades provisórias e conhecimentos interligados, em que se possa “expressar a si mesmo, fazendo de si objeto para o outro e para si mesmo (realidade da consciência)”. (BAKHTIN, 1997, p. 315).

1. Escrevivência: procedimento de leitura de experiências e reflexão das interações humanas

Do fogo que em mim arde
 Sim, eu trago o fogo,
 o outro,
 não aquele que te apraz.
 Ele queima sim,
 é chama voraz
 que derrete o bivo de teu pincel
 incendiando até as cinzas
 O desejo-desenho que fazes de mim.
 Sim, eu trago o fogo,
 o outro,
 aquele que me faz,
 e que molda a dura pena
 de minha escrita.
 é este o fogo,
 o meu, o que me arde
 e cunha a minha face
 na letra desenho
 do auto-retrato meu.
 (EVARISTO, 2008, p. 19.)

Este capítulo apresenta a trajetória e as principais definições de protocolo, termo bastante utilizado nas práticas teatrais, enriquecido pela teoria da verbo-visualidade, ancorada pela perspectiva bakhtiniana. No entanto, terá sua nomenclatura reconfigurada para escrevivência, no sentido de atender à proposta de utilizá-lo como procedimento que contemple o conhecimento como produto de interações sociais, históricas e culturais.

Na primeira subseção, explicaremos o empréstimo do termo da autora Conceição Evaristo, escritora e pesquisadora em literatura, que cunhou o conceito de escrevivência em 1994, a fim de valorizar as vivências de mulheres negras por meio do que a autora chama de becos de memória.

A segunda subseção apresentará o procedimento da escrevivência, o qual será relacionado como espaço de subjetividade, atos de criação e diálogos entre sujeitos e cultura.

A terceira subseção, intitulada “A perejivânie, experiências e escrevivência”, terá como finalidade relacionar os termos experiência e vivência cunhados por Vigotski e Dewey, a fim de levantar pontos de convergência entre eles e justificar a criação do neologismo escrevivência no contexto da educação.

A quarta subseção, vivência e experiências: questões de nomenclatura, terá o propósito de dar sequência à discussão de questões de tradução dos vocábulos vivência e experiência, com objetivo de fundamentar o uso destes dois termos como sinônimos.

1.1 Do protocolo de Brecht à Escrevivência de Evaristo

Segundo Boy (2013), o primeiro registro da utilização da palavra “*protokoll*” aparece na pesquisa de Koudela (2010, p. 21) sobre a peça didática, na qual relata que Brecht tinha preocupação em protocolar as reações das pessoas que vivenciavam suas peças, no caso, referia-se à Aquele que diz sim/ Aquele que diz não. (PINHEIRO, 2014).

“Aquele que diz sim” foi apresentada pela primeira vez, segundo Ewen (1991), em 23 de junho de 1930; despertando muitas discussões por parte da Igreja e dos alunos da Escola Karl Marx de Berlim, o que surpreendeu Brecht. Apesar disso, Brecht levou em conta as críticas nos protocolos desses alunos, que questionavam o final da peça.

Boy (2013) aponta que, apesar desses protocolos terem sido feitos pelos alunos da Escola Karl Marx, em 1930, foram publicados como “*protokoll*” somente em 1959, no “Caderno 4” dos *Versuche*. (KOUDELA, 2001).

No entanto, esses protocolos foram decisivos para a retomada da peça didática “Aquele que diz sim”, em sua segunda versão intitulada “Aquele que diz não”, na qual Brecht dava um novo caminho à história.

No Brasil, segundo Japiassu (2005), a prática sistemática da confecção de protocolos a partir de sessões de trabalhos com os jogos teatrais foi inaugurada por Koudela, com base nos estudos sobre a teoria da peça didática de Brecht.

Durante seu trabalho com os jogos teatrais e a sistematização dos protocolos, Koudela (2006) observou que o protocolo funcionava como deflagrador do processo de aprendizagem, fazendo a leitura das vivências, incentivando a investigação coletiva. Acrescenta, ainda, que este procedimento:

- é um instrumento eficiente na articulação entre teoria e prática;
- faz a leitura das experiências pretéritas;
- propulsiona a investigação coletiva;

- é instrumento de avaliação reflexiva;
 - é síntese de aprendizagem;
 - traz a experiência física para o plano da consciência;
 - tem a função de registro individual e de grupo.
- (KOUDELA, 1996, 2001 *apud* LOMBARDI, 2005, p. 111).

A partir de uma vasta gama de conceituações, Lombardi (2005) define protocolo como um instrumento de reflexão e avaliação, uma síntese da aprendizagem materializada na escrita.

Para nosso contexto, daremos ênfase nos itens: leitura de experiências pretéritas, investigação coletiva, síntese de aprendizagem e, por fim, o plano da consciência trazido para experiência física de cada aprendente. A expectativa deste último tópico tem como aporte as diferentes culturas que emergem dos diversos pensamentos oportunizados pelo modelo de ação, o qual concebemos como ferramenta de desleitura, em que cada um terá oportunidade de (re)construir, a partir das interações, as concepções que fundamentam seu conhecimento.

Japiassu (2005), em suas aulas de teatro, amplia a compreensão de protocolo como sendo:

cada sessão, um aluno diferente ou um grupo de alunos se responsabiliza pela confecção do protocolo referente aos assuntos discutidos, aos episódios ocorridos e às reflexões sobre os trabalhos daquele dia. [...] desde a primeira sessão, deve-se esclarecer aos alunos a importância desse instrumento para o acompanhamento e avaliação do processo que será desenvolvido no grupo. [...] quando é possível, cuida-se para que sejam feitas cópias de cada protocolo apresentado em número suficiente para todos os integrantes da turma. [...] explica-se aos estudantes que podem utilizar colagens, desenhos, fotos, imagens, adesivos, etc. na confecção de seus protocolos. (JAPIASSU, 2005, p. 60-64).

Ao compreender a confecção de protocolos como um procedimento de escrevivência, estamos admitindo a figura autoral dos seus participantes, uma vez que, por meio das diversas formas de expressão da linguagem, os autores projetam em suas produções o que Phillippe Lejeune chama de “exercícios de elasticidade de um eu central” (1980, p. 62); ou seja, a consciência de cada aluno se expande por meio das projeções realizadas durante a prática da escrevivência.

Para Boy (2013), o protocolo está relacionado com as experiências prática, sensorial e corporal que são interligadas e representadas por meio da escrita. A estudiosa ressalta, ainda, que não tem sua origem apenas em estudos teóricos, e acrescenta:

O protocolo como um instrumento de avaliação do processo vivido utilizado, na metodologia de ensino aprendizagem [...] o texto do protocolo é primordialmente escrito, mas pode apresentar-se através de outras linguagens como: cenas, vídeos, músicas, fotografia, dança, desenho, canto, jogo, enfim é a manifestação de uma ideia provocada pelo evento do encontro ocorrido com o grupo do fazer teatral numa determinada data. (BOY, 2013, p. 101).

A partir do excerto é possível entender o protocolo como uma produção que se constrói a partir de rastros (OLIVEIRA, 2009, p. 89), os quais exprimem a dimensão subjetiva dos participantes, suas condições culturais, históricas e culturais; e, por fim, a experiência, que é retratada por meio do recurso estético das várias linguagens, a fim de construir desdobramentos de pensamento. Em outras palavras, ao trazer para a memória coletiva (HALBWACHS, 2004) as experiências, o aluno estará concretizando as bases da escrevivência, isto é, expressando, por meio das múltiplas linguagens, sua retórica, a fim de atribuir-lhe credibilidade e persuasão frente aos demais.

Ao propor a possibilidade das várias linguagens, utilizadas como expressão da escrevivência, dialogamos com a compreensão bakhtiniana de visão de conjunto de texto, na qual o teor dos enunciados produzidos são materializados por meio do verbo-visual, daí o termo protocolo verbo-visual proposto por Gonçalves (2013). Para esse autor, o termo verbo-visual, cunhado por Brait (2009a, 2011), apresenta o enunciado concreto no qual as dimensões verbal e visual são indissociáveis. Para a autora, tanto o verbal quanto o visual possuem valoração, ambos são necessários à compreensão do enunciado como um todo:

Fazem parte das produções de caráter verbo-visual, em circulação em diferentes esperas, charges, propagandas, capas de revistas, páginas de jornal, aí incluída a primeira, poemas articulados a desenhos comunicação pela internet, textos ficcionais. (BRAIT, 2009b, p. 144).

Além disso, Brait (2012) estabelece os fundamentos que embasam sua compreensão do termo verbal:

O termo verbal é compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim, concebido,

o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria. (BRAIT, 2012, p. 88.89).

É importante compreender que o verbal, admitido pela autora, considera verbal oral, escrito e imagético, assim como a relação dos vários discursos dos sujeitos participantes em uma atmosfera de embates e tensões, ambiente que poderá gerar compreensões, divergências de diálogo e até possíveis cenários de confiança mútua. Sobre esse contexto em que se instaura a tensão dialógica, aponta que:

(...) toda fala no diálogo é, ao mesmo tempo, uma tentativa de contribuição em alguma direção (não necessariamente a mesma para todos os interlocutores), bem como um convite ao outro para entender e compartilhar dessa contribuição; nessa medida, a compreensão e mal-entendido coabitam a conversa e dizem respeito a diferentes graus de intersubjetividade culturalmente imbricados e gerados coletivamente; assim, divergências no diálogo vêm ou não à tona, dependendo das possibilidades interpretativas de cada ator, o que inclui a interpretação que eles fazem da própria relação em curso; nessa medida, a comunicação humana não se edifica na explicitação máxima de conteúdos, mas sim sobre considerável confiança mútua. (LINELL, 1995 *apud* SIMÃO, 2010, p. 82).

Muito embora o autor não se refira diretamente ao procedimento da escrevivência, em sua discussão trata como fio condutor do compartilhamento dela a tensão dialógica. Portanto, nossos estudos pretendem ampliar algumas tensões, especificamente aquelas identificadas na comunicação humana e na apropriação cultural dos indivíduos.

A partir da sequência de definições acerca do protocolo, percebemos uma origem predominantemente no campo teatral, mas ao mesmo tempo em que transcende esta área do conhecimento, despontando como possível procedimento que permite a superação do caráter descritivo e unilateral no contexto da educação, projetando-se para uma prática educativa centrada na ampliação de referenciais particulares na relação eu-outro, em que os participantes se constituam ou mesmo se reconstituam.

Cabe ressaltar que o termo verbo-visual foi incorporado ao conceito “Protocolo”, convertendo-o em “Protocolo Verbo-Visual”, no entanto, optamos em renomeá-lo de “Procedimento de Escrevivência”.

O conceito “escrevivência” foi cunhado pela escritora Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo, escritora e pesquisadora mineira, militante do movimento negro e com intensa participação em movimentos sociais.

A junção das palavras “escrever” e “viver” caracterizam o caráter memorialístico e biográfico das mulheres negras, admitindo que a subjetividade permeia toda escrita, isto é, ao produzir a escrevivência há uma “escrita de si”.

Para a autora, da qual tomamos emprestado o termo, a escrevivência consiste no decodificar o universo das palavras para suportar o mundo, o que proporciona fuga e inserção no espaço.

Segundo Oliveira (2009), a escrevivência é um “arquivar a si” composto por três elementos formadores: corpo, condição e experiência. Em uma analogia com o contexto educacional, a metodologia da escrevivência poderia revitalizar o conhecimento, principalmente com os dois últimos elementos, isto é, dando condições de negociações de significados aos alunos e proporcionando-lhes espaços para viver suas próprias experiências.

Ao contemplar a prática da escrevivência de rotas de cultura¹ das artes visuais ou da arte literária, estaríamos coerentes com uma prática educativa que encaminhe, não só para os aspectos cognitivos do conhecimento, mas para uma ampliação da consciência, tal como aponta Evaristo (2007):

e se inconscientemente desde pequena nas redações escolares eu inventava um outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando alguma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de auto-afirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (EVARISTO, 2007, p. 20).

¹ Rota de cultura será abordada no próximo capítulo. Em uma breve definição, rotas de culturas são materiais selecionados do universo das artes visuais ou do campo da literatura com objetivo de provocar a experiência estética, em que momentos de construção, adaptação, subjetividade e racionalidade se unem, a fim de proporcionar um novo olhar frente ao mundo a partir das vivências de cada sujeito.

Ao interpretar tal citação a partir do pano de fundo da educação, é possível dizer que, ao praticarem a escrevivência, os alunos terão possibilidades de suas subjetividades e especificidades históricas, sociais e culturais.

Por este ângulo, o procedimento de escrever e vivenciar apresenta-se em seu sentido mais amplo de escrita, ou seja, aquela que propicia o momento de experiências não só verbais, mas também não verbais.

A respeito da escrevivência, em entrevista a Eduardo Assis Duarte, Conceição Evaristo aponta que:

O ponto de vista que atravessa o texto e que o texto sustenta é gerado por alguém. Alguém que é sujeito autoral, criador/a da obra, o sujeito da criação do texto. E, nesse sentido, afirmo que quando escrevo sou eu, Conceição Evaristo, eu-sujeito a criar um texto e que não me desvinculo de minha condição de cidadã brasileira, negra, mulher, viúva, professora, oriunda de classes populares, mãe de uma especial menina, Ainá, etc. Condições essas que influenciam na criação de personagens, enredos ou opções de linguagem a partir de uma história, de uma experiência pessoal, que é intransferível. (DUARTE, 2011, p. 115).

Ao observar a declaração da autora da escrevivência e interpretá-la a partir do contexto educacional, tal mecanismo não se limita ao mero registro de história ou descrição da mesma, mas emerge como possibilidade de criação e expressão humana, ação que legitima as experiências dos sujeitos de modo a contemplar o caráter autoral de cada um deles.

Além disso, a produção e pontos de vista esboçados por meio de frases, imagens, sons, letras e outras composições são mecanismos que puxam, para fora da linguagem, a identidade histórico-cultural de cada um que se arrisca a enroscar e tecer sua escrevivência.

Evaristo (2008) segue apresentando a prática de escrever como nascida das vozes mudas caladas provenientes de gargantas engasgadas, acrescentando, poeticamente, que:

(...) devolvendo a água estancada ao curso do rio, que cadencia de olhos em olhos, remontando o círculo da vida. Quando Bamidele dá à luz, todos dão à luz. E é nesse parto, nesse criar, dar vida, que o povo renasce, reinventa-se e pode dizer, em coral: tomamos novamente a vida com as nossas mãos (...) e quando a dor vem encostar a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando solução. (EVARISTO, 2015, p. 114).

Ao interpretar as metáforas da autora no contexto da arte-educação, a metáfora “devolver a água ao curso do rio” pode ser compreendida como o deixar fluir vida, experiência e aprendizagem dos sujeitos, em que eles tenham em suas mãos o comando do percurso sociocultural que querem realizar a fim de evidenciar as intensas modificações e ressignificações das relações imaginação/realidade.

Valendo-se da reflexão de Walter Benjamin (1987), a escrevivência pode ser compreendida como uma forma artesanal da comunicação, uma vez que a narrativa emerge em um campo de significados e singularidade:

A narrativa não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p. 205, grifo nosso).

É nesse sentido que a escrevivência apresenta-se para a Educação como um procedimento que valoriza e dá forma aos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, cultural, a fim de explicar e/ou retratar a realidade, além de continuar em um processo de aprendizagem contínua e colaborativa. Assim, nesta comunicação artesanal, propiciada pelo ato de escrever, há possibilidades de uso das diferentes linguagens para expressão e partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos de produção que encaminhem para o entendimento negociado e dialógico.

Ademais, em todas as definições da escrevivência é notório o caráter de criação e reinvenção do conhecimento, já que no espaço de produção das múltiplas linguagens são negociados diversos saberes e variadas culturas. Tal ideia pode ser complementada pelo sentido do entendimento de que ao escrever revivemos, revemos, reconhecemos, remontamos e reinventamos o que já existia em nós; enfim, é o autor de cada escrevivência que irá tecer a trama dos significados em um contexto de referenciais históricos, culturais e sociais.

Diante deste contexto, a arte, visual e literária, passa a relacionar-se de forma mais intensa com os indivíduos, desvinculando-se de um domínio de especialistas e experts, que são os artistas. Em outras palavras, as rotas de cultura e escrevivência, que trazem em seu bojo as diversas manifestações artísticas constituídas a partir das múltiplas linguagens, concedem à arte o papel de revelar histórica e socialmente os sujeitos culturais e suas experiências.

Com base neste modo apurado de expressão por meio da construção que relaciona as variadas linguagens, o escrever assume uma função maior, ou seja, de ser fluxo de reflexões e conhecimentos que se conjugam com outros fluxos, e neste processo há momentos de criação, de desconstrução e de redirecionamentos de pensamentos e ideias frente ao mundo.

Nesta perspectiva de evidenciar o eu, sem perder de vista as transformações e ajustes que são realizados na relação com o outro, ou seja, as interações e negociações que são realizadas no contexto dialógico da comunicação, cujas palavras e concepções não são neutras, Petit (2009), antropóloga e pesquisadora do laboratório de dinâmicas sociais e recomposição de espaços do Centro de Pesquisa Científica da França, compreende a arte, traço importante da escrevivência, como forma de resistência, em que a literatura surge como alternativa frente ao sofrimento; a esse respeito assevera que:

Eles não economizam meios, não economizam textos – ou, às vezes, imagens – capazes de abrir horizonte para resistir ao confinamento, aos constrangimentos e às eventuais tentativas dos poderes – políticos, simbólicos ou domésticos – de enterrar, estreitar e controlar seus movimentos. Eles se esforçam para salvaguardar um conhecimento próprio e do mundo, para preservar frente e contra tudo um espaço de pensamento, uma dignidade e uma parte de liberdade, de sonho, de inesperado. (PETIT, 2009, p. 289, grifos nossos).

Diante das reflexões, a estudiosa considera a literatura, uma das matérias primas da escrevivência, um caminho de liberdade e emancipação humana. É pertinente declarar que o procedimento de escrever pode ser uma alternativa frente aos vários entraves que impedem uma educação humanizadora e podem funcionar como acalanto às dificuldades de cada aluno, possibilitando uma aprendizagem que lhe faça cada vez mais sentido, uma vez que é validada pelas vivências socioculturais de todos os agentes históricos.

Assim, não só a arte literária, mas a arte em geral aparecem como formas de ampliação de sentido da realidade, ou seja, a materialização sensível do mundo. Dito de outra forma, ao escrever suas percepções, ideias ou histórias, tais expressões podem evidenciar densidades de sentido que oscilam entre realidade e possibilidade do que pode ser.

Com base nestas reflexões, a escrevivência surge como possibilidade de interação e formação humana, posto que reflete comportamentos e mudanças

históricas e sociais. Sobre o caráter social presente nas produções da escrevivência, recordamos Vigotski (1998), que aponta a arte como experiência social em nós, ou seja, ao vivenciar uma experiência em arte, em nosso caso, nas rotas de cultura, os indivíduos transformam suas experiências pessoais, em um contexto coletivo que continua sendo social. A este respeito, Molon declara que:

A atividade humana caracteriza-se tanto pela reprodução ou repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas, quanto pela criatividade, pela capacidade de imaginar, criar, cominar novas situações. A produção imaginária é o resultados da atividade humana, mais precisamente, o resultado da atividade criador, que consiste em criar algo novo, externo ou interno ao homem, criar novas imagens ou ações ou combinar de modo novo aqueles já experimentadas e vivenciadas. (MOLON, 2006, p. 99).

À luz da citação, a escrevivência, de forma antecipada, é um procedimento que retrata a atividade humana, visto que ao produzi-la os alunos estão em um processo criador, no qual exercitam sua imaginação, criatividade e capacidade de experimentar novas configurações e atitudes. Em outras palavras, a partir do existente, rotas de cultura, há possibilidade de realizar novas experimentações acerca da expressão criativa da realidade, assim como incursão no universo social e cultural de cada escreviente, o que refletirá, de certa forma, em alterações no cenário social onde tais sujeitos estão inseridos.

Segundo Brunner (1997, p. 104), “o si mesmo como narrador não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro”. Em outras palavras, ao produzir textos verbais e/ou não verbais da escrevivência, os alunos, por meio da reflexão, têm o espaço para justificar suas escolhas.

Partindo da concepção de Bosi (1992) e seu viés literário, é possível afirmar que a produção da escrevivência não tem a preocupação de expor verdades ou padrões únicos, mas explicitar mecanismos inerentes ao que está em evidência, em nosso caso, temas propostos em cada encontro que será realizado no curso “labirinto de vivências”, apresentado no capítulo 4, e como se relacionam com a história de vida de cada um.

Ainda seguindo pelo viés da literatura, Cândido (1995) afirma que não há povo e nem ser humano que possa viver sem fabular. Em nosso contexto, a partir de suas produções, os escrevientes evidenciam inúmeras tensões e reflexões por meio das diferentes linguagens, as quais lhes permitem praticar um exercício não só

de prazer, mas também de vitalidade frente ao mundo que ora se converte prazeroso, ora angustiante.

Em consonância com tal ideia, Larrosa (1998) aponta a linguagem literária como sendo:

(...) pronúncia do mundo, fiando muitas linhas e ocupando todos os pontos de uma coordenada tridimensional, nos introduziria num interminável jogo de portas. Como consequência, dizia, começando a relaxar a expressão de seu rosto, os livros, os diversos livros, sem poder desprender-se do mundo, ou seriam absorvidos por este ou representariam um aumento do mesmo. E com isto, o que chamamos mundo continuaria sendo um indefinível conglomerado, sempre ultrapassando toda tentativa de fixação. (LARROSA, 1998, p. 128).

Ao traçar uma analogia com a citação do autor espanhol, é possível dizer que, assim como a literatura, a escrevivência também “pronuncia” o mundo e admite vários caminhos para o jogo “interminável” da vida. Em outras palavras, ao estar em contato tanto com a percepção da rota de cultura quanto com a elaboração das escrevivências, os alunos têm a possibilidade de representar o mundo, mesmo que diante de sua amplitude e aglomerado de interações, negociações e sínteses socioculturais.

Assim, ao considerar o procedimento da escrevivência e seus diversos fios que se enredam na tessitura escrita/cultura/experiência, são perceptíveis as várias fronteiras de identidade e cultura que serão estabelecidas e utilizadas como parâmetros que reafirmem ou neguem a construção de determinado conhecimento.

Conjecturar o escrever no contexto da educação é admitir um processo de aprendizagem dialógica, que rompe com o silêncio imposto por padrões estanques de pensamento e de culturas dominantes, que proporcione cada vez mais um movimento pulsante das linguagens como lugar da própria vida. (EVARISTO, 2005).

O local da escrevivência, tanto na literatura quanto em educação, pode ser compreendido nas palavras de Zumthor (2007, p. 41), como sendo aquele que “consegue vislumbrar, literatura em trânsito: em viagem à casa do outro pela fissura no “real”, a alteridade e colocar-se em cena como sujeito, para que, então, possa narrar e narrar-se, recolar os estilhaços das constantes quebras de si”.

Em outras palavras, a “viagem à casa do outro pela fissura do real” pode ser representada como o momento das interações dialógicas entre eu-outro, permeadas

pela cultura, em que os escrevíveis colocam-se como protagonistas de suas próprias reflexões-ações, mediatizadas pelas linguagens e cultura.

Nesta perspectiva, a escrevivência consiste em um procedimento em que o aluno toma posse de sua própria história, concepções, culturas, e toma consciência de todos estes elementos por meio do outro. Freire (2004) ressalta que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica:

é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2004, p. 46).

Ao valorizar as relações “uns com outros” podemos admitir o procedimento da escrevivência como aquele que permita ao professor saber respeitar as diversas leituras que os alunos realizam. (LIMA, 2015).

Nas palavras de Coutinho, (2009b, p. 177), durante o compartilhamento de suas produções, os escrevíveis é “que irão tecer a trama dos significados, ao mesmo tempo que todos os atores da ação interpretativa operam com seus próprios contextos referenciais”. Nesta perspectiva, de escrever as vivências e compartilhá-las, recordamos a metáfora de Deleuze e Guattari (1995) sobre a educação, compreendida como:

Um riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. O meio é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre é uma direção perpendicular, movimento transversal entre uma e outra. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

As duas margens às quais se referem os autores podem ser compreendidas como a escrevivência do eu e do outro, que assume direções e velocidades em um movimento dialógico estabelecido pelas vivências representadas nas diversas linguagens que permeiam tal procedimento. Assim, nessa convergência de sentidos, no lugar do encontro propiciado pelo encontro de escrevivências, segundo Freire (2005):

Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais, existir, humanamente, pronunciar o mundo e modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado

aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 93).

Diante das palavras do autor, o procedimento da escrevivência pode ser definido como caminho que concebe a educação como “processo social de compartilhamento de significados” (CARRANO, 1999, p. 413), isto é, no qual os atores do contexto educacional sejam ativos, elaborando conceitos, intensificando suas vozes, que estabeleçam um estreitamento cada vez maior entre o que realmente buscam e nas relações sociedade e educação.

Assim, no contexto educacional, a prática da escrevivência com base em arte visual e literária poderá oportunizar o vivenciar a experiência, entendida por Larrosa como algo que nos acontece; assim, o

[...] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...]. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. A experiência configura uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27).

À luz das reflexões de Larrosa, a experiência configura-se em uma forma humana singular, assim como a escrevivência, uma vez que ambas propiciam ao indivíduo estar no mundo (viver) e relacionar sua própria experiência do que lhe acontece (escrever). Em se tratando do contexto escolar, o saber ensinado na escola deverá encarnar concretamente em seus sujeitos que, a partir de suas vivências históricas e culturais, o transformam em conhecimento singular.

Nesta perspectiva, a escrevivência pode ser compreendida como:

(...) formas de registro da percepção ou notas de processo do pensar. Meios de expor imagens mentais, isto é, esquemas, esboços, rabiscos: estratégias de pensamento que revelam atitudes, sequências de conceitos nem sempre de fácil ou expressão ou parcelas de uma ação ou ato de linguagem em formulação. Eles denotam, dentre outros, o esquema mental: remissão e submissão de objetos a possíveis significados dentro das comunidades interpretativas (FISH, 1990). Sistema este de organização de um sistema intersubjetivo, isto é, uma estrutura de espera, um sistema de referências ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode fazer a qualquer texto. (HOLUB, 1984, p. 59 *apud* RODRIGUES, 2012, p.3).

É possível interpretar que as chamadas “percepção ou notas de processo do pensar” estão associadas à ideia do dialogismo bakhtiniano, em que o diálogo, neste caso as “estratégias de pensamento”, nem sempre é simétrico e harmonioso; fato que contribuiria na instauração do sistema intersubjetivo, campo fértil para aproximação das relações eu-outro e suas respectivas subjetividades e posicionamentos culturais.

Nessa direção, Bakhtin (1997) afirma que:

o enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 1997, p. 37).

Ao confrontar a citação do autor com a escrevivência, é possível reconhecer algumas premissas do escrever, a comunicação, o dialógico e as interações externas e internas; ou seja, ao se comunicar, o sujeito da escrevivência é ao mesmo tempo ser individual e ser coletivo, que se posiciona com seus princípios históricos, culturais e do grupo ao qual está inserido.

A escrita ou imagem selecionada para a elaboração da escrevivência funciona como uma espécie de modo letrado do pensamento, favorecendo a materialização das vivências, em que o sujeito pode refletir e construir o conhecimento de forma mais explícita. Nesse sentido, o valor biográfico deste procedimento pode ser um princípio organizador de narrativas pessoais ou coletivas, que dá forma à consciência, à visão, ao discurso que cada um terá sobre a própria vida. Segundo Bakhtin (1992, p. 168), “sem a narrativa dos outros, minha vida seria não só incompleta em seu conteúdo, mas também inteiramente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica”.

Sobre a importância do outro, elemento predominante durante a escrevivência, Vigotski (2000, p. 31) assevera que “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento”; de forma análoga, é possível indicar a escrevivência como procedimento que permita o ir além da linguagem, ou seja, ultrapassar o mero registro em linguagem verbal e não verbal das experiências vividas nas escrevivências e admitir a comunicação como produto de motivações sociais, culturais e históricas. Neste sentido, o outro se constituiria no eu, e vice-versa,

ambos seriam a soma total de vivências, relações sociais e posicionamentos dentro da coletividade, esta última compreendida como espaço de diferenças e completudes, elementos que permitem a concepção dialógica da linguagem para que cada indivíduo forme, amplie e manifeste sua consciência.

Diante deste contexto de dissonâncias e consonâncias, a escrevivência desponta como um grande mosaico de leituras, interpretações, crenças, pontos de vista, pareceres, convicções, hipóteses e impressões; todos processados pelos desdobramentos do pensamento. Sobre as várias representações do pensar, Benjamin (1984) aponta que:

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários extratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder a sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde a sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõe elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com maior força o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da verdade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhe corresponde, e o brilho da representação depende desse valor da mesma forma que o brilho do mosaico depende da qualidade do esmalte. (BENJAMIN, 1984, p. 50-51).

Ao relacionar a metáfora do mosaico com o procedimento da escrevivência é pertinente dizer que a produção da mesma sempre está aberta às reconfigurações, “começa sempre de novo”, além disso, as significações que serão dadas ao mesmo objeto, em nosso caso a rota de cultura, serão diversas, o que valoriza o caráter polifônico, subjetivo e autoral dentro do processo de aprender de cada um dos sujeitos, que terão oportunidade de apreciar ou depreciar, “dar brilho ou não” a determinados fragmentos do mosaico que se forma.

Diante deste grande mosaico formado por fusão de pensamento e conhecimento, a escrevivência manifesta-se como um espaço aberto, livre e indeterminado para que o sujeito possa vagar e divagar, assumindo a responsabilidade de decidir os caminhos que deseja seguir e quais marcas de subjetividade pretende deixar na relação eu/outro/rota de cultura. O escreviente, assim como chamaremos o sujeito da escrevivência, tem seu território chancelado pela experiência, isto é, a ele é permitido dar voltas e mais voltas, mover-se

lentamente, são consentidos rodeios, lhe são oferecidas paradas para vivenciar suas próprias experiências pautadas no contexto histórico, social e histórico. (LAROSSA, 1998).

Neste cenário de grande mosaico, a escrevivência pode ser definida como um campo de significados acumulados e reelaborados a partir das experiências vividas pelo jogos teatrais² e pelo recurso das rotas de cultura, que formam um material que permite a cada sujeito se enxergar internamente, propiciando a interiorização de novas vivências e momentos de troca entre o objetivo e subjetivo, o eu e o outro. Outro aporte que pode ser identificado na prática da escrevivência é a relação eu-outro como constituição do ser humano, a expressão “Homo Duplex”, utilizada por Vigotski (2000) em “A psicologia concreta do homem”, em que a metáfora reitera que:

(...) sendo as funções psicológicas produzidas por relações sociais, a pessoa é uma unidade de múltiplas relações que continuam operando no seu funcionamento singular, ainda que diferentemente das dinâmicas interpessoais. É nessa noção de pluralidade e heterogeneidade que Vigotski (2000) se pauta para lançar mão da expressão “ser social”. (BARROS, 2012, p. 126).

Em nosso caso, é possível anunciar que a escrevivência aponta para uma prática instrumentalizada pela expressão “Homo Duplex”, no sentido de conceber os interlocutores que produzem seu discurso como unidades de múltiplas relações, as quais operam permeadas pelo contexto da pluralidade e heterogeneidade. Ao constituir-se como indivíduo por meio da materialização das concepções na escrevivência, o participante se duplica em uma consciência ora individual, ora reverberada nas outras vozes advindas das várias rotas de cultura.

No mesmo sentido caminham as ideias de Bakhtin (1986) e Holquist (1990), que ressaltam a relevância da dualidade mim mesmo/alteridade como essencial no processo de desenvolvimento da subjetividade humana (SIMÃO, 2002a). Dessa maneira, é plausível dizer que o escrever permite a percepção da realidade de certa posição de nossa existência, a qual é confrontada pela perspectiva do outro e na posição em que se encontra.

² Jogos Teatrais, metodologia de Viola Spolin, serão discutidos no próximo capítulo. Cabe antecipar que os jogos teatrais serão utilizados durante o curso oferecido aos sujeitos de pesquisa, a fim de articular as rotas de cultura e a elaboração das escrevivências de cada encontro.

Recorrendo ainda à teoria bakhtiniana, a relação eu-outro que se busca estabelecer a partir da utilização da escrevivência é aquela que trilha os caminhos ontológicos de compreensão do ser como um acontecimento singular, isto é, sujeito que não é encontrado no mundo da objetividade e suas generalizações, mas o ser da linguagem instaurado no mundo da arte, da subjetividade que se constrói na interação com o outro, por fim, o indivíduo que a cada experiência desvenda e descobre um pouco de si nas interações com o outro.

Nesta perspectiva, o “eu” que se apresenta durante as produções da escrevivência é aquele que se aventura no imprevisto, nas desestabilizações de um processo de contínuas criações e permanentes metamorfoses, as quais possuem seu arranque e força propulsora no processo dialógico e em negociações de sentidos nele estabelecidas. Parafraseando Larrosa (2010), somente vendo e escutando o outro que se fabrica o próprio eu em um movimento de sair sempre para além de si mesmo, num processo de se fazer, desfazer e refazer.

Por fim, as escrevivências poderiam revitalizar o contexto escolar, no sentido dos enunciados dos sujeitos serem envolvidos em entraves, muitas vezes tratados como discursos monofônicos. Ao direcionar tal prática, estaríamos contemplando o contexto da pluralidade de sentidos trazidos e apreendidos pelo tempo e pela experiência.

1.2 Escrevivência: espaços de subjetividade e atos de criação

Como discutido anteriormente, a escrevivência constitui-se um vigoroso procedimento na valorização da relação dialógica e das constituições do indivíduo num contexto sociocultural, em que o outro seja referência para interações e percepções do mundo.

Nesta perspectiva, a subjetividade e o ato de criação aglutinam-se à prática da escrevivência, uma vez compreendida como meio que permite a construção dos sujeitos, fluxos e registros de códigos psicológicos, biológicos, antropológicos, etc. (GUATTARI, 1996). Assim, ao produzir e compartilhar suas vivências, os indivíduos estariam manifestando a subjetividade, compreendida por Ferreira (2002) como:

(...) a relação entre os modos de produção e os modos de desenvolvimento, e a produção da subjetividade, como uma forma de escapulirmos à

ingenuidade ou aceitação de tudo que nos é passado subliminarmente, entendendo os códigos sociais e seu funcionamento sem máscaras. (FERREIRA, 2002, p. 11-14).

À luz desta citação, é possível relacionar a escrevivência em educação como geradora de fluxos novos ou reformulados, os quais sirvam como ponto de fuga ao pensamento sistemático e à mera decodificação da linguagem. Em outros dizeres, é permitir que os vários discursos advindos das escrevivências criem possibilidades de ser, viver e interagir, reafirmando um dos alicerces das relações dialógicas, ou seja, que essas não podem ser reduzidas a relações lógicas ou linguísticas. (BAKHTIN, 1997).

Em consonância com a valorização do sujeito, a atividade discursiva proposta nos protocolos possibilita, segundo Bakhtin (2010), um mergulho ao fundo de si mesmo, em que o homem encontra os olhos do outro ou se vê no outro. Em outras palavras, o “outro” projeta-se a partir dos vários discursos (passados, atuais, presumidos), em que as outras diversas vozes discursivas vêm habitar a construção do discurso do “eu”.

Neste momento, é possível pontuar que reconhecer a subjetividade dos sujeitos na escrevivência é contemplar a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e vislumbrar a linguagem como um sistema aberto de circulação de signos e ideologias.

Na dimensão da subjetividade, oportunizada pelas escrevivências, o sujeito é aquele que está em constante construção, como afirma Melucci (2001), não são indivíduos moldados meramente por condições estruturais, mas se constituem, se adaptam, se modificam; além de dar sentido próprio às condições que determinam suas próprias vidas.

O construtivismo semiótico-cultural traz premissas sobre a subjetividade por meio da concepção de Valsiner (1997), a qual se constrói ancorada na elaboração cognitivo-afetiva pessoal, particular e individual das sugestões socioculturais. Desse modo, a escrevivência no contexto escolar não privilegiaria somente o cognitivo, mas também as relações afetivas e pessoais que se estabelecem na correlação do que Bakhtin chama de consciência individual e consciência coletiva.

As escrevivências podem corroborar para a compreensão da educação como “processo social de compartilhamento de significados, para além dos espaços instituídos para promover aprendizagens” (CARRARO, 1999, p. 413). Em outras palavras, a prática da escrevivência traria à luz a relevância de uma formação que

contemple a experiência inquietante, os sujeitos como agentes socioculturais da aprendizagem, que articulem o processo de conhecimento entre o vivido (sentido) e o simbolizado (pensado). (DUARTE JR., 2002).

Neste contexto, de produzir e partilhar vários significados, a escrevivência pode ser definida como ato criador, uma vez que consiste em uma criação única, individual e irrepitível de cada sujeito em relação a determinada obra de arte visual ou literária. Segundo Ostrower e Faya (2007):

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER; FAYA, 2007, p. 9).

A partir desta reflexão é pertinente afirmar que o procedimento da escrevivência possui muitas características criadoras, isto é, dá nova configuração aos temas apresentados pelas rotas de cultura, por meio de relações e ressignificações que cada um atribui a partir de suas vivências. Desse modo, algo muito significativo na escrevivência é seu fluxo de pensamento, o qual permite o entroncamento de vários atos de criação, uma vez que formula uma ideia, acaba selecionando outra e o interlocutor compreende uma terceira, propiciando um caráter de sequência de ideias, formatações distintas e criações singulares.

Sobre a singularidade e processo de criação oportunizados pela escrevivência, lembramos a metáfora de “sair do abrigo”, muito oportuna para representar a escrevivência:

(...) sair do abrigo do que é conhecido e como é conhecido, desabrigando-se no desaprender. Na invenção, devemos justamente vencer ideias prontas, o senso comum, os preexistentes e os clichês aos quais nos agarramos como uma espécie de “guarda-sol” a nos proteger do caos. (MARTINS, 1998, p. 176).

A proposta do procedimento é vencer as ideias prontas e contemplar a desestabilidade trazida pelas relações dialógicas, ou seja, durante o processo de apreciação de rotas de cultura e a materialização destas percepções em escrevivências não há respostas pré-estabelecidas, mas deslocamentos de significação e sentidos que trazem uma solução temporária frente ao

questionamento inicial. Assim, os sujeitos podem mudar sua visão valorativa de atribuição de sentidos no momento que acharem oportuno e se sentirem preparados para um novo ato de criação.

Pautada no olhar e ver como ato criativo, a escrevivência propõe olhar as coisas do mundo ao invés de vê-las, isto é, aproximar o olhar ao que tece o conhecimento criador, trazendo à luz um sistema de correlações ora transformado em palavras, ora a partir do visual e suas movimentações do olhar. (ARANHA, 2008). De acordo com a autora:

a motivação criadora não se oferece com clareza imediata na construção da expressão artística. Num primeiro momento, temos os indícios de suas tensões e não seu sentido total. Na busca da dimensão criativa, somos testemunhas de uma desordem interior que apenas situa tensões escondidas, uma ordem sentida. (ARANHA, 2008, p. 17).

O caminho proposto pela escrevivência propõe motivação e criação, o que não indica para um fim absoluto ou uma conclusão definitiva frente aos variados fenômenos culturais que circulam pela sociedade, pelo contrário; o princípio dialógico traz em seu escopo a ideia de “inconclusividade”, da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade. (BAKHTIN, 1997).

Diante deste cenário, a escrevivência busca sua gênese na motivação vivida e ao mesmo tempo na desordem que se estabelece na tessitura de múltiplas interações e significações entre os sujeitos da comunicação. Dito de outra forma, a estrutura de escrevivência pode abarcar racionalidades e irracionalidades que durante o ato criador cifram suas impressões, conclusões e práticas sociais e culturais.

Ao partir desta visão, é possível conceber a escrevivência como espaço onde transitam os múltiplos significados, os quais são alinhados, realinhados ou incorporados em um contínuo processo inquietante e regulado por arestas culturais. Neste sentido, a ação de escrever permitiria aos atores da educação transcender as limitações cognitivas impostas pelo currículo formal e compreender o mundo a partir de uma relação sujeito-cultura-outro.

Em uma de suas obras, *Imaginación y arte en la infancia*, Vigotski (1982) discute algumas ideias acerca da imaginação criadora, apontando que a experiência criativa parte da percepção externa e interna. Acrescenta, ainda, que o trânsito entre imaginário e real sempre considera os fatores psicológicos, uma vez que a

necessidade de adaptação ao meio gera estados de desequilíbrios os quais provocam vontades e impulsionam a criação. De acordo com o pensamento vigotskiano, se o ser humano fosse totalmente adaptado ao meio não haveria o surgimento da base criadora, concluindo, assim, que a necessidade e o desejo são molas propulsoras do processo criativo.

Sobre o processo criador, Vigotski (1982) destaca três momentos durante este processo:

- a) Reformulação de experiências vividas, ou seja, o ato criador é resultante das recomposições das vivências de cada um;
- b) Afetivo e social, compreende tais elementos como incorporados no processo de criação dos indivíduos e
- c) Resultado da criação, surgimento de uma resposta que interfere na transformação do mundo.

Diante dos momentos propostos por Vigotski, que compõem o ato de criação, é plausível afirmar que o procedimento de escrevivência possui em sua estrutura todos estes estágios, uma vez que consiste na expressão do sujeito que reformula suas experiências, por meio de um filtro afetivo, social e cultura, os quais culminam em uma resposta significativa que interfere no próprio escreviente, assim como no mundo. De forma complementar, quando os sujeitos se organizam por meio da escrevivência estão estruturando, poeticamente, as inconstâncias da vida, do conhecimento e do seu próprio eu em uma manifestação que expressa valores, crenças, ritmos e corporeidade.

Neste contexto, a escrevivência, compreendida como procedimento artístico criador, ultrapassa a simples disposição de elementos verbais e/ou não verbais e desponta como fenômeno que se situa entre a observação e reflexão das rotas de cultura e as ressignificações de sentimentos e vivências provocadas por elas. Sobre o ato criador e a função da arte, Vigotski (1999) afirma que:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Ao transpor as reflexões de Vigotski para nosso contexto, é pertinente asseverar que a escrevivência desvincula o sujeito do lugar comum, do pensamento generalizado e mergulha em seu repertório de experiências e valores culturais acumulados a fim de atender o desejo de se expressar e se colocar diante do outro e das situações vivenciadas.

Dito de outra forma, o ato de criação que emerge do escrever é uma experiência que não se limita à subjetividade, mas que requer a participação efetiva do pensamento, o qual articula relações de continuidade antes não percebidas; isto é, a escrevivência alarga o conhecimento, enriquece a singularidade e dá significações profundas da vida. Em última instância, consiste em um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos, mais agudamente, o sentido, e com isso nos habilitamos a conduzir nossas vivências futuras.

Nas palavras de Larrosa (1998, p. 134), o processo de escrever pode ser “uma viagem ao mundo, mas, ao mesmo tempo, perda do mundo, substituição de um mundo por outro e a capacidade de recolher sinais que chegam até nós através das vozes dos homens”, isto é, a escrevivência é uma fenda profunda que se abre a fim de estabelecer novas percepções, estratégias, paixões e posicionamentos da realidade a qual fazemos parte.

Ainda é possível uma aproximação da escrevivência com a concepção de cultura proposta por Valsiner (2012):

Os sistemas de significado cultural, no processo de significado cultural, coletivo e pessoal, sobre determinam a experiência subjetiva, em um movimento de dupla mão, no qual o sujeito seleciona e faz ajustes nas mensagens culturais. Assim, o próprio sujeito se torna o agente potencial de mudança em si mesmo, gerando novas mensagens, que poderão ser seletivamente apreendidas por ele próprio em outro momento, ou por outros sujeitos com quem ele interage direta ou indiretamente, e assim por diante. (VALSINER, 2012, p.228).

Fica evidente que a escrevivência pode produzir a experiência subjetiva; que permite, aos que dela se utilizam, a posição de protagonista de suas compreensões e eventuais mudanças no que tange aos “ajustes nas mensagens culturais”.

Em outras palavras, se praticada desde o foco dialógico e cultural, a produção de escrevivências poderá possibilitar a fusão de horizontes entre educador-educando/ educando-educando, tanto no nível do conhecimento formal como nos

valores culturais; apresentando-se, em certa medida e ao longo do tempo, como catalisador nos movimentos de transformação da parte do campo cultural no contexto educacional.

Na ótica de Beatón (2017), cultura é:

tudo o que o ser humano foi capaz de produzir e criar ao longo de sua história e aquilo que está por produzir e criar, desde os objetos, meios e instrumentos, até os mitos, as tradições, ideias e conhecimentos, incluindo o próprio ser humano, que já não é só obra da evolução do universo e da vida, mas também da sociedade humana e da cultura que ele mesmo produziu e acumulou. (BEATÓN, 2017, p. 145).

Ao contemplar a definição de cultura, fica bastante perceptível o caráter cultural da escrevivência, uma vez que os indivíduos, ao expressarem suas ideias, estão em constante movimento de negociações, recriação, reinterpretação de informações, conceitos e significados. Em outras palavras, o processo de cultura proposto pela escrevivência é pautado no conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos ao mesmo tempo, consiste ainda num cenário multifacetado em que uma coisa ou outra são possíveis, a depender de cada um de nós e dos significados que atribuímos à vida social.

O que se pretende com a escrevivência é romper com a cultura estabelecida e apostar na possibilidade de se realizar a cultura popular com repertório de “símbolos e saberes que reflitam finalmente, como janela que se abre a um horizonte ilimitado, a conquista de autonomia de uma classe que seja sujeito da história”. (BRANDÃO, 1996, p. 233).

Ademais, a escrevivência manifesta-se como espaço em que diferenças individuais e culturais fundem-se em um contexto de heterogeneidades, isto é, os escrevientes, em um mesmo ambiente, terão possibilidade de realizar, partilhar vivências e conhecimentos de diferentes estratégias e instrumentos de acordo com o contexto de cada um. Em outras palavras, as construções culturais que aparecem nas escrevivências são múltiplas, já que os sujeitos têm percepções distintas e atribuem à mesma rota de cultura sentidos diferenciados.

Diante deste contexto de interações culturais, relembremos a definição de cultura trazida por Brandão (1996):

(...) definida como complexos de objetos de uso e troca e como significações de relações entre objetos, ou entre valores, a cultura é um

epifenômeno, representa sinais da vida concreta dos homens a sociedade, e o seu poder de representação é toda qualidade de sua relação com a com a própria vida. (BRANDÃO, 1996, p. 117).

À luz da citação, pode se relacionar a escrevivência como procedimento que considera ordem simbólica do mundo e mantém viva a pluralidade de culturas e subjetividades durante o processo de interações, em que cada sujeito possa exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de problemas, reconhecendo em si e no outro, num clima de partilha de saberes, identidades, potencialidades e expressões socioculturais.

Diante deste contexto, haverá uma revitalização da cultura se a mesma for concebida como conjunto de valores, crenças, significações que nossos alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-lo) para dar sentido ao mundo em que vivem, noção que abarca, na prática, desde a possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo, o que torna possível o fato de existir. (HERNÁNDEZ, 2011).

1.3 A perejivânie, experiências e escrevivência

Esta subseção tem como objetivo discutir os termos perejivânie (VIGOTSKI, 1982, 1992) e experiência (DEWEY, 2010a) e relacioná-los com o procedimento da escrevivência. Tais discussões terão como foco esclarecer as nuances de tradução dos termos, assim como justificar o vocábulo vivência, uma das raízes do escrever, e apontar possíveis contribuições para o contexto educacional pautado na valorização das múltiplas vivências que medeiam a produção de sentidos que constituem os modos particulares de pensar e agir do homem frente ao conhecimento. Nesta perspectiva, a ressignificação de sentidos assume papel fundamental para constituição da subjetividade humana, uma vez que são os sentidos produzidos durante a atividade humana que vão determinar se uma situação social efetiva a experiência.

O conceito perejivânie (vivência) surge pela primeira vez no trabalho de crítica literária “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”; segundo Toassa (2010), Vigotski utiliza a perjejivânie nesta obra para a sua importância pela criação das diversas interpretações realizadas pelos atores para atuar, esclarecendo que as vivências são acontecimentos invisíveis frente à plateia, mas que tem seu sentido atribuído e validado pelo ator. Assim, segundo a autora, “para Vigotski, as vivências

são processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela”. (TOASSA, 2011, p. 201).

O conceito perejivânie sempre esteve presente ao longo de toda a obra de Vigotski, mas tomou notoriedade a partir do livro *Psicologia e arte*, em 1925, em que o autor realiza uma análise minuciosa dos gêneros literários, do teatro e, principalmente, da perejivânie estética, momento em que revela a compreensão de que a arte exerce importância na expressão humana. (PRESTES; TUNES, 2012, p. 328).

No que se refere ao conceito perejivânie, Delari Junior e Passos (2009) esclarecem que o tema já havia sido estudado cientificamente também por outros psicólogos russos no início do século XX, entre eles S. L. Rubinshtein (1889-1960), L. I. Bozhovich (1908-1981) e F. E. Vasiliuk (1953 -).

De acordo com Ferholt (2009), é provável que Vigotski tenha tomado de empréstimo o termo de Stanislavski, uma vez que, segundo a autora, perejivânie é um dos conceitos e base para construção da personagem dentro do sistema de Stanislavski, assim, de acordo com o sistema do diretor e ator russo, “a intenção do ator é criar a vida da personagem, transmitindo nas circunstâncias dadas sua criação e verdade, transformada em um equivalente poético, pela imaginação criadora”. (STANISLAVSKI, 2014, p. 198).

Sobre apropriação da perejivânie, Ferholt (2009) anuncia que:

A perejivânie foi primeiramente usada em uma perspectiva extracotidiana no Sistema dramático de Constantin Stanislavski. Para Stanislavski, a perejivânie é uma ferramenta que permite aos atores criar personagens a partir de suas experiências pessoais revividas. O ator cria uma personagem ao revitalizar suas memórias emocionais autobiográficas e, como as emoções são provocadas pela ação física, é pela imitação das ações físicas alheias, ou das próprias ações físicas do passado, que essas memórias emocionais são revividas. (FERHOLT, 2009, p. 3, tradução nossa³).

Segundo Delari Junior e Passos (2009), a categoria vivência na obra de Vigotski foi encontrada, especialmente, nos textos pedológicos escritos entre 1933 e 1934, a fim de apontá-la como unidade de análise da relação entre consciência e

³ Perekhivanie was first used as more than an everyday word in the dramatic system of Constantin Stanislavski (1949). For Stanislavski (1949) perekhivanie is a tool that enables actors to create characters from their own re-lived, past lived-through experiences. Actors create a character by revitalizing their autobiographical emotional memories and, as emotions are aroused by physical action, it is by imitating another's, or a past self's, physical actions, that these emotional memories are re-lived. (FERHOLT, 2009, p. 3, grifos nossos)

meio social, histórico e cultural no desenvolvimento humano. Segundo estes autores, o vocábulo “vivência” é a tradução mais próxima de “perejivânie”, termo comum no cotidiano da língua russa para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas. Trata-se de um conceito que pode designar situações afetivas negativas e positivas, “em um dado momento do desenvolvimento das elaborações teóricas de Vigotski; isso se evidencia quando a perejivânie é assumida como unidade dinâmica de consciência (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 13).

Para Toassa (2011, p. 34-35), o termo perejivânie, em língua portuguesa, está sempre relacionado a situações que implicam emoções, “vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando imersão uma do sujeito”.

De acordo com Toassa (2011), perejivânie é a tradução em português do termo russo переживание. Deriva do par de verbos russos perejit e perejivát, ambos originários do verbo jit (viver). Segundo a autora, trata-se de um termo de difícil tradução que se aproxima do verbo alemão “Erlebnis”, que significa viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar, aguentar. O verbo perejivát e o substantivo perejivânie indicam, portanto, perejivânie, conteúdo de finalização incerta, seja sua ocorrência habitual ou não.

Delari Junior e Passos (2009, p. 9) complementam a construção etimológica do substantivo perejivânie apresentando sua composição em duas partes: a) formada pelo prefixo pere [nepe], que indica uma orientação através de algo; b) a realização de mais uma vez, ou de outra forma. Segundo os autores, é importante observar o aspecto processual do termo, conferido pelo prefixo trans- no português; enquanto a segunda parte, formada pelo radical jivanie [живание], deriva do verbo arcaico jivat, que significa viver.

O verbo viver ou o substantivo vivência tem relação direta ao procedimento escrevivência, além de, segundo Van der Veer (2001), terem influenciado traduções para o espanhol e inglês, cujas expressões utilizadas são, respectivamente, *vivencia* e *emocional experience/living through*, que trazem a ideia de processo.

Delari Junior e Passos (2009), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2012), Toassa (2009) e Toassa e Souza (2010) foram os principais autores que se debruçaram sobre a perejivânie de Vigotski, a fim de discutir questões de tradução,

sentidos e fontes epistemológicas do psicólogo bielo-russo, e indicam traduções para o termo como experiência emocional, vivência, emoção e sentimento.

O autor italiano Mollica (1991) ressalta que palavras como “reviver” ou “revivescência”, muito utilizadas nas traduções latinas, não representam significativamente o termo russo perejivânie, uma vez que esse deve ser compreendido como viver, um estado, já que tem relação direta com o mundo teatral, em que o ator, por meio da perejivânie, vive a emoção e, ao mesmo tempo, a suporta e vive seus efeitos, por fim, adentra no sentimento e no pensamento da personagem para depois vivê-la no palco.

Vygotsky (1996) define perejivânie como:

(...) a unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência sobre do meio sobre a pessoa ou uma peculiaridade da própria pessoa. A perejivânie constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de vivência da criança. (VYGOTSKY, 1996, p. 383).

O trecho que define a perejivânie pertence ao contexto em que Vigotski escreve sobretudo os textos “la crisis de os siete años” e “A questão do meio na pedagogia”, ambos para conferências proferidas nos anos de 1933 e 1934, com objetivo de elucidar as relações entre a consciência e o meio na formação e desenvolvimento da criança. Diante disso, pretende-se trazer a vivência cunhada pelo autor, para fundamentar o neologismo da escrevivência, uma vez que tal procedimento pode motivar em cada sujeito a compreensão de sua relação com o mundo e como esse é subjetivado pelas interferências históricas, sociais e culturais produzidas durante a tomada de consciência e construção dos sentidos diante de certos acontecimentos.

Sobre a vivência, Vigotski (1996) segue apontando suas características:

(...) possui uma orientação biossocial, é algo intermediário, que significa a personalidade com o meio, revela o que significa em dado momento do meio para personalidade. A vivência determina de que modo influencia o desenvolvimento da criança de um ou de outro aspecto do meio [...] o essencial não é a situação por si mesma nos seus índices absolutos, senão o modo como cada criança vive determinada situação. Desta maneira, é na vivência onde o meio é articulado com a pessoa, a forma em que ela vive e,

além disso, como se manifestam as particularidades de seu próprio eu. (VIGOTSKI, 1996, p. 383, grifo e tradução nossos⁴).

À luz da reflexão de Vigotski, é possível indicar a escrevivência como produção que permite a articulação entre sujeito e meio, propiciando experiências particulares que revelem a partir de um mesmo acontecimento, nesta pesquisa compreendido como rotas de culturas a partir da arte visual e literária, processos de compreensão diferentes. Em outras palavras, a vivência vigotskiana sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, muda sua relação com dada realidade.

Quatro pontos chaves para entender a perejivânie em Vigotski são apontados por Jerebtsov (2014):

- 1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. (...)
- 2) as vivências são a unidade afeto-intelecto. (...) Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).
- 3) as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade, ou seja, com ajuda do conceito de vivência L.S. Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência aparece como um perfil da regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes. (...)
- 4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação. L.S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. Quanto mais nova for a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão as suas vivências. Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla parte do seu mundo interno, mas o alto nível de diferenciação das vivências torna essa tarefa complexa. (JEREBSOV, 20014, p. 86-87).

Ao tomar como ponto de partida a perejivânie para explicar a escrevivência, podemos compreender esta última como um procedimento que considera características sociais, culturais e históricas dos indivíduos, uma vez que age como indicador das movimentações afetivas e cognitivas durante a formação humana. Dito de outra forma, ao escrever, os sujeitos fundamentam seus conceitos em uma

⁴ La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio, que significa la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio [...] *lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo como vive dicha situación el niño.* [Continua explicando e generalizando o analisado] De esta manera, es en la vivencia en donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y, además, se manifiestan las particularidades del desarrollo de su propio “yo”.

trama de vivências, constituída de tomada de consciência, diferenciação de vivências e o indicador de que todos mudam a todo o tempo por meio de regulação sociocultural.

A partir da perspectiva vigotskiana, é possível afirmar que a escrevivência contribui para a tomada de consciência, em um processo que une racional e afetivo, no qual as pessoas compreendem sua relação com o meio e consigo mesmas. (VIGOTSKI, 2001).

Para Bakhtin (1997), viver ativamente uma vivência é não estar absolutamente indiferente ao pensamento, na busca de sustentá-lo emocional e volativamente. Segundo este autor, a vivência possui “um tom emocional e volitivo que abarca todo conteúdo semântico do pensamento no ato e o relaciona com o acontecimento singular do ser”. (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Merleau Ponty (1962) reconhece a vivência como um conhecer a si na ação, e afirma que:

Na raiz de todas as nossas experiências e reflexões encontramos, então, um ser que imediatamente se reconhece, porque é o conhecimento de si mesmo e de todas as coisas que possibilitam conhecer sua própria existência, não pela observação de um fato dado, nem pela interferência de alguma ideia de si mesmo, mas pelo contato direto com o mundo. (MERLEAU PONTY, 1962, p. 371).

Mesmo pertencentes a áreas de conhecimento distintas, Vigotski, Bakhtin e Merleau Ponty se unem, ao admitir a vivência como momento de encontro consigo mesmo e tomada de consciência de si, do outro e do mundo. Na próxima subseção, apresentaremos Dewey, mais um autor que se reunirá aos demais pelo viés da experiência e da indissociabilidade entre vida, experiência e aprendizagem.

1.4 Vivência e experiências: questões de nomenclatura.

Esta subseção tem como objetivo elucidar o uso da vivência (perejivânie) de Vigotski (1992) e a experiência de Dewey (2010a) como sinônimos nesta pesquisa.

Segundo Jerebtsov (2014), a vivência de Vigotski deve ser diferenciada de experiência, visto que esta última nem sempre impacta no desenvolvimento do indivíduo, pois o mesmo pode passar por várias experiências ao longo da vida e muitas delas não serem significativas; ao passo que vivenciar “pere-jivat significa

passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre, morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo (...)" (JEREBSOV, 2014, p. 21).

No entanto, Dewey (2010b) distingue dois tipos de experiência, a primária, denominada "experiência pura", que se apresenta pela forma bruta, não lapidada, e a secundária, durante a qual há reflexão sobre a experiência primária, momento que se podem avistar algumas conclusões que levarão a novas experiências.

Diante disso, a experiência utilizada como sinonímia de vivência será a secundária, uma vez que admite a constituição de vivências em um processo de constante transformação, em que as verdades e conceitos são sempre colocados à prova e provocam nos sujeitos um impacto racional e subjetivo, propiciando novas perspectivas de ação sobre si mesmo e o mundo.

A experiência do filósofo e educador Dewey, que se pretende utilizar como sinônimo de vivência (perejivânie), é a compreendida como momento de reflexão de cada indivíduo, "que o liberta da influência cercante dos sentidos, dos apetites, da tradição, tornando-o capaz de acolher e assimilar tudo que o pensamento mais exato e penetrante descobre" (DEWEY, 2010a, p.26). Dito de outra forma, a experiência que se pretende incorporar sinônimo de vivência é a que se configura como sistema aberto, flexível e vivo, cujo processo de transformação contínua do pensamento seja força motriz entre as interações dialógicas dos indivíduos.

Assim, a experiência secundária também é compreendida por Dewey (2010a) como significativa:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge; significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas a rítmica e evolutiva. (DEWEY, 2010a [1934], p. 83,84).

À luz da reflexão, a experiência significativa manifesta-se como sinônimo de vivência, pois proporciona sensações, percepções e interpretações ativas que corroboram para a evolução humana pautada na completude do próprio eu e na

significação do mundo, nas palavras de Dewey (2010a, p.22): “o mundo das coisas não existe sem uma relação com o pensamento e vice e versa”.

Dewey (2010a) relata que o mundo experimentado no passado torna-se parte do eu que age e sobre a ação em outras experiências; relata ainda que a experiência passada marca e constitui o indivíduo e suas relações, sendo o acúmulo e a superação de experiências na cultura que forma qualquer ser humano.

Em seu livro *Arte como experiência*, Dewey (2010b) afirma que é a vivência de experiências e a consciência delas que ocasionam a evolução do ser. A esse respeito afirma que:

(...) tal como no avanço de um exército, todos os ganhos do que já foi efetuado são periodicamente consolidados, sempre com vistas ao que será feito a seguir. Se nos movemos depressa demais, afastamo-nos da base de suprimentos – da acumulação de significados -, e a experiência torna-se agitada, superficial e confusa. (DEWEY, 2010b, p. 140).

De forma metafórica, vivenciar a experiência pode ser interpretada como seguir o caminho da evolução com cautela e tempo, para que cada um possa ter consciência deste processo, dos significados sociais e culturais inerentes a ele, percorrendo a própria história e contemplando a diversidade de pensamentos e ações revelados pelo outro no momento das negociações dialógicas. Em outras palavras, é necessário que seja superada a experiência apressada e sem reflexão, que somente concebe os fatos, a qual não corresponde à vivência (*perejivânie*), e seja construída uma experiência significativa que transforme a vivência em um processo de conhecimento.

De acordo com Aristóteles (1984, p. 36-37), “o ser humano é um animal privilegiado, porque as sensações por ele vivenciadas geram a memória, e a memória faz o ser humano um ser mais apto a aprender”. Ao compartilhar esta ideia, a experiência pode ser definida como unidade integrada de múltiplas memórias, em que aquelas mais significativas são incorporadas no conjunto organizado das memórias, as quais organizam e auxiliam a experiência.

A partir da concepção aristotélica de vivência como espaço da memória, é possível inferir que a experiência favorece a vivência, ao mesmo tempo, individual e cultural, uma vez que o sujeito contribui para formação da cultura e essa, por sua vez, fornece significados para a existência de cada indivíduo. Nesta perspectiva,

experiência é resultado e processo, “se acumula, se prolonga, se desborra”. (BENJAMIN, 1987, p. 148).

Na concepção de Gadamer (2012 [1960]), vivência é formada pelo “vivenciar”, momento presente e efêmero, com o “vivenciado”, é o que se torna permanente no indivíduo que vivenciou. Ou seja, “algo é transformado em vivência na medida em que não somente foi vivenciado, mas que o seu ser-vivenciado teve efeito especial, que lhe empresta um significado permanente” (p. 106).

Diante de tantas aproximações, quaisquer que sejam as nomenclaturas - a vivência (VIGOTSKI, 1992), experiência (DEWEY, 2010a) - ambas podem ser compreendidas nesta pesquisa como sinônimo do resultado das relações com outros e que geram reflexões internas que passam pela subjetividade, cultura e aspectos sociais de cada um dos sujeitos.

Além disso, remetem a algo que impacta o sujeito, transforma-o e modifica-o em relação ao percurso histórico dos indivíduos, ou seja, quando se passa pela vivência o percurso está em constante mudança, em que as coisas não seguirão como antes.

No próximo capítulo, discorreremos sobre as rotas de cultura, materiais produzidos a partir da arte visual e literária, com intuito em produzir nos sujeitos escrevivências, isto é, vivências materializadas por meio das múltiplas linguagens que evidenciam como cada pessoa se relaciona com o mundo e como ele é subjetivado, visto que as vivências envolvem produção de afetos e sentidos.

2 Arte-Educação: as rotas de cultura como dispositivo de reflexão e cultura.

Existem tantos rios possíveis para a travessia... e também muitas margens. (ROSA, 1994, p.291).

A epígrafe de Guimarães Rosa representa, de maneira metafórica, o objetivo deste capítulo, isto é, por meio das rotas de cultura e dos fluxos de pensamentos desencadeados por elas, propiciar aos sujeitos a possibilidade de encontrar vários caminhos e avistar novas margens rumo à compreensão do percurso histórico-cultural que realizam no rio chamado vida. Neste cenário, pretende-se discutir a relação arte-educação e as rotas de cultura a partir de quatro subseções.

A primeira, “Arte-educação: pedagogia de possibilidades”, busca refletir sobre as potencialidades da área arte-educação na promoção de práticas que incentivem a valorização das subjetividades dos sujeitos e os reconheçam como seres inventivos e histórico-culturais.

A segunda, “Rotas de cultura: modos de ver o (des)conhecido”, tem como objetivo apresentar e discutir as bases das rotas de cultura, e sua relação com o modelo de ação, originário das peças didáticas de Bertolt Brecht (KOUDELA, 1996), além de conferir a este dispositivo o caráter dialógico de experiências compartilhadas e (re)significadas.

A terceira, “Cultura, direções e intensidades”, tem o propósito de debater a cultura em suas diversas facetas, isto é, a cultura na escola, o sujeito da cultura e a cultura como conhecimento.

A quarta, “Jogos Teatrais: percepção, ação e criação”, tem como objetivo apresentar o Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin e relacioná-lo com as rotas de cultura e escrevivência, apresentando-o como metodologia que propiciará percepções, movimentações, reflexões, reconstruções e atos de criação durante o fluxo dialógico da escrevivência.

2.1 Arte-educação: pedagogia de possibilidades

Ao apontar a arte-educação como uma pedagogia de possibilidades há o reconhecimento da complexidade dos aprendizes e de situações de aprendizagem

que, segundo Hernández (1997b), sirva de antídoto diante do reducionismo de uma educação pautada em enfoques instrucionais e é marcada por um único tipo de discurso. Ainda sobre arte e educação, Hernández (2007) assevera que:

Há uma ponte entre duas práticas sociais: a arte e a educação. Ambas se movimentam aparentemente sob posições ao mesmo tempo antagônicas ou confluentes sob o prisma liberdade/norma. A arte é uma forma de conhecer e representar o mundo. A educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo. Isso significa que, por meio da arte na educação, pode ser possível aliar duas formas de representar o mundo, ou um conglomerado de representações complexas e de difícil articulação. Implica, por isso, a necessidade de organizar uma aproximação entre os nexos da educação e de arte. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 129).

Diante desta reflexão, a arte-educação manifesta-se como solo fértil para o contexto educacional que permite ao aprendiz desvelar o conhecimento por meio das diversas possibilidades que a arte propicia. Em outras palavras, permite o conhecimento organizado pela educação, sem desconsiderar as subjetividades, vivências e representações dos sujeitos que nela estão inseridos.

Como já apontado, a arte na educação solicita um novo sujeito, com uma nova concepção em relação ao conhecimento. O esperado é que os aprendizes abram-se para o novo, compreendido como sentimento de busca de invenção, transgressão, características inerentes da arte. Diante desta perspectiva, desdobram-se novas possibilidades ético-estéticas que trazem à luz emoção, subjetividade, criatividade e imaginação para as práticas pedagógicas em sala de aula.

A pedagogia das possibilidades (GIROUX, 1999) tem como base o diálogo, em acordos entre alunos e professores que vão criando novos espaços e formas em que o conhecimento é produzido. Segundo este autor:

Isso significa que a pedagogia, como uma forma de produção cultural, não deve ser limitada a textos canônicos e a relações sociais que medeiam e produzam formas da cultura dominante. O conhecimento deve ser reinventado e reconstruído convidando-se os alunos para transpor limites, encorajando-os a pôr fim às disciplinas que separam a cultura superior da cultura popular, a teoria da prática, a arte da vida, a política do cotidiano, a pedagogia da educação. (GIROUX, 1999, p. 259).

Tal reflexão aponta para o entendimento de que é necessário considerar os vários caminhos e discursos que os alunos realizam durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso que dentre as várias possibilidades esteja a do

ouvir, entendida como acolhimento dos vários conflitos histórico-culturais por meio de diálogo que considere tanto movimentos educativos quanto deslocamentos e acomodações de vivências, linguagens, gestos, imaginários, valores, crenças e perspectivas.

Como sinaliza Matos (2003), a arte-educação como pedagogia de possibilidades pode propiciar o re-encantamento da escola, desde que a arte não seja apenas transmissão de técnicas e vazia de conteúdos, mas contemple a dimensão educativa. Assim sendo, a aprendizagem tem como aportes um sistema de trocas em que o aprendiz torna-se agente da construção do conhecimento; da capacidade de leitura crítica de mundo, de enxergar mais longe e alargar seu campo de criatividade e percepção do outro.

As possibilidades neste contexto devem ser compreendidas como práticas pedagógicas em que professores e alunos atuem em parceria; a cultura seja ponto de referência e a capacidade de participar, influenciar e transformar o mundo estejam presentes em todas as ações. Nesta perspectiva, pedagogia de possibilidades, por meio da arte-educação propõe-se um novo olhar, que se opõe à fragmentação do conhecimento, ao discurso dominante, aos tempos e espaços compartimentados, aos privilégios de certos saberes em detrimento de outros, às práticas rotineiras e nada reflexivas. Segundo Eça (2010):

Necessitamos de um novo paradigma para a educação, de planos concertados entre lugares de aprendizagem, de novas formas de ensinar, aprender e avaliar que desenvolvam o pensamento crítico e independente, a imaginação, o sentido de risco, a curiosidade pelo conhecimento, a facilidade de comunicação em todas as áreas de expressão e conhecimento, tendo em conta as diversidades individuais e culturais. (EÇA, 2010, p. 15).

Após a citação, fica evidente que partilhar da pedagogia das possibilidades por meio da arte-educação é admitir que a experiência em arte forma e transforma, sem exigir respostas padronizadas, intimidar o processo de reflexão e suavizar os conflitos estabelecidos na (re)construção de conhecimentos durante as trocas culturais, sociais e históricas dos aprendizes e dos próprios professores.

O novo paradigma que se busca é aquele que concebe a educação como processo e não como produto final, já que, para Freire (2005a, p. 60), “onde há vida, há inacabamento”, ou seja, o processo educativo é a prática da própria vida, ora organizada pela sistematização da educação, ora configurada pela plasticidade das

vivências de seus sujeitos. Em consonância com tal ideia, Silva (2011) sinaliza para um projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos, que rumam para:

(...) um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida. Isso tampouco implica um abandono da política. Se existe abandono é apenas de uma política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras. (SILVA, 2011, p. 259).

As responsabilidades referem-se ao novo posicionamento de alunos e professores frente ao conhecimento, os quais precisam rechaçar metanarrativas, compreendidas como discursos universais e padronizados, e instaurar um processo de construção de conhecimento a partir da crítica e da incerteza, que será validado ou não por meio de interações e das várias vozes que tecem a educação.

Por este ângulo, a arte na educação não se submete a sistemas alheios à realidade dos vários sujeitos, mas subverte pontos de vista fixos e generalizantes, torna o processo ensino-aprendizagem cada vez mais híbrido, cujas linguagens dinamizam a curiosidade de aprender e concretizam novas formas de ensinar. Segundo Frange (2013):

praticar a educação, a arte, a vida, as existências é dar “forma” às sensações. No mundo, é configurar, dar plasticidade às experiências de um tempo-em-vivências. Compreende aprender, ensinar, traçar, mediar, provocar, motivar, mobilizar, potencializar. Acrescento desfiar, desmanchar, ampliar, descobrir, esgarçar, escapar, sustenta. Acolher o outro na diferença e nas diversidades existenciais. Emaranhar, desdobrar, sobpor, colar, descolar, ao invés de “aplicar métodos”, “transmitir conhecimentos”, “traçar metas a cumprir” “disciplinas a aprender”, “grade curricular” “carga horária”, e uma apalavreamento imenso de ingerências e mandatarismos. (...) Temos que carnar e viver a experimentação de si e de mundos, com sabor de viagens ao desconhecido, de travessias em campos de perigo, coragem de saídas para campos que não conhecemos. Essas camadas estão na etimologia da experiência. (FRANGE, 2013, p. 62).

A autora convida a atrelar arte-educação como configuração de uma prática pedagógica realizada em camadas de experiências, em que se tenha tempo para vivenciar, desafiar e ampliar não só conhecimentos, mas sensibilidade, subjetividades que permeiam as culturas individuais e coletivas dos protagonistas do processo de ensinar e aprender. Em outras palavras, a pedagogia de possibilidades que se pretende cunhar por meio da arte-educação é aquela em que os alunos

sejam resultado de contextos socioculturais concretos e de épocas históricas que representam determinados tipos de valores, que ora se complementam, ora se antagonizam, mas que, no final, contribuam para a construção social da compreensão e da subjetividade individual dos aprendizes.

Em consonância com tal entendimento, Sherer- Warren (1998) preconiza que a educação não deve libertar o universal do particular, mas deve estar pautada na dimensão dialógica da cultura contemporânea, a fim de contemplar uma escola como espaço de comunicações interculturais, sem abrir mão de seu lugar de aquisição de conhecimentos. Por isto é importante que se rejeite o conceito de “conhecimento como capital acumulado” (GIROUX, 1999, p. 25) e se valorize cada vez mais a produção de conhecimento e de identidades dentro das particularidades de cada contexto educacional, dos variados aportes culturais que se entrecruzam na escola e nas práticas pautadas pela valorização de posicionamentos autônomos e democráticos.

Partindo do princípio discorrido anteriormente, o professor arte-educador tem o papel de mediador, pois, segundo Azevedo (2009):

(...) por meio de uma atitude crítica, transforma o palco da escola [universidade, ongs, entre outros espaços educacionais, formal e ou não formal] em palco de negociações de diversos saberes e variadas culturas. Dessa perspectiva, todas as interpretações [leituras de imagens] são importantes, uma vez que revelam histórica e socialmente os sujeitos culturais envolvidos. (AZEVEDO, 2009, p. 337).

Ao contemplar a citação, é possível relacionar a função do arte-educador com o papel do professor no contexto da pedagogia das possibilidades, uma vez que negociações e culturas são termos inerentes às várias formas de aprender e ensinar, as quais se manifestam durante as interações. Em outros termos, o palco nas negociações estabelece a experiência que, para Lotman (1990), consiste na construção do mundo intelectual individual dos seres humanos, desenvolvida na sua constante interação com os múltiplos sentidos produzidos e inseridos na humanidade.

2.2 Rotas de cultura: modos de ver o (des)conhecido

Rota de cultura tem sua origem no protocolo de Bertolt Brecht, que consiste em um dos instrumentos didáticos da peça didática, desenvolvidos por Koudela (1996), e baseia-se em tomar como ponto de partida pequenas unidades ou recortes dos textos brechtianos durante a execução de atividades ou jogos teatrais.

Nos estudos de Pinheiro (2014), este conceito foi trazido com o intuito de fornecer subsídios textuais para as dinâmicas dos jogos teatrais. Dessa forma, ao utilizar a rota de cultura, constituída de arte visual e/ou arte literária, pretende-se desencadear um processo de discussão no qual o conhecimento seja revitalizado a partir de novas associações, significações e apropriações culturais.

No contexto da educação, as rotas de cultura podem trazer gêneros variados, fundamentados na teoria de Bakhtin (1997, p. 262), o qual afirma que a diversidade dos gêneros do discurso é infinita, “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso”, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica.

Koudela (1991) aponta o modelo de ação de Brecht, renomeado rotas de cultura, como sendo:

[...] ao mesmo tempo em que o texto (...) é limitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apreendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). [...] O texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida para imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. [...] O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. (KOUDELA, 1991, p. 135-136).

Koulela (1996, p. 41) apresenta ainda o conceito de Handlungmuster, que possui duas vertentes: “a primeira, “modelo” como exercício artístico coletivo, cujo foco é investigar as relações humanas; e a segunda “modelo”, como um texto/imagem que serve como objeto de imitação crítica”.

Como já mencionado, optou-se em renomear e ampliar o termo modelo de ação para rotas de cultura, visto que a escolha lexical de rota traz a ideia de caminhos traçados e percorridos pelos sujeitos, que serão estabelecidos pelo seu acervo cultural e vivência histórica e social. Dito de outra forma, as rotas de cultura têm como função ativar as subjetividades e reflexões de cada indivíduo frente a vida social, mediando vivências estéticas.

Além disso, é importante ressaltar que as rotas de cultura representam um dispositivo, isto é, um conjunto de elementos da arte visual e literária, que acionam nos indivíduos reflexões diversas e ações que reverberem na escrevivência.

Em síntese, compreendem-se as rotas de cultura como diferentes caminhos que os sujeitos tomam para acessar a si próprios um modo singular de ver o mundo e compreendê-lo. Deste modo, não se caracteriza uma metodologia, visto que tal definição limitaria a experiência de cada um, assim como as várias vozes que exteriorizam aspectos culturais, sociais e históricos na grande arena de negociações e significações.

Valendo-se da perspectiva vigotskiana, as rotas de cultura podem ser compreendidas como algo que rompe o equilíbrio interno e modifica certas vontades, percepções e conceitos, formula novas significações, ou, simplesmente, ressignificações do mundo e dos próprios sentimentos e emoções, instaurando um contexto de verdades provisórias, completude e flexibilidade de pensamento.

As experiências desencadeadas pelas rotas de cultura podem estar embebidas de nuances e profundezas da vida de cada sujeito, que experimenta sensações, acontecimentos e enriquece a vida interior, o conhecimento, a emoção, os quais não se desvanecem com o tempo.

As múltiplas verdades e incertezas presentes nas rotas apresentadas aos alunos podem gerar infinitas ações, compreendidas como desdobramentos da consciência histórica, social e cultural dos participantes. Nesta perspectiva, a provocação estética causada pela rota de cultura supera o estímulo sensorial ou desafio perceptivo, pois, segundo Arnheim (1980), faz com que as pessoas estejam diante de uma situação exterior, de tal modo que suas capacidades de aprender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar sejam mobilizadas.

Em convergência com tal expectativa, recordamos o pensamento de Clarice Lispector (1998, p. 39) ao dizer que “o mais curioso é que no momento em que tento falar não só exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que digo”. Em outras palavras, ao optar pela rota de cultura como meio que fomenta as várias formas de expressão pelo procedimento da escrevivência, discutida no capítulo anterior; os participantes estão em um contexto aberto de comunicação, o qual lhes permite vivenciar de forma efetiva o conhecimento e os aspectos culturais inerentes à sua construção e/ou reconfiguração.

Como já discutido anteriormente, ao privilegiar a arte-educação como área do conhecimento, em especial a arte como rota de cultura, há um entendimento postulado por Barbosa (2010), que indica a arte não isolada do cotidiano e da história pessoal dos indivíduos e defende que, apesar de ser um produto da fantasia, da imaginação, ela não se separa da economia, política e padrões sociais que operam a sociedade. Isto é, ao selecionar rotas de cultura visuais e literárias para motivar o pensamento crítico do aprendiz, esse terá oportunidade de perceber, compreender e atribuir significados por meio de sua história de vida e subjetividades.

Assim, segundo Farias (2014, p. 60), “frente a uma obra de arte: revemos, reconhecemos, remontamos e reinventamos o que já existia para nós (...), trata-se de uma relação de rever, reconhecer, remontar e reinventar algo”. Diante de tal reflexão, a rota de cultura desponta como instrumento de (re)ver o (des)conhecido por meio da recriação ou reprodução da imagem que, na definição de Berger (2000), caracteriza-se por:

uma aparência, ou conjunto de aparências, que foi separada de um lugar e o instante que apareceu pela primeira vez e preservada por alguns momentos ou alguns séculos. Toda imagem encarna um modo de ver e também a fotografia, pois as fotografias não são como se colocam geralmente, um registro mecânico. Cada vez que olhamos uma fotografia somos conscientes, ainda que só superficialmente, de que o fotógrafo escolheu uma perspectiva entre uma infinidade de outras possíveis. Isto é certo, inclusive, para a mais despreocupada foto familiar. O modo de ver do fotógrafo reflete a sua escolha do tema. O modo de ver do pintor se reconstitui a partir de marcas que fazem sobre a tela. (BERGER, 2000, p. 6).

Os modos de ver apontados pelo autor podem ser relacionados com as rotas de cultura, ao serem essas entendidas como geradores de um ambiente propício para interações e negociações, que transcende interpretações generalistas e abre espaço para inter-relações com aspectos culturais e sociais do aprendiz.

Ademais, a arte como rota de cultura transcende o âmbito individual do artista, a qual, segundo Vázquez (1980), apresenta uma dimensão duplamente social:

Sendo criação única, individual e irrepitível, é a criação de um indivíduo também socialmente determinado; a obra de arte satisfaz a necessidade de expressão não apenas do sujeito criador, mas também dos outros, que só poderá ser suprida dentro de um diálogo estabelecido entre a obra e seu

público. O objeto criado, por isso, é uma ponte ou instrumento de comunicação. (VÁZQUEZ, 1980, p. 264).

Ao considerar os postulados de Aranha (2008), as rotas de cultura podem estar constituídas de três etapas do ver: 1) ver como habitar o corpo e cifrar experiências; 2) ver como percepção e correlação de códigos e 3) ver como diálogo.

Na primeira etapa, as experiências são cifradas nas experiências dos sujeitos por meio de deslocamentos, tensões e inquietudes do ser que, ao entrar em contato com a obra visual ou literária, projeta traços essenciais de sua própria vivência.

Na segunda etapa, os códigos verbais e/ou não verbais que compõem as rotas de cultura despertam codificações, reflexões, emoções, que sinalizam para indícios de um sistema de correlações, o qual se estabelece na construção das múltiplas linguagens.

Na terceira etapa, o fazer artístico presente em cada rota e seus elementos impregnados de linguagem estabelecem uma relação dialógica com cada sujeito, estabelecida na composição entre razão e expressividade perceptiva.

Diante de tais reflexões, a arte que subsidia as rotas de cultura apresenta caráter provocativo, ou seja, por meio do olhar crítico do sujeito vê, revê e transvê a vida, pois, se a arte enlaça a vida, é para lhe produzir um novo desenlace (REIS *et al.*, 2004); em nosso contexto, o desenlace que surge é materializado no procedimento da escrevivência através das várias linguagens.

Neste cenário, a rota de cultura pode ser compreendida, de forma análoga, como dispositivo que propicia a educação estética, cuja finalidade seja oportunizar a vivência que transfigure a realidade na arte e que conceda a consciência de tudo que é apresentado, podendo ser questionado, portanto, transformado. Assim, na visão de Vigotski (1991, p. 10), “todos os objetivos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser fantasias cristalizadas”.

Em outras palavras, as diferentes modalidades que formam as rotas de cultura são conexões entre objetividade e subjetividade que, no movimento de se apresentar a seu espectador e com ele dialogar, são transformadas novamente, sendo, portanto, subjetividade social e historicamente constituída.

Nesta perspectiva, as rotas de cultura têm como objetivo oferecer um itinerário que leve a um si mesmo, que está sempre para ser inventado, de maneira

singular, em que não se evitem incertezas, nem desvios sinuosos. Segundo Larrosa (2010, p. 9):

Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás da pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSA, 2010, p. 9).

Valendo-se da metáfora do autor espanhol, é pertinente dizer que as rotas de cultura visam a promover um trajeto inicial rumo ao eu mais singular de cada um que entra em contato com elas. Diante disso, a arte, matéria prima das rotas, não se limita à reprodução da vida, mas encaminha para transformação, ampliada por diversas formas e várias direções. Em outras palavras, o que se pretende com tal dispositivo é transcender a profusão de imagens ou palavras, desafiando os indivíduos aos olhares apressados e respostas ligeiras e totalizantes, instigando:

leituras de seus entres, entrelinhas, entreimagens, entretantos...E dentre esses entres, os entreretângulos também se apresentam como provocação ao olhar, ao evocarem possíveis cruces, cruzamentos, jogos, labirintos, caminhos. (ZANELLA; REIS, 2005, p. 198).

As múltiplas verdades e incertezas presentes nas entrelinhas das rotas geram as infinitas ações, neste contexto compreendidas como desdobramentos da consciência histórica, social e cultural dos espectadores. Nesta perspectiva, a provocação estética causada pela rota de cultura supera o estímulo sensorial ou desafio perceptivo, mas, segundo Arnheim (1980), faz com que as pessoas estejam diante de uma situação exterior, de tal modo que suas capacidades de aprender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar sejam mobilizadas. Assim, segundo o autor:

o que é necessário reconhecer é que as formas perceptivas e pictóricas não são apenas a tradução dos produtos do pensamento, mas o sangue e a carne do pensamento mesmo, e que o alcance ininterrupto da interpretação visual abarca desde as maneiras humildes da comunicação cotidiana até os enunciados da grande arte pensamentos visuais, corporais, sonoros são impulsionados pelas ações poéticas para viver em si e para compreender o outro, compreendendo a singularidade de cada estudante que olhar para si também e seu próprio processo de criação ou de sua recusa a entrar nele. (ARNHEIN, 1973, p. 131).

Ao considerar os apontamentos sobre arte e percepção, avista-se na rota de cultura uma dupla função: o olhar para outro como completude ou antagonia das interações e negociações, e revisitar a si mesmo em uma sondagem interior de significações e (re)significações, equacionando a obra apresentada com os valores que constituem o sujeito histórico-cultural da ação.

Guattari e Rolnik (1996) apontam que a arte não se limita a expressar o existente, mas também o contradiz, além disso, é regulada por princípios que não são os que regulam o contexto pautado na necessidade social. Para os autores, na obra de arte e no impulso humano que leva a ela há um “gesto libertário, demolidor em relação ao controle que articula dentro e fora de cada um de nós”. (p. 238). De forma análoga, as rotas de cultura têm como principal finalidade impulsionar a reflexão crítica pautada na experiência estética, em que momentos de consciência, sensibilidade e entendimento unem-se e proporcionam uma nova maneira de olhar e de se compreender o mundo.

Nesse sentido, as rotas de cultura apresentam-se como convite e desafio aos sujeitos reconfigurarem e transformarem a realidade, a partir de um viés sensível e de potencialidades criativas. Desta forma, a arte, base das rotas, assume o papel de reação estética de Vigotski, compreendida por Assumpção e Duarte (2015, p. 252 *apud* CARVALHO, 2017, p. 218) como:

Não é a função da arte gerar direta e imediatamente alterações na prática social humana, mas seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez tem a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transforar a estrutura social. O aspecto indireto da estética é uma de suas peculiaridades fundamentais (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015, p. 252 *apud* CARVALHO, 2017, p. 218).

Diante de tais reflexões, as rotas de cultura podem estimular, indiretamente, mudanças de pensamentos, posicionamentos e atitudes a partir da observação. Brecht, no texto “Observação da Arte e Arte de Observação”, propõe a relação entre arte e conhecimento.

(...) a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber conquistado através do trabalho. (BRECHT, p. 272 *apud* KOUDELA, 2010, p. 110).

Ao partir da perspectiva brechtiana, a rota de cultura é um dispositivo de arte e observação, em que todos os sujeitos são considerados atuantes em suas relações sociais e acontecimentos históricos. Dito de outra forma, as rotas possuem o caráter prazeroso, mas também exigem trabalho de inter-relacionar aspectos cognitivos e emocionais da vida humana.

Em consonância com a ideia de observar a arte (rotas de cultura), Coli (2010a) destaca que as obras de arte desencadeiam, por meio das múltiplas linguagens, pensamentos sobre o mundo, sobre as coisas e os homens; atesta, ainda, que tais pensamentos seriam impossíveis de serem formulados por conceitos generalizantes e que a função primordial das obras artísticas é provocar comentários, análises, discussões que esbocem o universo histórico-cultural dos indivíduos.

É possível dizer que, ao entrar em contato com as rotas de cultura e observá-las, com olhar crítico e desafiador, as experiências dos sujeitos são organizadas em pensamentos que permanecem cifrados em suas subjetividades e que, futuramente, podem se ligar a novas ideias e se transformar em pensamento cada vez mais elaborado e concreto. Segundo Dewey (2010), o ser humano deve estar envolvido na experiência em termos efetivos e sensoriais, entre eles a visão.

Ao observar as rotas de cultura na perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), este dispositivo de reflexão requer exterioridade histórica e ideológica, uma vez que, para o autor, a linguagem verbal e não verbal está carregada de conteúdo e de sentido ideológico ou vivencial. Em outras palavras, as concepções e pontos de vista assumidos na relação rota e sujeito são norteados pela esfera social, em que o pensamento humano forma-se somente a partir do contato com o pensamento dos outros e com as múltiplas formas de expressão artística.

Assim, para cada rota se produz uma réplica, isto é, uma compreensão que se expressa em respostas, as quais estão “fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. (BAKHTIN, 1997, p. 90). No processo de compreender a rota de cultura, o sujeito torna-se participante ativo e responsivo do diálogo. Na perspectiva de Volochinov (2006, p. 132):

a compreensão é uma forma de diálogo, ela está para enunciação assim como uma réplica está para a outra na interação dialógica. Compreender é opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra. (VOLOCHINOV, 2006, p. 132).

Nesta direção, Volochinov (2006, p. 35) “discorre que cada signo, seja interior ou exterior, realiza-se ligação direta com a situação em que ele adquire forma, isto é, se constitui sempre com uma situação social”. Assim, o signo é derivado das relações sociais e culturais, ou seja, é resultado do consenso entre os indivíduos organizados no processo dialógico de comunicação.

Em psicologia da arte, Vigotski (1998) atribui à arte o papel de motivadora, para desencadear um processo de compreensão em que seja aplicada como predicado a novos fenômenos ainda não interpretados, ou ideias para aperceber-se deles. O autor afirma ainda que “o que não estamos em condição de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria” (VIGOTSKI, 1998, p. 35). Dentro desta perspectiva, literatura e arte, constituintes das rotas de cultura, são modos específicos de pensamento, os quais diferem da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar o pensamento.

Ao apresentar a arte como rota de cultura, estamos compartilhando a ideia de Vigotski (1998) de continuidade do artista, ao apontar que:

Quando o poeta diz “cavalo”, sua palavra não inclui nem a crina esvoaçante, nem a corrida, etc. Tudo isso o leitor acrescenta da sua parte e de forma totalmente arbitrária. Basta apenas aplicar a tais acréscimos do leitor a célebre expressão “um mínimo”, e veremos quão pouco esses elementos fortuitos, vagos e indefinidos podem ser objeto de arte. Costuma-se dizer que o leitor ou a fantasia do leitor completa a imagem, produzida pelo artista. (VIGOTSKI, 1998, p. 104).

Ao estabelecer uma analogia com a reflexão vigotskiana é possível classificar a rota de cultura como instrumento que não traz o sentido em sua totalidade, mas incita seu espectador em continuar uma rede de conexões que estabeleça a completude da arte que se dá nas construções culturais da realidade de cada interagente.

Segundo Melucci (2001), as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais, mas se adaptam e dão sentido próprio às condições que determinam suas vidas. Ou seja, a rota de cultura não serve como ferramenta estruturante da reflexão, mas configura-se em um ponto de partida para os vários

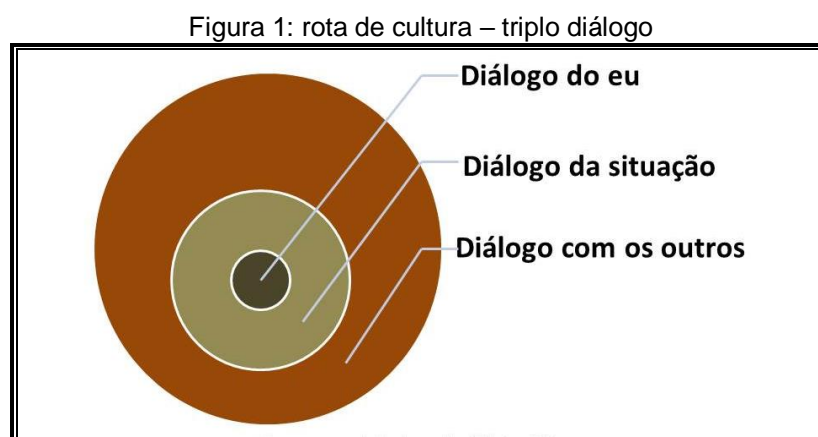
sentidos que se entrecruzam durante as interações e negociações dos sujeitos da ação.

Em Educação, tal caminho pode ser compreendido como processo continuado, entendido por Saviani (2008) como:

[...] obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista) [...]. (SAVIANI, 2008, p. 18-19).

À luz da reflexão, tanto a continuidade do artista de Vigotski quanto o ritmo variado de Saviani corroboram com a ideia de que a rota de cultura pode ser uma prática que altere os procedimentos rígidos de conhecimento para os mais flexíveis, em que exija desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise crítica, síntese de informações, estabelecimento de relações pautadas na interação e criatividade. Neste novo contexto da relação rota de cultura e alunos emergem novas prioridades, entre elas: o uso de diferentes linguagens, capacidade de trabalho em grupo, gerenciar processos de negociação, criticar e avaliar procedimentos, enfrentar mudanças permanentes e aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora e contínua. (GIANCATERINO, 2010).

Ao contemplar os postulados de Alarcão (2011), é possível reconhecer a rota de cultura como dispositivo do triplo diálogo, como aponta a figura a seguir:



Fonte: elaborado pelo pesquisador

A ideia do triplo diálogo de Alarcão (2011) tem sua origem nos chamados contextos formativos com base na experiência, o qual será revitalizado em nosso

trabalho com o título “rota de cultura: triplo diálogo”. Com isso, ao entrar em contato com o rota de cultura (diálogo da situação), o estudante estabelecerá um diálogo consigo próprio (diálogo do eu), sob o crivo de seus valores e concepções acerca do mundo no qual está inserido; para só em seguida, por meio das interações, negociar significados com os demais (diálogo com os outros).

Na perspectiva da rota como triplo diálogo, a educação não transforma de modo direto e imediato, mas sim de modo indireto e mediato, isto é, os sujeitos transitam pelas várias consciências, ou seja, a do próprio eu, a da situação apresentada e dos demais colegas. Assim, por meio dos diversos movimentos gerados por uma série de mediações, o conhecimento forma-se ou transforma-se durante as vivências ocasionadas pela rota de cultura.

Ainda, dentro do processo de intersecção dos diálogos suscitados pelas rotas de cultura, “o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe, quanto para quem o emite” (SIRGADO, 2000, p. 59); neste contexto, tanto na arte visual quanto na literária, ele assume dupla significação: primeira, a produção do artista/escritor, segunda, do olhar de quem interpreta.

Assim, a rota de cultura vai além da superficialidade das imagens e das palavras, em que o ler com os olhos dá espaço para o ver com os olhos de ler, isto é, a compreensão acrescida de críticas, posicionamentos, concordâncias e dissonâncias em relação à situação proposta por cada modelo. Desta forma, ao lançar mão da rota de cultura é possível rumar para a quebra de desencanto (KINCHELOE, 2006, p. 50) ao libertar os alunos da “tortura de significados estabelecidos”, promovendo a superação do silêncio imposto através dos múltiplos caminhos e linguagens utilizados durante as interações.

É importante ressaltar que a utilização da rota de cultura, a partir da arte visual e literária, surge como possibilidade de revitalizar o processo de conhecimento dos sujeitos da educação, visto que lhes possibilita articular o vivenciado (sentido) e o simbolizado (pensado), além de reafirmar a arte como elemento dinâmico que perpassa a atividade humana:

conceito de arte como a capacidade dos sujeitos de dar formas expressivas aos sentimentos humanos, que estão para além do pensamento e da linguagem, e que se aplica a tudo que pode ser sentido, ou seja o domínio da chamada “experiência interior”, a vida do sentimento e da emoção; a vivência pelo sujeito de um processo de criação vivido com a arte que vai dar a ele a possibilidade de construção de um conhecimento do seu mundo

interior e ao mesmo tempo do mundo exterior que só poderia ser vivido com a arte. Essa compreensão foi sendo construída aos poucos na experiência. (MATOS, 2003, p. 23).

Ao promover a construção do conhecimento pautada pelo processo de criação, vivência e experiência com o mundo interior, a arte (rota de cultura) transcende o caráter contemplativo e apresenta-se prática que neutraliza respostas absolutizadas, além de reconhecer os sujeitos da educação como socioculturais, que estabelecem relações as quais vão sendo construídas historicamente. Sobre essa temática, Arroyo (2001) afirma que:

A cultura traz um mal-estar, uma inquietude quando é assumida como constituinte dos sujeitos humanos, como componente da ação educativa. A cultura é mais resistente que o conhecimento escolar. Ela nos denuncia que os sujeitos humanos não são puros aprendizes de conhecimentos neutros e menos ainda que eles são cópias de um todo homogêneo. A cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Reflete o rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos. Mais resistentes. Mais sujeitos. (ARROYO, 2001, p. 12).

Ao interpretar a citação de Arroyo (2001), é pertinente conceber a rota de cultura como dispositivo que explicita a cultura na ação educativa, momento em que emergem os vários sujeitos culturais de múltiplas linguagens e diversas vivências, os quais contribuem para um conhecimento escolar que se pauta nas incertezas e valoriza a heterogeneidade dos sujeitos e do próprio saber. Em outras palavras, as reflexões oportunizadas pelas rotas de cultura são referenciadas na experiência vivida e no reconhecimento dos consensos e dissensos que se estabelecem durante a socialização dos valores, das vivências e dos aportes culturais de cada participante.

Hernández (2000), em sua obra “Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho”, apresenta tipos de racionalidades, sendo elas: racionalidade industrial, racionalidade forasteira, racionalidade histórica, racionalidade moral, racionalidade expressiva, racionalidade cognitiva, racionalidade perceptiva, racionalidade criativa, racionalidade comunicativa, racionalidade interdisciplinar e racionalidade cultural. Neste contexto, a rota de cultura com base em arte visual é uma ferramenta constituída das seguintes racionalidades (HERNÁNDEZ, 2000, p. 45, grifo nosso):

- Racionalidade Histórica: utiliza como argumento a consideração de que a arte não deve ser deixada de lado na educação transmitida na sociedade de cada época, dado que teve uma posição de permanente reconhecimento na história.
- Racionalidade Expressiva: sustenta que a Arte é essencial para que os meninos e meninas possam projetar seus sentimentos, emoções e seu mundo interior de maneira que, se não fosse dessa forma, não poderiam ser comunicados. Esse argumento é conhecido como auto-expressão e teve seu início nos anos 40. A divulgação da obra de Lowenfeld teve um importante papel na divulgação dessa visão, assim como impacto na educação de algumas propostas de psicanálise. Desde então, foi utilizado em diferentes propostas educativas e continua presente, sobretudo, entre educadores que trabalham nos primeiros anos da escolaridade obrigatória.
- Racionalidade Cognitiva: considera que a Arte esteja vinculada a uma forma de conhecimento que favorecer o desenvolvimento intelectual de meninos e meninas, o que reivindica um lugar no currículo escolar. Esse enfoque sempre teve vigência, mas de uma maneira mais intensa desde os anos 40 e, sobretudo, a partir dos anos 60, com origens na revolução cognitiva e sob a influência que adquiriu importância da educação conceitual.
- Racionalidade Perceptiva: defende a necessidade de que, por meio da Arte, os meninos e meninas possam desenvolver sua percepção visual, dupla dimensão estética e para o meio.
- Racionalidade Criativa: argumenta que, se a escola deve favorecer o desenvolvimento da capacidade criativa de meninos e meninas, o papel da Arte é de vital importância para o seu desenvolvimento.
- Racionalidade Comunicativa: considera que, se vivemos numa cultura dominada pela imagem, é importante que os meninos e meninas aprendam a ler e produzir imagens.
- Racionalidade Cultural: considera que a arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) desses significados é o objetivo prioritário do ensino de arte para alguns docentes desde o início dos anos 90. Essa tendência está vinculada a alguns referenciais que, no contexto da denominada pós-modernidade cultural, revisam o atual status de arte e o papel das imagens (reais e virtuais) exercem na construção de representações sociais. Essa forma de racionalidade se encontra também presente nos PCNs brasileiros quando considera o “objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 45).

A partir dos apontamentos de Hernández (2000), é possível classificar a rota de cultura como dispositivo de racionalidades, organizado em três grandes grupos:

- a) **Grupo Histórico-Cultural**: pois, ao mesmo tempo que concebe a evolução histórica do conhecimento, admite os valores e concepções culturais dos referenciais e significados que a obra expressa;
- b) **Grupo Percepção/Criação/Expressão**: aglutina-se em uma tríade compreensiva, em que a rota de cultura aguça a percepção dos aprendizes e, ao mesmo tempo, aguça as múltiplas formas de expressão e criação dos sujeitos da ação;
- c) **Grupo Cognição e Comunicação**: além de estimular o desenvolvimento cognitivo em um movimento de significações, contextualizações, valores e conceitos,

há o aspecto semiótico que, ao trazer a predominância de imagens, exige do participante uma interpretação menos tendenciosa à objetividade e respostas prontas, valorizando as subjetividades de cada sujeito da ação.

O agrupamento das racionalidades em três grandes conjuntos permite avistar a rota de cultura como prática pedagógica que possibilita aos participantes estabelecer conexões entre produções culturais e as múltiplas percepções. Hernández (2011) ressalta que a arte na educação tem como finalidade iniciar uma trajetória em que os olhares percorram em torno das representações visuais das diferentes culturas. Dito de outro modo, adjetivar a rota de cultura como dispositivo de racionalidades é proporcionar aos sujeitos da ação contextos nos quais transfiram o que aprendem a outras situações problemas, além de ajudá-los a desenvolver a sua própria identidade, na medida em que questionam as diversas visões sobre o mundo a partir de experiências de pessoas distantes e/ou diferentes no tempo e no espaço.

As racionalidades presentes nas rotas de cultura são as que compreendem o conhecimento como um ato prático que, segundo Charlot (2000), pode ser considerado como resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidade afetivo-cognitiva, portanto subjetivo.

Sendo assim, a prática de rotas de cultura pode oferecer aos sujeitos significados mais amplos e profundos, em que o velho e conhecido transforma-se, temporariamente, em desconhecido, até que cada um dos participantes produza novos significados e sentidos em relação a si próprio e ao mundo. Em complemento a esta ideia, Dewey (2010, p. 463) atribui às obras de arte “possibilidades que não se materializam em outros lugares, sendo a melhor prova que se pode encontrar da verdadeira natureza da imaginação”.

Além disso, as rotas de cultura podem transgredir um contexto educacional fragmentado estanque, em que haja espaços para novas formas de expressão, as quais desenvolvam o pensamento crítico e independente, a imaginação, a curiosidade pelo conhecimento, a observação aguçada, a instabilidade das relações dialógicas, enfim, a comunicação que contemple as diversidades individuais e culturais.

As rotas de cultura consideram os sujeitos efetivos, reais e socioculturais, como pontuado por Melucci (2001), não são moldados por condições estruturais, mas sempre se adaptam e dão sentido às condições que determinam suas vidas.

2.3 Cultura: direções e intensidades

Entre as teorias que buscam explicar a concepção de cultura e, mais ainda, a sua inerência durante o processo de ensino-aprendizagem, é senso comum que todas elas admitem que as apropriações culturais dão sentido à transformação ativa dos indivíduos, levando-os a múltiplas reconstruções do conteúdo tematizado e de seu significado. (VALSINER, 2000).

De acordo com Raeff (1997), a cultura pela psicologia cultural pode ser entendida:

como um sistema de padrões de ação e interação simbólicos, construídos e compartilhados por um grupo de pessoas que organizam sua experiência, criam realidades, dão significado à vida por meio dela e a perpetuam de uma geração pra outra. (RAEFF, 1997, p. 238).

A partilha de interações simbólicas é denominada por Valsiner (2012) como mediação semiótica, ou mediação por signos, na qual as funções psicológicas são organizadas a partir de processos intrapsicológicos associados às experiências de sentir, pensar, esquecer e planejar o mundo. Segundo este autor, as relações pessoa/cultura se dão a partir de três formas:

- a) Pessoa pertence à cultura – denota simultaneamente a comunalidade de tal pertencimento (papel descritivo ou classificatório do uso do termo) e algum sistema causal, usualmente não especificado, que garante a relativa similaridade de todas as pessoas que “pertencem a” uma dada cultura. Esse significado prevalece no âmbito da psicologia transcultural.
- b) Cultura pertence à pessoa: ferramentas culturais são trazidas para os mundos pessoais subjetivos, onde transformam subjetividades de forma singular, ainda que culturalmente guiadas. Nesse sentido, a cultura “pertence a” cada pessoa individualmente.
- c) A cultura pertence à relação da pessoa com o: aqui, a cultura passa a ser exemplificada pelos diferentes processos pelos quais as pessoas se relacionam com seus mundos. Se a pessoa e o ambiente são considerados inclusivamente separados, a cultura é considerada um processo de internalização e externalização, pessoa e mundo social constituindo-se mutuamente (Shweder, 1990). Se o pesquisador decide introduzir uma fronteira entre a pessoa e o mundo social (ver Rogoff, 1990; 2003; Westsch, 1998), o processo da cultura se torna elaborado em termos de apropriação, participação orientada, ou domínio de competências*. Cultura “é”, aqui, mais do que uma entidade, esse conjunto de processos posicionados. (VALSINER, 2012, p. 124-129, grifo nosso).

Para nossa proposta, que visa a apresentar o procedimento de escrevivência como sinônimo de aprendizagem de inúmeras vivências, apropriações culturais e

conhecimento construído por meio de interações dialógicas, as proposições do autor figuram como bastante coerentes; uma vez que concebem a cultura como elemento cultivado nos seres humanos e entre eles por meio dos vários posicionamentos que o mundo assume diante de nossos olhos.

No cenário da educação, podemos interpretar estas três relações da seguinte forma:

a) **cultura do pertencimento**: ao compreender a escola como uma comunidade de cultura, é necessário que os aprendizes sejam integrados a ela, dando sentido às ações que são propostas pela instituição escolar.

b) **cultura da subjetividade**: entendida como cultura interior realçada nas interações com a cultura do outro, em que cada indivíduo possa transformar, ou até mesmo incorporar elementos culturais distintos aos seus.

c) **cultura da apropriação**: considerada como processo em que a pessoa e o ambiente se inter-relacionam sem fronteiras, isto é, em que tanto ambiente quanto indivíduos transformem e sejam transformados pelo processo mútuo de internalização e externalização.

De certa forma, a utilização da rota de cultura e, posteriormente, a produção de escrevivência, têm como objetivo realçar as especificidades do modo que a cultura relaciona-se com os sujeitos da ação. Em outras palavras, valorizar a educação como processo subjetivo e cultural é estimular a diferença na escola e propiciar ao alunos, em sua condição de sujeitos individuais, desenvolverem-se em suas características próprias e de acordo com suas necessidades; neste viés, como aponta González Rey (2004), o aluno é visto como produtor, criador de seu próprio desenvolvimento.

A arte na escola, por meio do dispositivo da rota de cultura, pode colaborar para o fazer, representar, exprimir sentimentos, unindo individual com o coletivo e reconectando culturas. Segundo Barbosa (2001), é preciso valorizar a cultura dos alunos e rejeitar qualquer tipo de segregação cultural, no entanto, isso não significa negar a cultura erudita, mas relacioná-la com a cultura local de forma mais significativa. Segundo Caderno Zero (1994, p. 10 *apud* MATOS, 2003, p. 46):

Estamos num momento histórico de grande sensibilidade perante a realização do ser humano como sujeito cultural. As instituições escolares se distanciaram da cultura, de seus processos de produção e manifestação. Elas já foram espaços mais fortes de cultura. Já estiveram mais abertas às vivências culturais da nação, das comunidades, dos grupos sociais (...) A

escola está fechada em si mesma em seus rituais de transmissão, promoção - retenção, enquanto a cidade recria a sua cultura, seus valores éticos e cria novos tempos-espacos, novos rituais públicos de vivências culturais. Uma das demandas mais atuais é por espaços públicos que permitam a vivência coletiva, recriação e expressão da cultura. Nossas escolas vêm avançando na recuperação de sua função de espaço privilegiado de cultura. (CADERNO ZERO, 1994, p. 10 *apud* MATOS, 2003, p. 46)

Ao examinar a proposta do documento da prefeitura de Belo Horizonte, é nítida a preocupação em cultivar a cultura durante as práticas pedagógicas e, mais que isso, superar a “cultura dominante” por meio de vivências culturais.

Segundo Libâneo (2004), a própria organização escolar é uma cultura, o modo de funcionar da escola e as relações que se estabelecem no dia a dia, nas salas de aulas, são construídos na inter-relação de culturas. Desse modo, o autor sinaliza para uma política cultural que:

requer desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem à escola...começando por essas formas subjetivas os educadores poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural. (LIBÂNEO, 2004, p. 56).

À luz desta reflexão, reconhecer a rota de cultura e a escrevivência é aderir a uma abertura de horizontes culturais, pelos quais o conhecimento se reconstrói em uma busca dinamizada por reflexões e atitudes coerentes às subjetividades de cada participante da escola. Assim, de acordo com Guattari (1996, p. 22), “a cultura injeta códigos na subjetividade e as forças produtivas injetam códigos na cultura, as quais moldam entre si, isto é, a subjetividade é afetada embora não seja totalmente subserviente”. Esta retroalimentação entre subjetividade e cultura forma novos fluxos ou mesmo diferenças de entendimento; contexto favorável à educação que celebra incertezas, transitoriedades e mudanças durante as relações de negociação dos aprendizes que nela estão inseridos.

Nesta perspectiva, a cultura pode ser compreendida como processo histórico pelo qual o homem, em relação ativa com o mundo e com outros homens, transforma a natureza e se transforma, construindo um mundo com novas significações e valores. Deste modo:

Como ser histórico o homem é um ser cultural. Compreendendo e transformando a natureza ele a humaniza; reconhecendo o outro, ele se humaniza. Assim ele cria um mundo propriamente humano que é o mundo

da cultura, o mundo histórico (...). O mundo não se dá, ele quer ser conquistado. (AÇÃO POPULAR, 1963, p. 131).

É pertinente compreender o “mundo a ser conquistado” como o processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações por meio de manipulações simbólicas e representação de ações sociais. Em nosso contexto, rota de cultura (representação simbólica) atua como geradora de ações sociais concretas, nas quais a cultura passa a ser significada e avaliada constantemente.

A concepção contemporânea de ensino de arte denominada triangular, proposta por Barbosa (2001), articula-se diretamente com a utilização da rota de cultura baseada nas artes visuais, uma vez que consiste em: contextualizar a obra ao seu tempo e origem de produção; realizar a leitura crítica e estética e apropriar-se e reelaborar a obra em questão. Além disso, a proposta triangular pode vir a dialogar com expressões culturais do aluno, visto que não é algo pronto e acabado. A esse respeito, Barbosa (2001) esclarece que:

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época (...) portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral. (BARBOSA, 2001, p. 37).

O posicionamento da autora reforça nossas expectativas em utilizar a rota de cultura como estabelecimento de análises fechadas e que se restrinjam às características e classificações de momentos artísticos; mas que, muito pelo contrário, sirvam como ponto de partida de um fluxo dialógico, em que o ato de ver transcenda o campo da percepção e configure-se em um espaço de interação social, cultural e histórica e de construção de subjetividades.

De acordo com a visão etnológica, a cultura é uma proposta do iluminismo do século XVIII, anterior à Revolução Francesa, consiste na soma dos saberes acumulados e transmitidos. Nesta mesma linha, o antropólogo Tylor propôs, em seu livro *Primitive Culture*, a primeira definição do conceito etnológico de cultura, ao compreender este conceito como complexo, que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades ou atitudes

adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade. Dito de outro modo, a cultura pode ser definida como tudo que é humano.

Na perspectiva de Geertz (1978), a cultura é construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas; acrescenta-se ainda que:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15).

A reflexão do antropólogo estadunidense dialoga com os pressupostos da rota de cultura como ferramenta de cultura, uma vez que, na teia de significados semióticos presentes nas obras de arte que constituem cada modelo, os sujeitos da ação interpretam a partir de diferentes pontos de vista e tomam consciência sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte. Neste processo de compreensão é que a cultura emerge, molda e é moldada pelos fluxos de pensamento e negociações dialógicas.

À vista disso, o conhecimento aparece para cada indivíduo como um processo resultante de contextos sociais, culturais e históricos específicos. Além disso, reforça a ideia de que a cultura atribui sentido para nossas representações, visões e versões diante da realidade presente, dos outros e das circunstâncias experienciadas.

No que se refere à multiplicidade de culturas, a escrevivência, procedimento abordado no capítulo anterior, pode ser compreendida como representante de produções culturais marcadas por textos híbridos, pois, ao produzi-la, o aprendiz tem possibilidade de expressar-se por meio de diferentes letramentos de vários campos (CANCLINI, 2000), e, segundo o autor, as misturas têm assumido um lugar de destaque, visto que abrem espaço para várias linguagens (modos, semioses) presentes nos textos que circulam na contemporaneidade.

No contexto da psicologia do desenvolvimento, Cole e Scribner (1974), dois dos principais investigadores contemporâneos das relações entre cultura e pensamento, afirmam que todo ser humano é capaz de abstrair, categorizar, fazer inferências e utilizar as diferentes situações enfrentadas pelos membros de diferentes culturas.

Neste cenário, Oliveira (2009) pontua diferenças conceituais entre o homem primitivo e homem cultural na concepção vigotskiana:

O termo primitivo remete a uma concepção linear de desenvolvimento, que supõe a passagem de estágios de menor evolução a estágios de alguma forma superiores. (...) já o homem cultural não é visto como superior ao homem primitivo, mas diferente, explorando a ideia de que estágios iniciais não são substituídos por estágios subsequentes de desenvolvimentos, mas superpostos a eles, alterando, reestruturando e adaptando a esses processos naturais. (OLIVEIRA, 2009, p. 145).

Em consonância com a indissociabilidade entre primitivo e cultural, o ser humano constrói a cultura por meio da experiência intelectual individual, a partir da constante interação com o funcionamento do espaço semiótico (LOTMAN, 1990). Ou seja, neste espaço, semiótico ou cultural, as interações humanas são permeadas por diferentes meios mediacionais para que haja efetivação da comunicação e, conseqüentemente, o estabelecimento da própria cultura.

Na antropologia, D'Andrade (1984 *apud* VALSINER, 2000, p. 31) elaborou 3 principais tipos de visão de cultura:

1. A cultura é vista como conhecimento disponível.
2. A cultura é vista como estruturas conceituais centrais existentes, as quais fornecem bases para a representação partilhada de forma intersubjetiva do mundo no qual as pessoas vivem.
3. A cultura é a construção de estruturas conceituais mediante atividades de pessoas. (1984 *apud* VALSINER, 2000, p. 31).

Ao transpor estas visões para nosso contexto, é possível relacionar a cultura como representação partilhada (item 2) com a rota de cultura, ao compreender que as artes visuais e literárias fornecem bases de representação para intercâmbios cognitivos, sociais e culturais. A cultura como construção e conhecimento disponível (itens 1 e 3) relaciona-se com o procedimento da escrevivência, pois, na medida em que produzem as diversas linguagens para expressar suas respectivas vivências, os participantes estão compartilhando conhecimento e construção de estruturas conceituais com os demais.

Portanto, espera-se que as rotas encaminhem as várias culturas nas mais diversas direções, em que o sujeito possa vivenciar e (re)criar novas histórias, com

mais ou menos intensidade, mas sempre expresse de uma forma que seja significativa e o constitua cada vez mais num ser cultural.

Por fim, que tanto as rotas de cultura quanto a escreviência contribuam para que a cultura de cada um seja realçada pelos “fios da vida, transformados em memórias, palavras, gestos e sentimentos recobertos de desejo de recriar a cada instante o mundo”. (BRANDÃO, 1986, p. 16).

2.4 Jogos Teatrais: percepção, ação e criação

Em seu livro “Os jogos teatrais de Viola Spolin – uma pedagogia da experiência”, Ramaldes e Camargo (2017) apontam os jogos teatrais da norteamericana Viola Spolin (1906-1994) como concretização de uma pedagogia da experiência, cujo ponto de partida está no fazer, experimentar e reelaborar a contínua produção coletiva de conhecimento na práxis educativa. Acrescentam ainda que os jogos teatrais são práticas coletivas, com predominância de interações e negociações, fundadas no eixo da aprendizagem e vivência dos processos educativos, uma vez que estão fundamentados no pragmatismo, movimento que busca questionar as certezas absolutas e ausência de dúvidas.

O sistema de Spolin é apresentado pela primeira vez em 1963 no livro “Improvisation for the Theater”, e desenvolvido em grande parte no Young Actors Company em Hollywood, cujos atores integravam o movimento off-off, isto é, “grupos que buscavam a criação coletiva e novas formas de comunicação artística, antagônicos aos esquemas do show business”. (KOUDELA, 2006 *apud* PINHEIRO, 2014, p. 15).

No Brasil, no ano de 1988, Koudela desenvolvia no curso de licenciatura em artes cênicas da Escola de Comunicação e Artes da USP a sua pesquisa, a qual consistia no trabalho com jogos teatrais e a peça didática de Bertolt Brecht. Tal pesquisa, na área do Teatro-Educação, era desenvolvidas várias práticas com o sistema de jogos teatrais com objetivo de contribuir para o ensino e aprendizagem da experiência estética do teatro.

Assim, em nosso contexto, os jogos teatrais serão utilizados durante o labirinto de vivências⁵, a fim de estabelecer uma ponte entre as rotas de cultura (percepção) e a produção da escrevivência (criação), cujas interações propiciadas pelos jogos estabeleçam ações, negociações e ressignificações dos sujeitos em um contexto de novos pensamentos, perspectivas, transformações, em que cognição e emoção se unam na constituição dos indivíduos.

Nesse sentido, os jogos teatrais de Spolin são compreendidos como processo de experiência acumulado, superando o entendimento de jogos e brincadeiras como simples processo de atividades, pois constituem uma prática do pensamento.

Ao recorrer à concepção de Aristóteles (1984), a experiência proveniente dos jogos teatrais desenvolve-se num constante diálogo entre vida, pensamento e memória, ou seja, é um processo de *continuum* da vivência humana, de integração e troca de experiências produzidas entre diferentes indivíduos a partir da solução de problemas. Em outras palavras, os jogos teatrais geram uma experiência reflexiva, em que a coletividade proporciona troca de saberes e ponderações sobre o que foi ou está sendo realizado.

Ramaldes e Camargo (2017, p. 29) apontam que a experiência do trabalho em grupo, oportunizada pelos jogos teatrais, “caminha em sentido oposto ao que se fortaleceu no século XX, o século da cultura de massa, do individualismo, dos grandes meios de comunicação e da instrução”.

Desta forma, o jogo teatral possibilita ao participante/jogador construir e reconstruir seu próprio conhecimento durante os movimentos dialógicos do jogo, além disso, os deslocamentos de pensamento instaurados pelas rotas de cultura e que continuam na prática dos jogos teatrais geram aos jogadores possibilidades de adaptações e mudanças que vêm à tona pelas experiências vivenciadas, carregadas de subjetividades e de cultura que as rodeia.

De forma análoga, é possível dizer que, assim como a vida humana, os jogos teatrais são constituídos de experiências contínuas, não pontuais, que se encerram em si mesmas, pois são carregadas de elementos históricos individuais e sociais, em que as vivências são enriquecidas pelo encontro entre os participantes por meio de percepções, sensações, aspirações e apropriações culturais.

⁵ Labirinto de vivência: consiste em um curso de 8 encontros oferecidos aos alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual, a fim de apresentar uma coletânea de rotas de cultura e jogos teatrais para vivência do conhecimento no contexto da arte-educação e culminar na produção de escrevivências. O labirinto e os materiais selecionados serão apresentados no capítulo 4.

O elo entre rotas de cultura e jogos teatrais é muito intenso, uma vez que, ao entrar em contato com elas, várias potencialidades começam a ferver no indivíduo, e, durante a prática do jogo teatral, emergem numa reação e desejo de compreender a si, os outros e o mundo.

Segundo Spolin (2005), o jogo teatral desenvolve-se no processo subjetivo e inventivo, em que a imaginação, relacionada com a inventividade, constitui-se num rearranjo dos fenômenos conhecidos, limitado pela realidade pessoal. No contexto da pesquisa, ao praticar os jogos teatrais, os sujeitos estão inseridos num espaço em que haja inter-conexões culturais e sociais, cujos significados e sentidos sejam autenticados pelas interações e negociações entre os jogadores.

Nesta perspectiva, os jogos teatrais possuem, em sua estrutura a interação, compreendida por Ramaldes e Camargo (2017) em três grandes momentos:

- a)** Para que uma educação seja significativa, baseada na experiência real do educando, faz-se necessário que o professor perceba as experiências que os educandos trazem, reconhecendo nas situações concretas que circunstâncias e ambientes conduzem a experiências que levam ao conhecimento.
- b)** A interação entre educandos e dos mesmo com os professores também se torna essencial à educação, pois é a partir destas interações que visões diferentes de diversas experiências se comunicam, trazendo uma visão de mundo mais ampla aos educandos, e até mesmo ao professor. É na interação de diferentes indivíduos que se tem a rica troca de experiências distintas, tornando possível perceber as diferentes visões de mundo e as diversas individualidades interagindo.
- c)** O estabelecimento de regras não é sinônimo de limite da liberdade, mas sinônimo de organização. Dewey (1971 [1938], p.47) cita o jogo como exemplo de organização social livre baseado em regras preestabelecidas. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 132-133.).

Ao analisar os momentos de interação que emergem na prática dos jogos teatrais, é pertinente dizer que facilitam situações de vivência e experiências concretas que conduzem ao conhecimento, além disso, na diversidade de interações e visões de mundo, há um alargamento de horizontes, nos quais os sujeitos podem se perceber e sensibilizar-se frente aos desdobramentos dialógicos que ocorrem durante a prática coletiva. Por fim, as regras devem ser compreendidas como organizadores da ação do grupo, fato que não limita a expressão livre, a inventividade e as mudanças constantes de perspectivas de quem está participando.

Koudela (2006, p. 49) afirma que durante as interações nos jogos teatrais as regras surgem como necessidade do grupo, isto é, “o consentimento mútuo, o

acordo do grupo determina as possibilidades de variação de regra”. Neste sentido, o sistema de jogos teatrais fundamenta-se em regras, porém estabelecidas com um único objetivo: o de libertar a espontaneidade.

Em consonância com esta ideia, Dewey (2010, p. 479), em *Arte como experiência*, afirma que “a medida que a necessidade de ordem é reconhecida, a brincadeira transforma-se em um jogo; passa a ter regras”.

Diante das reflexões, os jogos teatrais que serão utilizados com o grupo de participantes da pesquisa são bastante coerentes com a proposta da rota de cultura, uma vez que podem incitar novos caminhos, novas reflexões, novas confluências culturais, pois, no momento do jogo, os conhecimentos prévios se combinam e/ou se desarmonizam com vivências presentes, as quais se constroem e se transformam em uma nova experiência, isto é, num processo dialógico, de elaboração ativa e permanente, os sujeitos recriam, pensam e atuam em sua realidade.

Segundo Dewey (2010), vivemos experiências todos os dias, porém nem todas são significativas, diante disso, perceber a experiência a partir das percepções das rotas de cultura e da ação coletiva dos jogos teatrais pode ser um momento de recusa à experiência mecânica e um convite à tomada de consciência de nossas próprias vivências.

O fichário spoliano possui três etapas: instrução, foco e avaliação; amparadas em sua constituição pela fisicalização, plateia, espontaneidade, improvisação e expressão do grupo.

A instrução é uma ação conduzida, em nosso caso, pelo professor, o qual age como mediador das interações por meio de uma intervenção pedagógica pautada no desafio de solucionar determinado problema, pode ser interpretada ainda como voz docente que atende as necessidades individuais dos sujeitos, a fim de redirecionar ações e estratégias.

O foco, segundo Spolin (2005, p. 340), é definido como “atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimentos específicos dentro da realidade do palco; é a âncora (o estático) que torna o movimento possível”. Para nosso contexto, o foco pode ser compreendido pelas obras visuais e literárias (rotas de cultura) que despertam a percepção e a possível vivência de uma experiência.

Segundo Koudela (2006), o conceito de foco, aplicado a qualquer conteúdo, tem caráter libertador, pois isenta do professor o caráter de informações a serem transmitidas por meio de exposição de temas; nesta perspectiva a prática

pedagógica seria reconfigurada, uma vez que o docente passa a fazer suas intervenções que levem em conta as individualidades, necessidades e valores socioculturais dos sujeitos.

A avaliação indicada por Spolin (2005) surge no final de cada momento em que ocorre a solução do problema. Ao transpor esta etapa para o contexto da nossa pesquisa, é possível aludir que a avaliação é uma etapa intermediária entre rotas de cultura e escrevivência, já que a solução do problema culminaria na materialização das múltiplas reflexões advindas durante a prática dos jogos teatrais. Cabe ressaltar que, ao considerar o contexto dialógico e o caráter polifônico das interações, as soluções dos problemas são provisórias, pois os sujeitos estão em constante mudança e em construção de si próprio e do mundo no qual estão inseridos.

Já a fisicalização é compreendida por Spolin (2005) como a transformação do imaginário em concreto, de forma análoga, a fisicalização pode ser definida como o momento da escrevivência, isto é, momento que se expressa, via diversas linguagens, o campo subjetivo dos sujeitos.

A espontaneidade e a improvisação caminham juntas, se consideramos que ambas expressam habilidades socioemocionais com liberdade de expressão, sem planejamentos ou ensaios prévios. Para Spolin (2005), a espontaneidade é um momento de liberdade pessoal, que permite aos participantes ver, explorar e agir em conformidade com a realidade; enquanto improvisação é algo inesperado ou inacabado que vai surgindo no decorrer da criação.

A plateia é constituída pelo grupo de jogadores, que ora se alterna em observador e ora grupo que vivencia estratégias de improvisação para solução de problemas. Spolin (2005) indica que a verdadeira plateia surge quando a quarta parede desaparece e o observador solitário torna-se parte de jogo, em outras palavras, o participante deixa de entender os jogos teatrais como exibicionismo e passa a compreender os colegas que o observam como parte integrante do jogo e não como juízes ou censores de aprovação e desaprovação.

Um último elemento que deve ser compreendido na metodologia dos jogos teatrais é a expressão do grupo, compreendida como relacionamento amistoso durante o trabalho do grupo. Além disso, a expressão dos participantes é aquela que contempla o caráter integrador de cada um e que substitui a competição pelas potencialidades individuais de cada um dos sujeitos, isto é, “trabalhar com o aluno a

partir de onde está, e não de onde pensamos que ele deveria estar. (SPOLIN, 2005, p. 78).

A partir dos apontamentos dos principais constituintes da metodologia dos jogos teatrais, apresentamos um diagrama intitulado “fluxo dialógico da escrevivência”, cujo objetivo é estabelecer relações entre os jogos teatrais e o procedimento da escrevivência, além de compreender melhor as movimentações dialógicas e socioculturais estabelecidas durante o desenvolvimento das rotas de cultura mediadas pelos jogos teatrais.

Figura 2: Fluxo dialógico da escrevivência



Fonte: desenvolvido pelo pesquisador

Como é possível observar, o fluxo dialógico da escrevivência é organizado em categorias distintas (rotas de cultura, jogos teatrais e escrevivência), o que permitirá uma análise de dados coletados mais abrangente e efetiva. Nesse sentido, as categorias envolvidas em sua elaboração comunicam-se de modo simultâneo em uma perspectiva linear ou não. Daí, podemos afirmar que as mesmas são interconversíveis, pois dialogam de modo dinâmico e complementar, assim, sendo indissociáveis.

Na categoria rotas de cultura, os sujeitos estão focados em determinada obra de arte, no entanto, o foco conduz a várias interpretações, relações e indagações de maneira espontânea, em que a expressão de cada um dos participantes será acolhida durante as interações e negociações de sentidos e significados.

A categoria metodológica dos jogos teatrais coloca em evidência a plateia, ou seja, o grupo de sujeitos, encorajando a participar de forma descontraída, mas não menos crítica, de situações de improvisação, as quais busquem de forma inventiva e significativa a tomada de decisões. Perpassando toda esta prática, a avaliação surge como uma espécie de reguladora do pensamento, isto é, ao avaliar, os sujeitos

tecem críticas em relação a suas ações, assim como negociam estratégias para a resolução do problema dentro da coletividade.

Como representação do pensamento, materializada em linguagem manifesta-se a escrevivência, categoria que retrata o subjetivo em algo visível, isto é, a transposição do imaginário, das conjecturas histórico-culturais de cada indivíduo em corporificação da linguagem.

De maneira geral, o fluxo dialógico apresentado não tem caráter prescritivo, tão pouco visa a formatar e restringir o percurso reflexivo dos participantes, pelo contrário, visa a compreender a educação estética enquanto “dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da cultura”. (ZANELLA, 2006, p. 36).

Nesta direção, ao estabelecer o fluxo dialógico da escrevivência, pretende-se valorizar o itinerário das várias vivências estéticas como propulsoras de atitude sensível para o agir do ser humano, ou seja, a obra de arte (rota de cultura) não pode se limitar à expressão de um sentimento único para todos os indivíduos.

[...] a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando susciadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. (VIGOSTSKI, 1999, p. 307).

A partir da reflexão de Vigotski, é possível relacionar as rotas de cultura com os jogos teatrais e escrevivências, pois todas estas categorias do fluxo dialógico permitem aos sujeitos vivências singulares e espaço para inquietações, superações e possíveis transformações no entremeio ser e realidade. Desse modo, a metodologia de Spolin como categoria do fluxo dialógico da escrevivência tem como objetivo enriquecer a experiência improvisacional do grupo, além de permitir a junção de experiências passadas e presentes, possibilitando novas sensações e comportamentos de cada um dos sujeitos.

Neste contexto, o fluxo dialógico da escrevivência vislumbra a experiência compartilhada, considerada por Dewey (2010) um dos maiores bens da humanidade, pois somente a partir da comunicação entre os indivíduos os significados podem ser ampliados, aprofundados e compartilhados novamente.

Ao considerar a concepção de Spolin (2010), a experiência nasce do contato entre os níveis intelectual, físico e intuitivo; segundo a autora, o intuitivo só pode ser visto no momento da espontaneidade, no instante em que os participantes são libertos para se relacionarem e se envolverem com o mundo em constante movimento e transformações. Dito de outra forma, considerar os jogos teatrais como ponte entre as rotas de cultura e escrevivência é admitir o conhecimento das e nas experiências para compreensão do que somos dentro de contextos mais amplos, em que se possa lapidar as percepções advindas das práticas improvisacionais e espontâneas dos jogos.

Diante dos apontamentos, a rota de cultura, ponto de partida do fluxo dialógico da escrevivência, transcende a arte visual e literária, uma vez que a interação sujeito-rota abarca todas as expressões do corpo, da voz, da fala, da audição e do tato. Ferraz e Fusari (2001) asseveram que todas as atividades artísticas - plástica, musical, corporal e cênica - corroboram para experiências que facilitam, de certa forma, a melhoria da compreensão da realidade e sua representação.

Vigotski (1999) aponta que a arte está em constante relação com a realidade objetiva e intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais de um determinado período. Em outras palavras, as rotas de cultura, com base em arte visual e literária, podem estreitar as relações entre indivíduo e sociedade, interno e externo, em uma perspectiva de ser e não ser; em que a constituição do humano se dá a partir de uma síntese de experiências, uma vez que as relações reais são convertidas em representações semióticas no indivíduo. (PINO, 2000).

A relação de Vigotski com a arte, especificamente com a linguagem teatral, conduziu seus primeiros questionamentos sobre a constituição da personalidade humana, em que é nítido que a própria história de Vigotski transita neste limiar, isto é, a busca por respostas sobre a experiência humana.

Veresov (2016) afirma que, embora não seja consensual entre os autores que discorrem sobre a biografia de Vigotski, é possível apontar que há indícios suficientes para concluir que a experiência teatral do autor teve uma grande influência sobre seu pensamento, inclusive no de “perejivânie” (vivência), conceito que perpassa o fluxo dialógico da escrevivência.

Del Rio e Álvarez (2007) revelam a relação de Vigotski com a arte, constatada na experiência do autor com Hamlet, obra que proporcionou uma revelação de sua

própria vivência, ou seja, a busca pela compreensão da experiência humana e suas determinações, de forma a conceber o sujeito como ser capaz de determinar a si mesmo.

No próximo capítulo, discutiremos mais profundamente Vigotski, assim como Bakhtin, autores que fundamentam a pesquisa, e suas relações com o contexto da arte, do histórico-cultural e do dialógico na constituição da vida humana.

3 Vigotski, Bakhtin e Buber: por uma teoria do diálogo

Neste capítulo da tese pretende-se apresentar o arcabouço teórico referente à Psicologia Histórico-Cultural, à linguagem na perspectiva bakhtiniana e aos fundamentos dialógicos da Psicologia.

É importante ressaltar que, embora haja predominância de pontos convergentes entre tais teorias, o termo construtivista não se aplica a Vigotski; desse modo, respeitaremos as nomenclaturas de cada linha teórica, e a ênfase será nas ideias comuns entre elas.

Nesta trajetória, serão arrolados os principais autores e metodologias que se destacaram na pauta das propostas de educação e interação sociocultural.

Para isso o capítulo foi dividido nas seguintes subseções:

- “Princípios de Vigotski na prática escolar”, com o objetivo de apresentar a teoria de Vigotski, assim como temáticas da psicologia histórico-cultural, tais como o sujeito histórico e cultural, pensamento e linguagem, e suas principais concepções acerca da arte;
- “Educação Dialógica e Compartilhada: aproximações entre Bakhtin e Vigotski” tem como objetivo discutir os principais conceitos em comum entre Bakhtin e Vigotski, sob a perspectiva da linguagem e da interação;
- “Escrevivência e Rotas de cultura: por uma prática dialógica e do diálogo” visa a relacionar o procedimento da escrevivência e o recurso das rotas de cultura com o dialógico e o diálogo, propostos por Vigotski/Bakhtin e Buber, respectivamente; e
- “Linguagem: entre subjetividades, sentidos e significados” tem como objetivo ampliar as discussões da base teórica de Vigotski e Bakhtin, a partir da linguagem e dos elementos inerentes a ela, como subjetividade, sentido e significado.

3.1 Princípios de Vigotski na prática escolar

Esta seção é dedicada a elucidar os aportes essenciais da teoria de Liev S. Vigotski relacionados a questões da linguagem, do pensamento e da arte. Além disso, serão discutidas, de forma pontual, as proposições dos principais trabalhos do

autor, a fim de relacioná-las com a proposta da nossa pesquisa, que visa a sublinhar uma metodologia que contemple os participantes do processo ensino e aprendizagem, as interações e experiências entre os aprendizes.

A opção pelo referencial vigotskiano se dá pelo fato de seus pressupostos teóricos enfatizarem a importância do meio sociocultural e das relações entre os indivíduos como elementos importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem; além de contemplar a ideia de reconstrução e reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são disponibilizados pelo grupo cultural.

Ao vislumbrar a teoria vigotskiana, pretende-se que o contexto educacional seja um espaço que valorize e amplie o conhecimento dos indivíduos de forma a torná-los mais confiantes, autônomos, críticos e reflexivos frente às relações que se estabelecem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, com base na Psicologia Histórico-Cultural, deve-se ter claro que ela foi desenvolvida como resultado de uma evolução complexa a qual combinou três trajetórias:

a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa homem adulto cultural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Diante de tais caminhos do desenvolvimento, é latente a preocupação da teoria vigotskiana em articular o plano filogenético (história da espécie humana) e o ontogenético (história pessoal); uma vez que Vigotski e Luria (REGO, 2010) apoiaram-se nas pesquisas sociológicas etnográficas de Durkheim, Lev-Bruhl e Thurnwald, os quais marcaram maneiras de compreender outras culturas e relações entre culturas e processos mentais. Em outras palavras, a psicologia histórico-cultural, ao considerar o homem como produtor de sentidos, está contribuindo para uma visão de aprendizagem que supera dicotomias, integrando “social e individual, consciente e inconsciente, afetivo e cognitivo, processo essencial da personalidade e desenvolvimento humano em geral”. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 84, tradução nossa).

Neste contexto, a pesquisa tem seu aporte na compreensão de um indivíduo que, ao entrar em contato com o meio - em nosso caso, o ambiente escolar - é exposto a influências culturais, sociais e familiares que podem expandir seus valores e experiências de vida. Tal exposição, em nosso trabalho, será feita por meio das Rotas de Cultura, que consistem em um material literário e pictórico, cuja função é conduzir a reflexões, as quais cada participante da pesquisa possa relacionar com seus valores culturais e sociais e materializá-los na atitude pedagógica da escrevivência, que tem a expectativa de refletir o pensamento e as intenções de cada um em relação às rotas apresentadas.

Como afirma Rego (1998), os pressupostos de Vigotski relacionam-se ao materialismo-dialético, em que organismo e meio determinam-se mutuamente. Tal pensamento concebe o biológico e o social como indissociáveis e recíprocos, valorizando a estrutura do desenvolvimento humano como processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Dessa forma, o indivíduo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, transforma o meio e é transformado.

À vista disso, a proposta da escrevivência e as rotas de cultura são possíveis agentes na construção de estratégias de ensino que contemplem as diferenças entre os alunos e seus grupos e possibilitem o desenvolvimento e expressão das várias potencialidades humanas em suas diferentes modalidades culturais, sociais e pedagógicas.

Vale ressaltar que não há uma proposta de ensinar um conteúdo específico de artes visuais e literatura, mas tomar como ponto de partida estas duas áreas de conhecimento para despertar a consciência humana na relação com o meio social e, conseqüentemente, com o processo de aprender, pautadas na constituição do ser histórico que, ao mesmo tempo que modifica o meio, é modificado por ele.

González Rey (2003) compartilha deste mesmo pensamento, ou seja, o objetivo da educação não é simplesmente efetivar um saber do aluno, mas também o seu desenvolvimento, inclusive da personalidade como sujeito, cuja trajetória é garantida por processos de subjetivação associados a esse saber. Em outras palavras, a sala de aula é vista como espaço coletivo de participação e diálogo não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos.

Segundo Vigotski (1999), a arte deve ser vista como uma forma de conhecimento compreendida a partir das relações entre imaginação, fantasia e realidade, isto é, a arte não está subordinada a uma representação da realidade pré-estabelecida por cânones ou visões ideológicas, mas a uma abertura crítica em relação à experiência estética que ela provoca.

Nesta perspectiva vigotskiana, a arte se opõe ao papel utilitário com objetivo de transmitir uma moral e passa a assumir o fruir estético, compreendido como uma atividade simbólica, a qual não se restringe ao contexto social imediato, mas amplia-se por uma lógica imaginária e afetiva de quem recebe a obra de arte. Assim:

A obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (VYGOSTSKY, 2001, p. 239).

À luz do pensamento de Vygotsky, é possível antecipar as rotas de cultura, obras de arte pictóricas e/ou literárias, como elementos que incorporam a realidade ao acervo histórico, cultural e social de cada indivíduo que está em contato com elas.

Nesta perspectiva, é importante retomar, de forma breve, as definições de escrevivência e rota de cultura, para compreender melhor suas relações com as teorias de Vigotski e Bakhtin:

- **Escrevivência:** termo tomado como empréstimo de Conceição Evaristo (2007), autora da literatura negra no Brasil, para renomear o Protocolo de Bertold Brecht, muito utilizado como recurso de registro das impressões dos participantes das peças didáticas. No Brasil, foi inaugurado por Koudela (1996), em suas práticas com os jogos teatrais; revisitado por Lombardi (2005), no campo da educação, como instrumento de reflexão e síntese da aprendizagem; posteriormente por Boy (2013), no contexto teatral; ampliado por Brait (2012), no campo da linguística, sendo renomeado como protocolo verbo-visual; e conduzido, novamente, às práticas teatrais na universidade, por Gonçalves (2013). No entanto, mesmo diante dos vários contextos, este procedimento, o qual se pretende propor como prática de aprendizagem dialógica e cultural, segue sua essência: a valorização do outro, da subjetividade, das incertezas e da contínua (re)construção das vivências

mediatizadas pelas múltiplas linguagens que permeiam as profusas interlocuções daqueles que fazem uso da escrevivência.

- **Rotas de cultura:** recurso metodológico inspirado no modelo de ação, instrumento didático da peça didática de Bertolt Brecht, foi proposto por Koudela a partir de duas concepções: a primeira – modelo como exercício artístico coletivo; a segunda, modelo (texto/imagem) que serve como objeto de imitação crítica. Em nosso contexto, tem como objetivo provocar reflexões e posteriormente a produção de escrevivências por meio de obras pictóricas e literárias, cuja proposta seja estabelecer um triplo diálogo (ALARCÃO, 2011), momento em que o participante da ação estabelece: **o diálogo do eu** – dialogia subjetiva; **o diálogo da situação** – com os pressupostos da obra apresentada relacionados com seus valores e concepções; **o diálogo com os outros** – momento em que nasce a escrevivência, isto é, a troca de experiências e negociações de sentido a partir da tessitura das inúmeras culturas.

A partir da breve retomada dos termos já discutidos, é possível concebê-los como fomentadores de ações que possibilitem um processo ensino-aprendizagem cada vez mais engajado na multiplicidade de valores, culturas e subjetividades, que respeitados oportunizam o sujeito que supera o silêncio e admite os consensos e dissensos das relações humanas. Neste sentido, Rego (1998) afirma que:

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais. Em síntese, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito único, ativo e interativo no processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. (REGO, 1998, p. 64).

Ao contemplar a atitude pedagógica da escrevivência, estaríamos considerando a troca de repertórios e visão de mundo e, ao mesmo tempo, valorizando o sujeito único, ativo e interativo, isto é, o aluno que se coloca como protagonista de sua posição social, histórica e cultural.

Já a rota de cultura, interpretada pela perspectiva vigotskiana, serve como recurso que permite o processo de conhecimento pelo viés da interação ativa e negação da passividade de informações advindas do professor, colocando este

último na posição de alguém mais experiente da cultura, que propicia trocas efetivas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, pactuamos com a ideia de Smolka e Góes (1993) ao afirmar que:

[...] parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA; GÓES, 1993, p. 10).

Em outras palavras, o sujeito da escrevivência, por meio da revolução de interações provocada por tal metodologia, ao passo que emerge em sua individualidade e singularidade, vislumbra no outro seus valores, fatores culturais e o próprio conhecimento. Esse fato confere a Vigotski não só a superação do reducionismo biológico, mas também do cultural (WERTSCH, 1985); cabe ainda ressaltar que o autor, por repetidas vezes, afirmou que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros durante o processo de desenvolvimento cultural”. (SIRGADO, 2000, p. 65).

Outro aspecto consiste na relevância da abordagem histórico-cultural como ruptura com a psicologia “não cultural”, ou seja, aquela que admite o desenvolvimento puramente biológico dos indivíduos.

No texto “Manuscrito de 1929”, há a elucidação dos termos histórico, cultural e social, bastante relevante para nossa pesquisa, uma vez que amplia nossa compreensão e reafirma as várias possibilidades em utilizar a teoria de Vigotski no contexto da educação.

O primeiro deles, histórico, é compreendido como sendo:

duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, – a história, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda = materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

O segundo, cultural, entendido como desenvolvimento que:

passa por 3 estágios: em si, para os outros, para si – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionando para um objeto e que marca ação; depois a mãe estende-o como indicação; depois a criança começa a indicar [...] 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, 2000, p. 24).

O terceiro, social, com muitas significações:

1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Em síntese, em uma analogia entre contexto escolar e a teoria vigotskiana, é admissível constatar que tanto o funcionamento psicológico quanto os conhecimentos fundamentam-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior das culturas, em determinado processo histórico.

Segundo Rego (2010, p. 22), “o histórico funde-se com o cultural, já que os instrumentos foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem”. Nesta perspectiva, ao propor a metodologia da escrevivência, estaríamos aperfeiçoando ao longo da história dos alunos suas identidades, subjetividades e percepção das relações com o mundo e o outro.

Nesta perspectiva de vislumbrar a educação como aquela que contemple um desenvolvimento global, Hernández (2000) complementa que a:

[...] aprendizagem que se pretende facilitar não se produz por uma mera absorção de informação, nem como um processo de construção de uma compreensão por meio de operações mentais que conduzam a diferentes formas de abstração. [...] é necessário pensar sobre a aprendizagem em termos de uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção social da compreensão. Isso significa considerar que os alunos são o resultado de contextos socioculturais concretos e de épocas que representem um determinado tipo de valores. (HÉRNANDEZ, 2000, p. 141).

Ao refletir sobre a aprendizagem como resultado de contextos socioculturais, Hernández (2000) partilha da interação cultural de Vigotski (1996), que compreende o ser humano como aquele que pode transmitir e dominar os produtos da cultura, isto é, os traços especificamente humanos são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. (VAN DER VEER, 2009).

A proposta do recurso da rota de cultura e atitude da escrevivência tem suas bases na aprendizagem que considera a compreensão das interações pessoais, sociais e culturais, a partir das diferentes formas de abstração que são processadas durante a interação entre o processo dialógico da escrevivência e o filtro da cultura, tanto do grupo quanto das subjetividades dos sujeitos da educação. Em outras palavras, ao estar em contato com uma coletânea de obras literárias e/ou pictóricas, os alunos têm oportunidade de reelaborar e reconstruir suas percepções e posicionamentos frente ao conhecimento.

Apontar essa dinâmica em educação é reafirmar os três estágios do desenvolvimento cultural propostos por Vigotski (1996): em si, para outros, para si. Nessa perspectiva, Rego (2010) observa que:

Não nos relacionamos com um mundo físico, bruto, mas com o mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso (objeto, atividade, imagem, etc) se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa. O que é internalizado, é a significação da ação, não a ação ou os objetos em si mesmos, mas a significação que tem para as pessoas e emerge na relação, conforme analisa Pino. Dessa forma, a noção de mediação simbólica ou semiótica, mais especificamente a mediação pela linguagem. (REGO, 2010, p. 290).

À luz da citação e dos apontamentos da teoria vigotskiana, podemos estabelecer relações entre os estágios do desenvolvimento cultural, a prática da rota de cultura e a escrevivência: a primeira estaria relacionada ao que aprendemos (em si), neste caso, a relação estabelecida entre rota de cultura (pictórico ou literário) apresentada e o tocante à sua significação; o segundo estaria associado aos sentidos que emergem das relações sociais propiciadas pelo compartilhamento das várias vivências (para os outros), propiciando como produto final, no terceiro estágio, o conhecimento, processado a partir da mediação simbólica ou semiótica pela linguagem advinda das várias interlocuções (para si).

Vislumbrar a escrevivência a partir da teoria de Vigotski é admitir uma ação partilhada (REGO, 2003), ou seja, é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Ao longo do desenvolvimento das interações das escrevivências, os alunos têm oportunidade de explicitar seus patrimônios cultural e simbólico; assim como conjunto de valores, conhecimentos, representações e formas de pensar construídos ao longo de suas histórias.

Em consonância à ideia de multiplicidade de singularidades, Oliveira (1997) sinaliza que situações de dialogia, em nosso caso o procedimento da escrevivência e o recurso das rotas de cultura, propiciam interações com o mundo particular de cada autor/participante, trazendo a ele possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém de fontes externas, compreendidas neste contexto como modelos de ação e as vivências apresentadas pelo outro. Nesse sentido, a autoria da escrevivência pode promover uma trama de significados e, ao mesmo tempo, situar os atores da ação interpretativa, os quais operam com seus próprios contextos referenciais. (COUTINHO, 2009).

Em uma análise da escrevivência pelo conceito de drama de Vigotski (2000), cada drama, compreendido como personalidade dos participantes, tem seu papel; assim, as diferentes atribuições realizadas pelo sujeito da escrevivência vão se alterando nas diferentes esferas de vida e atuação, produzidas pelo movimento dialógico, em que os sujeitos da história tencionam entre a necessidade individual e a liberdade do seu poder de transcender ao mundo por meio da cultura e de atos conscientes de reflexão.

Dito de outra forma, a Psicologia humaniza-se ao reconhecer que a vida não ocorre em momentos ocasionais, mas se constrói a partir do modo de ser dos sujeitos que se relacionam nas práticas sociais em determinados contextos históricos. Sobre este tema, Molon (2006, p. 35) argumenta que “a constituição do sujeito é dramática, “choque de sistemas”, acontece na forma de drama. Portanto, o drama é a condição de vida como também o *modus operandi* do sujeito”.

Na concepção de Freire (2005a), o procedimento da escrevivência seria um criar, recriar e integrar-se às condições do contexto, além de responder aos desafios e transcendê-los, dando ao homem um domínio que lhe é exclusivo, isto é, o da História e da Cultura. Em outras palavras, a escrevivência e seus elementos constituintes - dialogia, subjetividade e elementos culturais - converte-se como

multiplicidade de olhares e compreensões que, pouco a pouco, emergem das descobertas e das interações de ideias empíricas e teóricas.

3.2 Educação Dialógica e Compartilhada: aproximações entre Bakhtin e Vigotski.

O momento histórico pós-revolucionário da Rússia foi cenário para Bakhtin e Vigotski desenvolverem seus pensamentos pautados nos movimentos dialéticos, os quais não reconhecem dicotomias que isolam o fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial.

Muito embora não haja evidências de que os dois teóricos tenham se conhecido pessoalmente, textualmente Bakhtin faz menção a Vigotski em seu livro “O Freudismo”, de 1925. Um encontro fortuito não só de palavras, mas também de muitas ideias confluentes, entre elas o entendimento de que o movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem posteriormente numa nova totalidade. Para Vigotski, há sempre integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano interpessoal e intrapessoal; sendo que o mesmo ocorre na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, que coloca em diálogo: enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida; ou seja, ambos têm preocupação em relacionar forma/conteúdo, sujeito e objeto.

Lev Semyonovich Vigotski e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceram em anos próximos (1896 e 1895), além de viverem no mesmo país, a Rússia. Ambos exerceram o magistério, pertenciam a famílias cultas, interessados pelas artes, com atividades desenvolvidas ligadas à literatura, teatro e música.

Os dois intelectuais foram condenados ao chamado ostracismo de Stalin, em que Bakhtin passou 34 anos de silêncio até a republicação de sua obra sobre Dostoievski, em 1963, e Vigotski faleceu prematuramente, sem presenciar a chegada de seus postulados ao Ocidente, com a publicação de sua obra Pensamento e Linguagem, em 1962.

Bakhtin e Vigotski rompem com a positividade das ciências de seu tempo quando buscam recuperar estudos do homem que conciliem a dimensão objetiva (científica) com a dimensão subjetiva (não científica). Dedicam-se à construção de uma filosofia e de uma psicologia em que os fundamentos não deviam ser

fisiológicos e biológicos, mas sociológicos, com foco no diálogo, no outro, na mediação e nas interações.

Segundo Daniels (2003), ambos compreendem o sujeito como ser histórico, ativo e participante; porém Bakhtin interessava-se mais em como as pessoas se constituem, “não tanto para alcançar com sucesso alguma meta em seus esforços cooperativos, mas por causa da “transgradiência” que lhes permite ser participantes de infundável diálogo” (p. 58).

Nesta perspectiva, segundo Sirgado (2000) e Molon (2006), a concepção de sujeito desenvolvida por Vigotski encaminha mais a uma multiplicidade que a uma unidade concernente a um sujeito psicológico. De modo semelhante à perspectiva Vigotskiana, Bakhtin (2002) concebe o sujeito como aquele que se constrói em tramas relacionais, isto é considerar a linguagem como uma prática social e altamente dialógica; sobre essa noção bakhtiniana, Brait (2005) aponta que:

Essa noção de sujeito [relacional e ativo] implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí -, como os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora não deixem de estarem presentes). (BRAIT, 2005, p. 23).

Cabe destacar que o sujeito “relacional e ativo” retratado por Vigotski e Bakhtin é característica predominante tanto nas rotas de cultura quanto na escrevivência, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2002):

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2002, p. 95).

Mesmo na possibilidade de utilizar imagens durante as interlocuções, visto que as rotas de cultura e escrevivência podem ser constituídas da linguagem verbal e não verbal, cabe a máxima bakhtiniana de que a significação não está no signo e nem na alma do interlocutor, mas na interação do locutor e do receptor, “é como uma faísca elétrica que se produz quando há contato de dois polos opostos”. (BAKHTIN, 2002, p. 132).

A partir da concepção da interação, o sujeito da escrevivência pode ser aquele que transite por discursos diferentes, em diferentes modalidades, para construção do seu próprio discurso, passando a ser responsável por suas escolhas, formas de ver e valorizar o mundo. Isto dito, a partir de Bakhtin (1997), o sujeito da escrevivência é convidado a todo instante a participar do contexto que está inserido, estando sempre, e inalienavelmente, mergulhado na esteira do diálogo e no pensamento participativo.

Da mesma forma acontece com a proposta de Vigotski (2001), que atribui ao sujeito o caráter de organizador do discurso, responsável por seus atos e responsivo ao outro, sendo ainda aquele dotado de um excedente de visão com relação ao outro, ou seja, o indivíduo sabe do outro o que esse não sabe de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber ele mesmo o que não pode saber de si.

É perceptível, assim, que o sujeito da escrevivência, na perspectiva de Bakhtin e Vigotski, está no centro de tudo, trata-se de sujeitos que avaliam coisas, interpretam, ressignificam, subjetivam e se redefinem constantemente a partir do outro, reafirmando o inacabamento do ser, rico em ressonâncias culturais, históricas e sociais ecoadas nas formas discursivas.

O sujeito que se almeja, a partir da prática de rotas de cultura e escrevivência, é aquele que reflete sobre o contexto complexo em que age, que valoriza o princípio intradialógico e interdialógico e suas relações com o cultural e social. Que admite a polifonia, isto é, a presença de várias vozes, vários pontos de vista no discurso, que estão implícitos nos discursos dos outros. Dito de outra forma, o sujeito que busca, no cerne das rotas de cultura e escrevivência, transcender o biológico e empírico e se transformar constantemente durante a interação com o conhecimento e os demais parceiros.

Assim, segundo Vigotski (2000, p. 33), “cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”, em outras palavras, o ser humano é coletivo, uma vez que vive em um contexto social, o qual resulta da ação concreta de outros seres humanos que organizam seu próprio viver.

Neste contexto surge outra interface entre os autores: a consciência como resultado dos próprios signos, ou seja, são eles que realizam a mediação do homem com os outros, como também a regulação da própria conduta. Para Bakhtin (1997, p. 35), “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. Como foi dito anteriormente, além

dos signos verbais, há em nossa consciência imagens de formas, cores, valores e significações que só se transformam na sensorialidade humana mediatizada pela linguagem.

Diante das discussões, é possível afirmar que a escrevivência pode ser uma forma científica do conhecimento, se considerarmos a referência de Bakhtin (1992, p. 404), que versa sobre esta nova forma de conhecer como sendo aquela “que começa onde acaba a exatidão da cientificidade e onde começa uma cientificidade diferente”, enquanto para Vygotsky (199, p. 50), “poesia e arte representam uma forma particular de pensamento, a qual certamente conduz ao mesmo que o conhecimento científico, por outro caminho”.

Bakhtin (1986, p. 394) sinaliza ainda que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância”. Interpretando para nosso contexto, a escrevivência e as rotas de cultura despontam como aliadas dos vários sentidos e importâncias que emergem das interações, subjetividades e culturas.

3.3 Escrevivência e Rotas de cultura: por uma prática dialógica e do diálogo

Nesta subseção, continuaremos a discutir os pressupostos de Bakhtin e Vigotski complementados com o pressuposto do diálogo proposto por Martin Buber, elemento predominante na prática com o recurso das rotas de cultura e do procedimento da escrevivência.

Na filosofia de Buber existem dois aspectos que estruturam a condição humana: “Eu/Tu” e a relação “Eu/Isso”. O binômio eu-tu aplica-se, segundo esse autor, ao encontro entre dois parceiros, os quais são marcados por uma reciprocidade e confirmação únicas; enquanto a palavra “Eu-isso” representa ideias e objetos que desencadeiam reflexões e ações em nós. Acrescenta ainda:

Um mundo é o objetivo, chamado reino do isso e o outro é o mundo pessoal chamado de reino do tu. Estes modos do homem de estar no mundo não se sobrepõem, se opõem ou se excluem, são momentos em que o homem expressa naturalmente sua vocação dialógica. Há uma alternância entre ambos, não no sentido de “queda e ascensão”, mas de complementariedade. O mundo do Isso é também chamado pela palavra-princípio “Eu-Isso”; representa o mundo das coisas, das experiências cognitivas do homem quando se põe a conhecer e experimentar os objetos do mundo, formulando conhecimento objetivo, técnico, fazendo uso da razão para elaborar e tematizar acerca da realidade que o cerca. O mundo

do Eu-Isso é fundamental para a constituição e consolidação dos conhecimentos humanos, embora não se restrinja somente a Isso. (BUBER, 1982, p. 71).

De forma análoga, em nosso contexto, os sujeitos da escrevivência estão em constante interação (eu-tu) motivados pelas rotas de cultura, que estabelecem diversas ponderações entre o participante e a obra apresentada (eu-isso). Dito de outra forma, o “tu” se apresenta em mim e o “eu” entra em relação imediata com ele, assim, a relação é, ao mesmo tempo, escolher e ser escolhido, passividade e atividade. (BUBER, 2004).

A partir desta concepção do homem como ser dialogal, Buber reflete criticamente as relações humanas que estão pautadas no coletivo. A esse respeito, Marcel (1967) aponta:

Como Buber muito bem indica com uma palavra intraduzível, o isolamento é *übertäubt*. Apenas quando o indivíduo reconhece o outro em sua verdadeira alteridade, como um ser humano outro que ele mesmo, e quando sobre esta base penetra no outro, é que ele pode quebrar o círculo de sua solidão em um específico e transformador encontro. (MARCEL, 1967, p. 42).

À luz desta citação é perceptível um caráter atual na obra do filósofo austríaco naturalizado israelense, que viveu ente 1878 e 1965, principalmente no que tange ao comprometimento do pensamento com a realidade concreta, isto é, com a experiência vivida, uma vez que o autor aponta um vínculo entre reflexão e ação, entre práxis e logos, em que a experiência existencial de presença no mundo ilumina as reflexões e se manifesta na concretude das convicções.

Em nosso contexto, o par “reflexão e logos” está contido nas rotas de cultura que fundamentam e movimentam o pensamento com ponderações intradialógicas; enquanto o par “ação e práxis” pode representar a prática verbal ou não verbal, por meio da escrevivência, que materializa em linguagem os movimentos do pensamento e suas relações históricas, culturais e sociais.

Na proposta de educação como diálogo de Buber, o aluno tem seu crescimento através do encontro dele com a figura do professor, não havendo aprendizagem real sem que o estudante dela participe, o que significa ainda que o aluno deve encontrar o “outro” diante do qual ele possa aprender. Tal ideia é nomeada por Buber como *comunhão*, ou seja, caracterizada pela liberdade que o

indivíduo tem de primeiramente aventurar-se em si próprio e somente depois nos valores reais do professor. (FRIEDMAN, 1991).

Buber (1982) propõe a existência de três tipos de diálogos:

O primeiro, denominado de “autêntico” – não importa se falado ou silencioso – onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva. O segundo, nomeado de “técnico” – que é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo. O terceiro chamado de “monólogo disfarçado de diálogo” – onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e creem ter escapado, contudo, no fomento de ter que contar apenas com os próprios recursos. (BUBER, 1982, p. 62-63).

O diálogo proposto nesta pesquisa, cujas bases estão amparadas em Vigotski, Bakhtin e Buber, recai sobre o “autêntico”, compreendido como sendo o que propicia lugar de criação de novas perspectivas, novos rumos e novos olhares, em um espaço que ora contempla reciprocidades, ora estabelece assimetrias em relação às opiniões, as quais são suspensas e observadas para possíveis ressignificações de sentidos iniciais.

Em síntese, na concepção buberiana, o diálogo é o momento em que o par “eu-tu” atribui novos sentidos para “eu-isso”; na bakhtiniana, a dialogia provém da alteridade que implica o encontro da natureza social e as vozes do “eu-tu” em um espaço e um tempo social-histórico; por fim, na vigotskiana, nas relações, tanto o eu como o tu transformam e são transformados pelo meio histórico, social e cultural nos quais estão inseridos, por intermédio de interações.

Ao vislumbrar, de maneira abreviada, o círculo de Bakhtin, identificamos que seus membros prezam pela valorização da variedade, a diferença, a livre investigação, o diálogo e o debate (HOLQUIST, 1998). Desse modo, o outro é imprescindível tanto para Bakhtin como para Vigotski; sem ele o sujeito não se constitui, visto ausência de mergulho sógnico, confluência das várias linguagens, tomada de consciência e acesso às funções superiores, elementos indispensáveis de todo processo dialógico que permeia ambas as teorias.

A dialogia, concebida por Bakhtin (2013, p. 209) como sendo “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas [...]”. O autor acrescenta ainda que as relações dialógicas são extralinguísticas, uma vez que não

se constituem a partir de critérios propriamente linguísticos, mas que se estabelecem em um campo de comunicação social.

Assim, Bakhtin (2013), Volochinov (1988) e Medviédev (2012) compreendem o diálogo como todo e qualquer tipo de comunicação discursiva, isto é, toda enunciação tem seu caráter significativo e é parte integrante da comunicação, processo ininterrupto e que assume várias direções, de acordo com as relações dialógicas e determinantes socioculturais.

Nesta perspectiva, as relações dialógicas ultrapassam as relações entre réplicas de um diálogo no sentido estrito e assumem a posição de manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (BAKHTIN, 2013). Em outras palavras, o participante da escrevivência torna-se acessível, uma vez que, pelo diálogo, ele responde por si mesmo e se converte em sujeito frente às várias possibilidades de manifestação.

Assim, segundo Faraco (1993, p. 24), “dialogar não significa substituir ou justapor locutores, mas interagir sem a imposição dogmática de uma única voz, nem o relativismo duma coexistência acrítica de todas as vozes, mas a síntese dialética das vozes contrárias”. Segundo Bakhtin (2013):

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro, mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver o seu valor, ou seja, conserva inteiramente sua autonomia como palavra [...]. (BAKHTIN, 2013, p. 72).

À luz das reflexões e da citação, a importância do diálogo durante a escrevivência constitui em oportunidade de experimentar, por intermédio do outro e das tensões com ele, a possibilidade do diverso, tanto em nível de tema da conversa provocada pela rota de cultura, como nível de interação de subjetividades.

Essa noção de diálogo como experiência remete ao papel da alteridade em que o olhar do outro sempre será diferente do meu, mas necessário para me enxergar diferente do que me vejo (BAKHTIN, 2002). Em outras palavras, durante as relações dialógicas que emergem da escrevivência é o outro quem permite que

tenhamos “acabamentos provisórios de quem somos nós, como de quem são os outros na multiplicidade infinita do diverso”. (MOLON, 2003, p. 87).

Mesmo sendo termos de vertentes distintas, a dialogia de Bakhtin e o diálogo de Buber se enlaçam na relação eu-outro, pois ambos admitem um desafio o contato com o outro, fato que leva o sujeito a buscar, de modo conflituoso e tensional, ir além de si, mesmo quando recusa tal contato, pois a presença do outro o desloca continuamente de sua posição. (BAKHTIN, 2000; VOLOCHINOV, 2006).

Segundo Magalhães (1996, p. 6), “o sujeito é constituído pelos relacionamentos com os outros. ‘Eu’ e ‘Outro’ são conceitos relacionais e não duas entidades que são formadas separadamente e então entram em contato”. Tal afirmação reitera, de forma análoga, o papel da escrevivência como procedimento pedagógico que contempla o histórico, social e cultural durante as múltiplas interações de sala de aula. Nesta perspectiva, é pertinente afirmar que o processo polifônico instaurado pela escrevivência comunga da mobilidade de verdades, ao admitir que “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está em processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. (SOUZA, 2000, p. 103).

Como foi possível observar, a relação de dialogia entre eu-outro e o mundo cultural, social e histórico se dá por meio da interação, compreendida como processo em que o ser humano se integra socialmente com os outros no meio social, e do uso da linguagem como processo de mediação entre os indivíduos e destes com o ambiente social. (VIGOTSKI, 1998).

Fernando Pessoa, poeta modernista português, buscou o outro em relação a si próprio ao criar seus heterônimos, isto é, três poetas, cada qual com o sua personalidade e valores histórico-culturais. A criação heteronímica de Fernando Pessoa nos faz pensar na negação do eu como unidade constituída, numa fuga que se enovela em um desafio de outrar-se, a qual confere o desafio do autor em querer encontrar nos heterônimos essa unidade pretendida.

De forma análoga, a dialogia proposta na pesquisa muito se aproxima do inacabamento do ser estabelecido nas relações humanas e perceptíveis no trecho do poema de Álvaro de Campos, heterônimo de Pessoa, que diz “é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que basta” (PESSOA, 2005, p. 67). Dito de outra forma, a dialogia que permeia as rotas de cultura e a produção da escrevivência ancora-se na imprecisão das relações, sentidos e significados, os

quais estão em constantes renovações, isto é, um processo de formação de sentido dinâmico, fluido, com várias zonas de instabilidade.

3.4 Linguagem: entre subjetividades, sentidos e significados.

Como foi apontado na subseção anterior, diálogo e dialogia são essenciais para a condição humana e dela emergem as várias formas de expressão pela linguagem, as quais fazem a mediação das subjetividades. Nesta perspectiva, esta subseção pretende dar sequência na discussão dos elementos que possivelmente se evidenciam na prática de rotas de cultura e na escrevivência: linguagem, mediação e subjetividade.

Diante da assertiva anterior, as relações dialógicas as quais se pretende reconhecer nesta pesquisa são compreendidas como fenômenos que ultrapassam meras réplicas de um diálogo no sentido estrito, possibilitando ao indivíduo o direito de manifestar-se livremente em detrimento de ser tratado de modo objetificado ou coisificado.

Nesse sentido, é possível dizer que a linguagem humana só existe na comunicação dialógica de seus usuários, uma vez que “toda linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 209). Ao conceber a linguagem como resultado dos encadeamentos dialógicos, é possível vislumbrar o procedimento da escrevivência como arena de relações de alteridade em que o outro pode dar acabamento ao que o eu tem como representação, assim como o eu pode dar acabamento ao outro. Dito de outra forma, escrever pode configurar-se na explicitação e completude das subjetividades concretizadas pelas produções dos participantes.

Com base nestas breves reflexões, é plausível indicar que por meio da linguagem construímos verdades significativas, as quais validamos nossas ideias e nos posicionamos acerca delas, o que requer articulação do verbal e não verbal para que nos manifestemos como acontecimentos. Por fim, a linguagem é a atividade pela qual a interação acontece, o eu se constitui em sua singularidade e unicidade.

De acordo com a teoria do enunciado concreto, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (SOUZA, 2000; FARACO, 2009), a linguagem é um acontecimento da vida e

está instaurada no processo de interação dos participantes da enunciação (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1997). Ao transferir para nosso contexto de pesquisa, as múltiplas linguagens que constituem as escrevivências são vivas e se retroalimentam da relação triádica entre autor, ouvinte e o tópico da fala/escrita/imagem, este último motivado pelas rotas de cultura.

Ao admitir tais pressupostos há o reconhecimento de um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem, em que há legitimação da pluralidade e a rejeição da homogeneidade de reflexões e interações. Com isso, o contexto educacional que se avista com o uso da escrevivência e rota de cultura é o que contempla a unidade social, coletividade e respeito às subjetividades. Brait (2000) complementa esta ideia ao afirmar que:

Tanto as palavras quanto as ideias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado. (BRAIT, 2000, p. 14-15).

Ao interpenetrarem-se, os discursos articulam a linguagem de modo que cada sujeito se constrói por meio da organização de seu pensamento. Em outras palavras, na arena de língua, sociedade e subjetividades são os sujeitos que determinam seus possíveis níveis de sentidos e significados frente ao mundo no qual estão inseridos.

Todavia, Bakhtin (2002) salienta que não se deve compreender o dialogismo somente como relações de polêmica, embates e discussão, pois essas são apenas formas mais evidentes de relações dialógicas. É necessário contemplar outras variedades e matizes dialógicas, tais como: relações de concordância, contraposição, afirmação, complemento, compreensão e combinação de vozes.

Nesse sentido, a linguagem é constituída de signos, os quais estabelecem relação com a consciência, dessa forma a linguagem é a consciência que existe na prática dialógica entre o eu-outro e, por conseguinte, para si mesmo, evidenciando que tanto a palavra como a imagem assumem papel de destaque para desenvolvimento e expressão do pensamento, e também na consciência, em seu conjunto. De acordo com Vigotski (1992):

A consciência se expressa na palavra assim como o sol se expressa em uma gota d'água (...) a palavra é para consciência o que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que é o átomo para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 1992, p. 346-347).

Por meio da comparação, Vigotski deixa claro a importância da linguagem e seus constituintes na expressão de valores, posicionamentos e crenças humanas, assim como o papel de organizar o pensamento humano e as marcas de subjetividades inerentes a ele. Dito de outra forma, a linguagem possui uma estrutura semântica, cujo objetivo é expressar a realidade frente aos posicionamentos do eu e do outro.

A proposta da rota de cultura tem como objetivo dar caminhos para que o pensamento de cada participante articule por meio da linguagem o percurso que lhe faz mais sentido, assim como a escrevivência é uma tentativa de trazer à tona a consciência do aluno via linguagem.

Com base nas discussões sobre linguagem e dialogia, embasadas na teoria de Vigotski e Bakhtin, é possível dizer que o mundo chega à consciência pela mediação, além disso, ambos teóricos valorizam a cultura e as relações linguagem/pensamento, o que proporcionaria ao contexto educacional valorização das singularidades necessárias ao ato de conhecer e transformar.

Neste processo de articulação da linguagem e tomada de consciência surge a subjetividade, compreendida, na concepção de Bakhtin (2002), como experiência discursiva individual, que se forma e se desenvolve a partir de uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. O autor defende ainda que a subjetividade, pensamento individual, tem natureza dialógica, uma vez que o domínio da ideia não reside na consciência subjetiva isolada de uma pessoa, mas na coparticipação social de outros falantes.

Em outras palavras, não há possibilidade de formação de nossas subjetividades sem a prática da alteridade, pois é na relação eu/outro que transita a socialização de significados, valores culturais e históricos. Assim, o indivíduo depende positivamente da apreciação do outro, de seus posicionamentos e apontamentos, que dão o acabamento estético do eu; desse modo, “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”. (BAKHTIN, 1997, p. 55).

Em consonância com as ideias de Bakhtin, González Rey (1997) compreende a subjetividade como:

Organizada por processos e configurações que, continuamente se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muitos vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo que é a sociedade. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 85, tradução nossa).

Ao contemplar a definição do autor é possível compreender “a sociedade” como representação dos vários outros que se colocam diante do eu durante as interações ou mediações da linguagem; sendo assim, o outro é compreendido como uma sequência histórica que vai se transformando em um sistema de sentido. Ou seja, as subjetividades são moldadas, reforçadas ou até mesmo alteradas na interação eu-outro e a carga simbólica e semântica que cada um deles traz em seus discursos mediados pela linguagem.

Deste ponto de tensão entre subjetividade e linguagem surge um dos objetivos específicos da pesquisa: utilizar as múltiplas linguagens a fim de movimentar as relações dialógicas dos participantes e propiciar novas formas de expressão frente ao conhecimento produzido por meio da escrevivência. Diante disso, espera-se que o sentido subjetivo que emerge das escrevivências de determinadas experiências seja resultado que “aparece a partir de uma reorganização orientada pelo sujeito que integra dialeticamente o interno e o externo numa nova dimensão subjetiva que também é ou se converte em social”. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 83).

Assim, o conhecimento que se pretende valorizar com a prática das rotas e cultura e escrevivência está apoiado nas tramas sociais e culturais que tecem as relações dialógicas entre os participantes da pesquisa, pois “toda produção de sentido é associada a uma configuração pessoal que tem uma história e um contexto social que veicula de uma forma determinada diante da ação concreta do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 252).

Neste contexto, o processo de aprender considera os diversos aspectos do ser humano e sua participação efetiva nas negociações de sentido e construção de valores culturais e históricos, além disso, para que haja o processo de aprender são necessários tanto um aparato cognitivo quanto afetos e condições sociais na interação com o outro que vai mediar o processo. Desse modo, é necessário

valorizar o sujeito individual e de relações que necessita não somente acumular conhecimento, mas, sobretudo, reconhecer-se em si próprio, assim como princípio regulador das mudanças históricas e sociais.

Este pensamento encontra ressonância com o que afirma Gonçalves (2010), que relaciona a subjetividade aos aspectos psicológicos que fazem do homem, em determinado momento histórico, um sujeito histórico, e reitera a importância do pensamento, emoções, linguagem, no comportamento e posicionamento dos sujeitos. A partir de tal reflexão a subjetividade não se restringe somente ao nível individual, muito pelo contrário, é uma experiência humana corpórea, ativa e social, que nos permite ver o mundo e saber quem somos e o que fazemos nele.

Molon (2009) complementa o entendimento da subjetividade ao compreendê-la como algo sempre da ordem do entre, da intersubjetividade, ressaltando que não existe subjetividade aprisionada em um eu isolado e privado, compreendido como associal e a-histórico, pelo contrário, só se manifesta nas relações inacabadas e polifônicas entre o eu e o outro.

Diante das várias concepções de subjetividade, é notória a presença dos sentidos, os quais assumem relevância fundamental na constituição e desenvolvimento emocional, resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais, com isso, são os sentidos produzidos e compartilhados durante as interações que vão determinar as experiências.

A esse respeito, tanto Vigotski quanto Bakhtin consideram o sentido e a significação como termos constituintes da interação verbal, enquanto o primeiro busca apreender a estrutura do pensamento a partir do sentido e da intenção afetivo-volitiva, o segundo analisa a estrutura da enunciação pela inter-relação entre significação, sentido e valor apreciativo. Ambos distinguem sentido e significado, como é possível ver no quadro a seguir:

Quadro 1: Sentido e Significados: Bakhtin e Vigotski

	Vigotski	Bakhtin
Sentido	É a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada.	Constituído contextualmente, exigindo uma compreensão ativa mais complexa, em que o ouvinte relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara, então, uma resposta ao enunciado.
	É o ponto imóvel e imutável	Elemento abstrato e

Significado	que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.	dicionarizado, onde há parte do ouvinte apenas uma compreensão passiva.
-------------	---	---

Fonte: Vigotski, 2001, p. 465; Bakhtin, 1997, p.78-79

Em uma análise mais atenta do quadro, é perceptível que ambos autores admitem o sentido como algo mais dinâmico e resultante das interações sociais entre os indivíduos, enquanto o significado, para ambos, tem o valor mais padronizado, atrelado ao estático e à ausência de interação. Vigotski (2009) complementa que o significado é a expressão do que a palavra carrega na sua materialidade e historicidade, isto é, no seu conceito.

Em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2001) compreende que o significado da palavra se constitui na relação pensamento e linguagem:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. [...] Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. [...] Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. [...] Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

A citação evidencia que a palavra, uma das matérias primas na escrevivência e rotas de cultura, é, ao mesmo tempo, um produto social que se constrói nas mediações subjetivas do sujeito, e ainda funciona como plataforma de negociações, reinterpretações de informações, conceitos e da apropriação cultural dos sujeitos. Desse modo, não se pretende analisar a linguagem sob o viés estrutural e linguístico, mas contemplar os sentidos, compreendidos como acontecimentos semânticos individuais gerados durante as relações sociais, momento em que as escolhas de palavras constituem processos de significação em uma trama dialógica, histórica e cultural. Sendo assim, a palavra da escrevivência será considerada de acordo com a teoria bakhtiniana de linguagem, ou seja, com função de signo linguístico e fenômeno ideológico, determinada pelos contextos e pelos seus interlocutores.

Volochinov (1988) esclarece alguns aspectos da língua bastante relevantes para os objetivos de análise desta pesquisa:

A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.

As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.

A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

A *estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 127, grifos nossos).

Como já foi anunciado, não se pretende analisar estruturas linguísticas e de formação lexical, no entanto é necessário compreender que a língua possui diversas facetas que esboçam pensamentos, juízos de valores, preferências, traumas, posicionamentos que emergem das relações dialógicas.

Das quatro acepções de língua trazidas pelo autor russo, todas admitem que a língua está relacionada com o fator social. Além disso, o item 3, “a criatividade da língua”, nos parece bem oportuno para a língua da escrevivência, isto é, aquela que é utilizada para exteriorizar o histórico e o cultural inerentes aos posicionamentos que cada um dos sujeitos assume durante suas interações. Em última instância, a língua que se busca com a escrevivência é aquela que proporciona o “eu” sair de seu próprio espaço para desentranhar armadilhas semânticas, ideológicas e sociais que emergem na relação com o outro.

Nesta perspectiva de relacionar palavras, sentido, significado, língua, linguagem e subjetividade, pretende-se um avistar um sujeito que cria e dá significado ao que produz, aprende e ensina no momento dialógico de interação. A esse respeito, Vigotski (1991) sinaliza que:

Constitui um grave erro pensar que só a ciência pode estudar a experiência direta (...) os estudos baseados em análises de pistas e influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado tem sido tão úteis como os embasados no método de observação empírica direta. (VIGOTSKI, 1991, p.310 – tradução nossa).

A citação reafirma o propósito da pesquisa de compreender a educação como um processo sociocultural, no qual se compartilham significados em espaços cujos participantes possam elaborar e expressar suas opiniões, vivências e aprendizagem, por fim, sujeitos que vivenciem e sejam protagonistas de sua própria história.

Para que experiências sejam vivenciadas e protagonizadas pelos participantes, foi produzida uma sequência de materiais, com base em obras pictóricas e literárias nomeadas de rotas de cultura, assim como a seleção de alguns jogos teatrais, para que juntos conduzam ao labirinto de vivências, curso oferecido aos estudantes do Ensino Médio com objetivo de criar uma atmosfera em que os vários tipos de conhecimentos sejam compartilhados e apropriados dialogicamente em um contexto que reverbere variadas formas de expressão, cultura, sentidos e significados.

4 Labirinto de Vivências

O labirinto de vivências foi criado como um espaço da pesquisa em que pesquisador e participantes estejam em um ambiente que favoreça a pedagogia que se abre para múltiplas possibilidades, ou seja, a um conjunto de percursos que são intrincados e que levam os que nele estão a viver os fios da experiência e a desenvolver autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de sua identidade pessoal, cultural e social.

Segundo a mitologia grega, o labirinto de Creta foi criado por Dédalo para aprisionar o Minotauro, metade homem e outra metade touro que, posteriormente, foi derrotado por Teseu, o qual conseguiu encontrar o caminho de volta graças ao fio de um novelo oferecido por Ariadne, que foi desenrolado ao longo do percurso. De forma análoga, o labirinto de vivências oferece aos seus integrantes a possibilidade de trilhar vários percursos, a fim de derrotar os vários monstros que impedem os fluxos intempestivos que rompem o instituído, a cultura inerente ao ser humano e aos múltiplos atos de criação, que fogem de figuras e contornos pré-estabelecidos, cujas ações são sequestradas pelos fios da experiência, os quais ora se complementam em uma tessitura harmônica, ora de rompem numa dissolução de ideias, valores e percursos.

Nesta perspectiva, a experiência do labirinto de vivência contempla o aprender no interstício, na disjunção, no entremeio do saber e do não saber, isto é, os encontros realizados entre os meses de abril a junho, com 2 aulas de 50 minutos cada, tiveram o propósito de contemplar as relações heterogêneas ao entrar em contato umas com as outras, entrelaçando-se a fim de desfazer nós amarrados e promover outras formas e modos de existir.

Assim, a escolha das temáticas dos encontros foi pautada na transversalização do currículo oficial, ou seja, não foi proposta da pesquisa apresentar conteúdos específicos de determinada disciplina, mas sim, por meio das relações entre as múltiplas linguagens, problematizar temas que perpassassem a vida dos sujeitos, suas angústias e necessidades, despontando para uma aprendizagem configurada pelo movimento do desassossego, da ausência de métodos ou conteúdos programáticos, sem pretensão de resultados. Pois segundo

Roos (2004, p. 6-7), “O que transversaliza funciona como uma espécie de dinamismo criador, instaurando rupturas, descontinuidades, determinando inflexões, desvios, diferenciações, novos possíveis”

Ao propor as rotas de cultura como pontos de partida do labirinto, está se admitindo um espaço labiríntico, compreendido por Larrosa (2003) como:

Às vezes multívoco, polífico e indefinido. Um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparato que desencadeia um movimento de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante se dispersa nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas. Infinitamente aberto. (LARROSA, 2003, p. 31).

Neste aparente movimento de desordem e obscuridade, fornecido para os estudantes durante a apresentação das rotas de cultura e o andamento dos jogos teatrais, objetivou-se que os alunos pudessem

Deixar-se entrar em um labirinto ou deixar que um labirinto entre em si. Calar tudo o que nessa arrogante instituição chamada “indivíduo pessoal” poderia profanar o silêncio. Calar tudo “o que em sua cultura, nessa arrogante instituição dos que sabem e que se chama ‘cultura’, existe de repousos mecânicos e repetitivos, de um falar como está mandado e que recobre e satura e cancela o silêncio”. (LARROSA, 2003, p. 39).

E, mais ainda, buscar entendimento para a indagação de Larrosa (2015):

será que não somos nós que estamos enjaulados junto à experiência e damos volta e mais volta sobre nós mesmos, sem real algum, sem nenhum outro, sem exterior algum, sem acontecimento algum, sem surpresa alguma, sem nada diferente a nós mesmos (ou a nossas projeções, ou a nossos desejos, ou ao que já sabemos, ao que já pensamos, ao que já queremos...), que nos toque, ou nos passe, ou nos aconteça, ou que nos faça frente? (LARROSA, 2015, p. 192).

Diante desta reflexão, atribuímos ao labirinto de vivências duas possibilidades: a de girar em movimentos circulares sem que nada nos surpreenda, sendo aprisionados em um contexto de reproduções de padrões instituídos; ou para busca de saídas deste ambiente que enclausura a diversidade de posicionamentos, ideias e culturas, cujo desejo é que algo nos aconteça e propicie um movimento de constante busca e surpreendentes caminhos.

Ao optar por encontros temáticos, há a tentativa de ressignificar a prática pedagógica por meio das confluências entre as múltiplas linguagens e o conhecimento e uma possível ruptura com a compulsão por adquirir e processar

informação. Um “saber informação” (LARROSA, 2002, p. 42). Além disso, o contexto atual e da própria premissa da escola em tempo integral, onde foram realizados os encontros, exige, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais, permitindo que as urgências prementes sejam compartilhadas por todos em um mesmo espaço, que possibilite trocar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns. Diante de tais demandas, os encontros labirínticos foram estruturados da seguinte forma:

Relação: eu e outro – com intuito de focalizar as relações de antagonia ou complementação do conhecimento gerado a partir das interações dos participantes.

Palavras adormecidas, memórias despertadas – cujo objetivo foi trabalhar com uma das matérias primas da escrevivência: a palavra.

O que é a arte – parte 1: apresentação e reflexão de bases peculiares às diversas manifestações artísticas.

O que é arte – parte 2: ampliação e revisitação do conceito de arte, assim como as produções artísticas e suas evoluções em uma linha temporal.

Reflexões sobre a prática: momento dedicado ao contato analítico com as escrevivências produzidas.

Se a arte falasse: relação da arte pictórica com a literatura e contextos históricos.

Escrevivência e Adolescência – objetivo de contemplar a fase a qual os participantes vivenciam e fazer com que eles se enxerguem nas relações com os demais participantes e com rotas de cultura que versem sobre esta temática.

Ao propor um grande labirinto de vivências por meio dos oito encontros, existe uma proposta de traçar um caminho complicado, sinuoso e imprevisível, em que os participantes se lancem e se recusem a serem medidos por meio de uma experiência generalizável, mas que sejam direcionados a realizar movimentos do pensamento que conduzam às várias experiências singulares e às múltiplas criações advindas dos diferentes olhares dos alunos.

Dito de outra forma, espera-se avistar a produção de escrevivência durante o labirinto de vivências como momento de criação, cuja experiência seja experimentada e se volte para o sensível, que realce o ser humano de afetos, impressões, instabilidades, provisoriedades, mutações. Que seja, por fim, ponto de chegada de labirintos cujas interrogações foram respondidas, refundadas na fusão conhecimento e experiência, em que trilhar novos rumos é gerar ao mesmo tempo novos modos de configuração de singularidades.

O labirinto de vivências foi realizado nos meses de Abril, Maio e Junho de 2019, na EE Jamil Khauan, na cidade de São José do Rio Preto – SP, onde o pesquisador ministra aulas de Língua Portuguesa.

O programa de Ensino Integral foi implantado pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, a partir de 2013 foi expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. (SÃO PAULO, 2006).

A ampliação de tempo e permanência na escola para tal programa equivale em criar condições de tempo e espaços para materializar o conceito de formação integral, com vistas no desenvolvimento de potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais.

Diante deste contexto, a proposta de realizar os encontros na referida escola foi acolhida prontamente pela gestão, uma vez que tanto pesquisador quanto unidade escolar comungavam de uma mesma concepção pedagógica, a educação para além de conteúdos acadêmicos, com possibilidades de vivências direcionadas à qualidade de vida dos educandos, ao exercício do conviver e à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Cabe ressaltar ainda que as escolas de tempo integral possuem espaços de vivências concebidos pelos documentos oficiais (SÃO PAULO, 2012, p. 37), “oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida”. Tais espaços são oportunizados por duas práticas inerentes à escola integral: os líderes de turma e os clubes juvenis.

Os espaços de vivências que mais se aproximam da proposta do labirinto de vivências são os clubes juvenis, compreendidos como espaços de criação, pois os jovens são norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitam o convívio e as práticas de organização; além de se agruparem por temas de interesse comuns.

A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também,

à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.

Com tantos pontos em comum com a escola de tempo integral, os alunos de duas terceiras séries do Ensino Médio foram convidados a participar do labirinto de vivências, realizado pós aulas do ensino regular, isto é, no contexto do ensino integral, os alunos todas as quintas-feiras, permaneciam na escola para 10^a e 11^a aulas, uma vez que no horário regular possuem 9 aulas diárias.

Foram ofertadas 30 vagas, das quais 24 foram preenchidas, com desistência ao longo dos encontros de apenas 5 alunos, o que sinalizou positivamente para o desenvolvimento das atividades, visto o contexto descrito anteriormente e a instabilidade de permanência dos adolescentes, que possuem um agenda bastante sobrecarregada.

Com isso, ao ofertar o labirinto de vivências no espaço escolar, reafirma-se a escola como espaço privilegiado de interações para a formação humana, responsável por mudanças históricas, sociais e culturais. É lugar de reflexão, novos olhares, desafios e ampliação de modos de fazer e ser dos seus alunos.

Na próxima seção, apresentaremos as rotas de cultura elaboradas para o encontro, assim como a discussão dos fundamentos desta nomenclatura e suas relações com o dialógico cultural no espaço escolar.

4.1 Preparando as cenas: entre ensaios, montagens e criações

Que a arte me aponte uma resposta
mesmo que ela mesma não saiba
e que ninguém a tente complicar
pois é preciso simplicidade pra fazê-la
florescer
pois metade de mim é platéia
a outra metade é canção.
Que a minha loucura seja perdoada
pois metade de mim é amor
e a outra metade também
(MONTENEGRO, 1999, p. 28)

O processo de preparação de materiais pautado na visão artística, dialógica e cultural, muito se assemelha aos ensaios que os artistas realizam para apresentar seus espetáculos, momentos de pesquisas, hipóteses, contextualizações, adaptações, enfim, um grande fluxo de criação. Nesta perspectiva, o trecho do poema “metade”, de Oswaldo Montenegro, traz para o foco a utilização da arte em

sua essência e simplicidade como grande possibilidade de um florescer de múltiplos saberes, que se desponta na interação com a plateia. Em outras palavras, o planejamento do professor é compreendido como metade do processo, que alcança sua completude nas interações, moldagens, apropriações e transformações dos alunos que entram em contato com os materiais no momento da aula.

O termo loucura, trazido pelo poeta, pode ser traduzido em nosso contexto como material que busca motivar experiências singulares nos participantes, pautadas nas diferenças, heterogeneidade e pluralidade de aprender e interagir de cada um. Desse modo, a preocupação de selecionar um material que esteja comprometido para viver novas experiências, em que não haja um objetivo previsto, mas “uma constante abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver, nem pré-dizer”. (LAROSSA, 2002, p. 28).

Ao partir desta lógica, educar é criar cenários, por isso a importância do professor criador, senhor de suas ações e descobridor de novas rotas, cenas, situações; aquele que experimenta os inúmeros significados da vida, negocia ações/reflexões e transforma as vivências culturais dos atores da educação. É o que ensaia tentativas de interação, arquiteta e modela perspectivas, sensações, sabores na tentativa de trazer à luz da cena o ato criador.

Nesta perspectiva, a escola assume o papel de um grande cenário em que várias energias e matérias misteriosas da realidade cultural circulam com aprendizado e conhecimento, como assevera Brandão (2002):

Pois no pequenino e no grandioso círculo da sala-de-aulas o que a educação pretende, ou devia pretender, que seja feito, é o próprio trabalho através do qual são recriados e compartilhadas e transferidas de uma pessoa a outras, de um grupo humano a outros, de uma instituição a pessoas ou a grupos humanos, nada menos do que aquilo que se sabe, se lembra (a misteriosa função pedagógica da memória), se pensa, ou se crê em uma cultura humana. (BRANDÃO, 2002, p. 144-145).

A concepção adotada pelo professor que prepara e aplica as rotas de cultura e os jogos teatrais durante o labirinto de vivências foi de respeito à cultura humana em suas particularidades e concebeu as montagens da cena, representada por cada encontro/aula, uma grande metáfora da vida social, em que os participantes experimentam o trabalho pensado e vivido, empenhando-se na validação de significados.

Neste contexto, o professor assume o papel de investigador criativo, compreendido como educador que questiona as razões subjacentes às suas decisões, que não parte de hipóteses de trabalho a confirmar e que compreende a sala de aula como arena de vivências, onde se ouvem vozes distintas, com distintos propósitos pautados por aspectos sociais, físicos, culturais e pedagógicos. De forma convergente a esta diretriz de planejar, Giroux (1988) sinaliza que o trabalho docente seja concebido como de um intelectual crítico, com espírito de questionamento e coerente na sua ação de criar, (re)criar ou até mesmo transformar.

Ao assumir a grande cena que é o evento da aula como ato criador e reconhecer o plano pedagógico como processo criativo, interpretativo e que constrói significados sobre a realidade pedagógica na qual está inserido, o professor pauta sua ação na pedagogia de possibilidades (GIROUX, 1988) e que contempla a formação humana, a qual envolve o destino das pessoas a partir de seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e identidades culturais. Cabe ressaltar que não há pretensão de discutir temas como formação de professores, práticas pedagógicas e planejamento de forma exaustiva; mas apontar algumas características que estiveram latentes durante a montagem das rotas de cultura e dos jogos teatrais do labirinto de vivências.

A partir destas premissas, a criação das rotas de cultura foi pautada na concepção proposta por Corazza (2013):

aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês o senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instancia criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer. Aquele que distingue criação de criatividade; considerando a criatividade (isto é, a criação de soluções originais par problemas já dados), apenas como parte do processo de criação, o qual é mais amplo e envolve a invenção dos próprios problemas. (CORAZZA, 2013, p. 97-98).

À luz desta reflexão, as rotas de cultura, atos criadores do professor-pesquisador, que serão apresentadas na próxima seção, tiveram como propósito não limitar as linguagens artísticas em dizer o existente, mas “de no impulso humano que leva a ela motivar um gesto libertário, destrutivo em relação ao controle que se articula dentro e fora de cada um de nós”. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 134).

Em outras palavras, as aproximações entre as linguagens propostas pelas rotas de cultura tiveram como objetivo atravessar os sujeitos por meio da subjetividade com potencialidades de dar a enxergar os becos de memória dos jovens que veem, interpretam, se atrapalham, amam, sofrem, experimentam, enfim, vivem enraizados cultural e historicamente em um mundo complexo.

Diante deste novo horizonte, de ato criador docente, é possível que a educação abra as cortinas para ensaios a partir da subjetivação, socialização, autonomia e integração cultural dos indivíduos; com respeito à dimensão humanizadora e suas várias fontes: culturais, psicológicas, antropológicas, simbólicas e sociais. Na perspectiva de Tanner e Tanner (1980 *apud* SACRISTÁN, 2000), ao preparar um material que admite em seu curso retoques e adaptações, confere ao criador docente o grau de independência profissional de mediador, uma vez que adapta seus materiais a partir de condições da realidade atual; e de professor criativo-gerador, que pensa o que faz e zela por arquitetar situações que desencadeiem interpretações, adaptações, criações e a busca de novos caminhos.

Durante a preparação de encontros pautados no ato criador docente foi possível vislumbrar as seguintes características:

- a) contraposição do conhecimento sistematizado, com ênfase no sujeito subjetivo, histórico e cultural que assume papéis em suas interações e constrói conhecimento atrelado aos seus próprios desejos e imaginação;
- b) atenção a critérios que preservem a integração em detrimento de práticas fragmentadas e descontextualizadas;
- c) valorização da liberdade, criatividade, emoção e intuição na composição das rotas de cultura;
- d) compreensão da incompletude humana e sua capacidade de transformação e criação.

4.2 Rotas de Cultura: labirintos dialógicos culturais

Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro
forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver, em cada rima vera, a prima
pedra,

onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o
fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.
(LEMINSKI, 1987, p.34)

O poema “Ler pelo não”, de Leminski, traduz poeticamente as rotas de cultura, como sendo material que contempla o multissensível, o sinestésico, que lança o olhar de quem as aprecia para variadas direções, proporcionando a criticidade múltipla, multifacetada, valorizando o ser histórico cultural que somos. Em uma perspectiva ora literária, ora visual, há possibilidade de captar as diversas linguagens, em que ler transcende a mera decodificação de códigos ou estilos de épocas, mas possibilita uma leitura que se multiplica num desdobramento de interrogações, que se clarificam ou obscurecem, se aproximam ou se distanciam durante o processo de significação, transformação e (re)construção do conhecimento.

Neste trabalho, as rotas de cultura não devem ser compreendidas por releituras de obras visuais ou literárias, mas como recurso pedagógico que instaure nos alunos um labirinto de possibilidades, em um constante encontrar-se e perder-se. Em outras palavras, as rotas de cultura podem trazer gêneros variados, fundamentando-se em Bakhtin (2002, p. 262), o qual afirma que a diversidade dos gêneros do discurso é infinita, “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica”.

Tal recurso favorece a abordagem criativa na escola, uma vez que motiva o sujeito a se posicionar de maneira crítica e dinâmica frente a situações que lhe são oferecidas. Longe de interpretações reducionistas, ou meras reproduções de informações como um conjunto de fórmulas e estruturas isoladas, a elaboração das rotas de cultura está pautada na oposição da arte como utilitária, com objetivo de transmitir algo; muito pelo contrário, ao selecionar arte literária e arte visual espera-se que elas acionem a imaginação e as emoções dos participantes em favor do

desenvolvimento do psiquismo, ajudando-os na solução de conflitos subjetivos. (VIGOTSKI, 1998).

Nesta perspectiva, a arte não será utilizada como pretexto para ajuizar questões formais, tais como concordâncias, coesão, coerência, estilo, cor e forma, mas com propósito de provocar nos sujeitos possibilidades de estabelecerem contato com seu acervo cultural, com objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, e uma possível transformação nas estruturas sociais e culturais dos indivíduos. Assim, a reação estética presente nas rotas, em uma analogia direta com Vigotski (1998), não seria apenas uma descarga no vazio, mas uma reação estimulante nova e fortíssima para posteriores atitudes.

Ao assumir a vida e atitude dos alunos e do próprio professor como rotas, admite-se um fazer pedagógico pautado no diálogo com suas próprias histórias de vida, pois, ao chegar à escola, ambos trazem consigo seu modo de falar, necessidades de buscar e experimentar, sua inquietude, isto é, sujeitos que trazem em seu corpo histórias, gestos, crenças e ritmos distintos. (ARROYO, 2001).

Diante deste contexto, a escola é entroncamento de culturas, que permeia o complexo processo de ensinar e aprender, uma vez que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Em outras palavras, a presença das rotas de cultura durante os encontros propostos pelo labirinto de vivências propiciará uma vivência não como experimento, pois esse é genérico, repetível e previsível, mas um momento singular, irrepitível, que aceite as diferenças, heterogeneidades e pluralidades dos participantes. Neste contexto, as rotas de cultura poderão engendrar a experiência, apontada por Larrosa (2002) como aquela que:

tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'. (LARROSA, 2002, p. 28).

Ao relacionar os elementos constituintes da experiência de Larrosa com as rotas de cultura, é possível avistar que elas, impulsionadas pela prática de jogos teatrais, podem unir a interpretação de processos verbais e visuais e relacioná-los com a vivência subjetiva e cultural de cada sujeito em um constante estabelecimento

de conexões entre produções culturais e a compreensão individual de cada um. Ainda faria parte deste processo o pensamento superior indicado por Vigotski (1997), que esclarece que a aprendizagem que envolve o campo artístico demanda a utilização de estratégias intelectuais apuradas, como analisar, inferir, planejar e resolver problemas advindos das formas de compreender e interpretar de cada indivíduo.

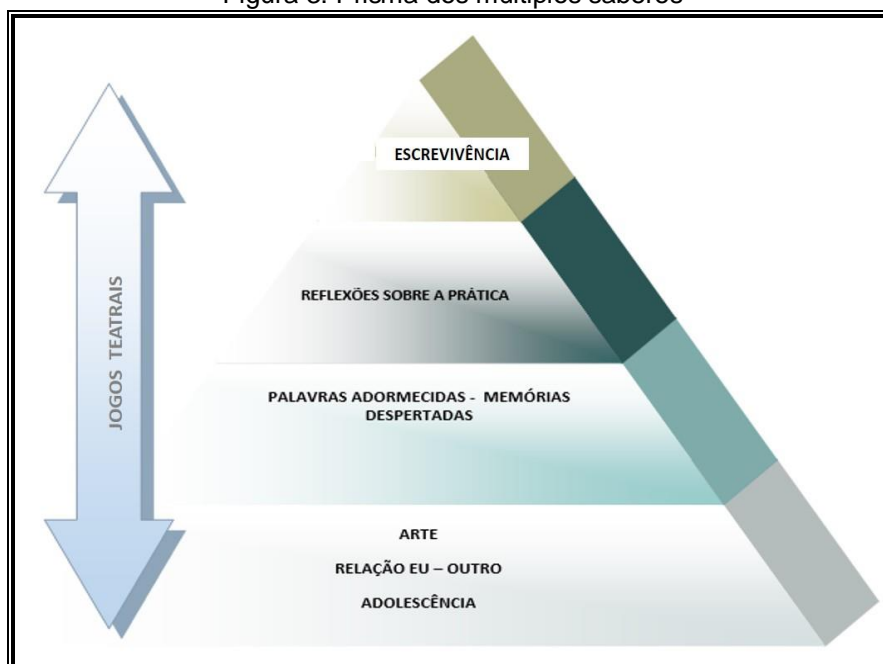
Neste cenário, o aprendizado aventado pela rota de cultura, vivenciada por meio de jogos teatrais, e derramado no ato criador da escrevivência teria a característica de acontecimento na vida dos participantes, sem compromissos com horas, local ou caminhos determinados, mas um aprender que nasce no meio das vivências, “um encontro, ao acaso, com algo que nos assola e inquieta, que deflagra os limites do já pensado e do já sabido, à espreita de um pensamento novo” (ROOS, 2004, p. 4). Dito de outra forma, a busca das rotas de cultura é encaminhar para uma compreensão que permita ir além do mundo tal e como estamos acostumados a percebê-lo e interpretá-lo por códigos e signos culturais pré-determinados, mas de adquirir, gradativamente, uma aprendizagem voltada para o questionar-se, renomeando o mundo e dando mais sentido a ele.

Aventurar-se no fazer artístico como matéria prima das rotas de cultura é compreender a necessidade de uma sociedade que compreenda a arte como algo de todos e não apenas de domínio de especialistas e experts, que são os artistas, mas que objetos, paisagens, situações retratadas ou escritas são nossa própria vida. (FOUCAULT, 1994). Em consonância com esta ideia, Ferraz e Fusari (2009) sinalizam que a arte não se dá apenas no desenho ou na pintura, mas em todas as expressões de corpo, voz, de fala, de audição e de tato; assim como em quaisquer atividades que propiciem a percepção e melhor compreensão da realidade e sua representação.

Dessa forma, a seguir apresentaremos, em ordem cronológica, as rotas de cultura preparadas para os encontros dos labirintos de vivências, a fim de refletir sobre a fundamentação da própria prática, com vistas em detectar, ordenar e explicar os processos e as estratégias utilizados para efetivação da pedagogia de possibilidades a partir da confluência das linguagens artísticas.

Para elucidar os movimentos das rotas, temas e ações pedagógicas, apresentamos a figura “prisma de múltiplos saberes”:

Figura 3: Prisma dos múltiplos saberes



Fonte: desenvolvido pelo pesquisador

A representatividade do prisma para nosso contexto é bastante oportuna, visto que as movimentações realizadas durante o labirinto de vivências - representadas por quatro blocos, a seguir apresentados - possuem seus vértices num plano (plano da base):

Bloco 1: arte, relação eu-outro e adolescência;

Bloco 2: palavras adormecidas - memórias despertadas;

Bloco 3: reflexões sobre a prática;

Bloco 4: escrevivências.

Em nosso contexto, isso indica que as rotas de cultura elaboradas, mesmo com a diversidade temática de cada encontro, transitam por diferentes blocos, no entanto, estão sempre alicerçadas no bloco 1, isto é, ponto de partida que contempla as confluências entre as linguagens artísticas, cujo objetivo principal é promover entroncamentos de culturas e subjetividades em um espaço que considere as especificidades da adolescência.

É possível observar dois blocos intermediários, o bloco 2, “palavras adormecidas – memórias despertadas”, que tem como função sensibilizar os alunos para as interações verbais as quais são construídas, significadas e validadas a partir da troca de vivências; e o bloco 3, “reflexões sobre a prática”, caracterizado por momentos dedicados em apresentar aos alunos trechos de vídeos ou fotos de suas

participações durante o labirinto de vivências, a fim de trazê-los ao centro do processo de interações inter e intrapessoais.

Um último elemento perceptível na prisma de saberes é a seta com dois sentidos, que representa os jogos teatrais, os quais são compreendidos em nossa pesquisa como recurso que possibilita movimentar o ato criador até a produção da escrevivência. Em outras palavras, enquanto as rotas de cultura realizam a movimentação interna no pensamento dos participantes, os jogos teatrais fazem o movimento externo, o que permite aos sujeitos articular, avaliar, reelaborar e transformar as várias perspectivas e pontos de vista que emergem das interações, apresentando novas manobras que se consolidam nas escrevivências.

Encontro 1

A diversidade de nossas opiniões não vem do fato de uns serem mais razoáveis que outros, mas unicamente do fato de conduzirmos nossos pensamentos por diferentes vias e não considerarmos a mesma coisa (DESCARTES, 2001, p.48)

A rota de cultura intitulada “Eu e os outros” foi concebida com base no bloco 1, visto que o grupo estaria se conhecendo e, portanto, precisaria, de certa forma, de contato sinestésico e discursivo, para estabelecer, gradativamente, confiança em suas interações.

Figura 4: Rota de Cultura1 – Eu e os outros



Fonte: Material desenvolvido pelo pesquisador.

Baseada na obra “Ciranda de gente” (1962), de Andrea Savaget Teixeira, a rota teve como ponto de partida despertar o ingênuo e a simplicidade presentes no conceito de arte Naif, além de romper com estereótipos de que a arte é praticada somente por artistas de notoriedade e extensa formação acadêmica, uma vez que tal produção não partilha elementos da arte tradicional ocidental como perspectiva, composição e desenho clássico. Cabe destacar que o objetivo principal das rotas de cultura não é verificar interpretações pautadas em estilos das obras, sua composição formal, a partir de leituras ou releituras; mas provocar a noção de criticidade, compreendida como momento em que o sujeito questiona as representações construídas dentro dos contextos social, cultural e histórico, buscando múltiplos significados. (OLIVEIRA, 2006).

Outra temática considerada na elaboração desta rota de cultura foi a mensagem imagética da obra: as relações humanas, inerentes a todos desde a primeira infância, com brincadeiras de roda.

Após a projeção da obra, foi realizado um jogo teatral de aquecimento, no qual os alunos tiveram oportunidade de cantar canções referentes à infância, o que propiciou uma descontração para que as outras etapas da rota fossem realizadas.

Imagem 1: Alunos e rota de cultura 1



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 2: Jogo de aquecimento: canções da infância.



Fonte: arquivo pessoal.

Como sequência do encontro, os alunos foram convidados a realizar um jogo teatral, cujo objetivo era experimentar, por meio de leitura compartilhada, diversas formas de ler o poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar:

Figura 5: Rota de Cultura 2 – Traduzir as relações eu com outro.

TRADUZIR-SE	
Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo.	Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão.	Uma parte de mim é só vertigem; outra parte, linguagem.
Uma parte de mim pesa, pondera; outra parte delira.	Traduzir-se uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte?
Uma parte de mim almoça e janta; outra parte se espanta.	

Fonte: Gullar, 2004, p.335.

Os alunos dividiram-se em grupos (fotos a seguir) e, a partir das solicitações dadas pelo professor, interagiram com a rota de cultura em uma atmosfera descontraída, em que o estranhamento das orientações, tais como ler com suavidade, intensificando as últimas sílabas de cada palavra, gargalhando ou mesmo sussurrando, oportunizaram um contato mais pessoal com o poema.

Imagem 3: Grupo durante o jogo leituras profusas.



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 4: alunos vivenciando leitura compartilhada



Fonte: arquivo pessoal

A escolha do poema como rota de cultura esteve pautada em duas premissas: a primeira, por ser uma poesia afastada da poética conservadora da geração de 45, período modernista ao qual está inserida, com uma grande inquietação sobre a existência humana, em que conhecer a si mesmo converte-se em tarefa árdua e contínua; e a segunda, que atua como complemento da temática do encontro (relações eu-outro), porém com material linguístico elaborado com uma linguagem repleta de figuras de linguagem, com a proposta de que somos seres ambíguos, os quais ora se complementam, ora se dispersam.

Nas duas estrofes finais esta ambiguidade parece muito clara: “Uma parte de mim é só vertigem/ outra parte linguagem./ Traduzir-se uma parte na outra parte/ — que é uma questão de vida ou morte — será arte?”, no entanto coube às várias rotas tomadas pelos alunos durante as atividades responder ou mesmo levantar novos questionamentos sobre a importância da arte para a condição humana.

A última rota apresentada neste encontro, intitulada “além do olhar” (rota 3), foi constituída pelo “Infinito de seus olhos”, do poeta concretista Décio Pignatari, e da obra “Clarividência”, do surrealista René Magritte. Ambos trazem em sua construção a proposta de um efeito visual que altere o sentido estrutural e/ou semântico padrão de seus respectivos campos de criação (arte visual, arte literária), isto é, no poema concretista a disposição das palavras tem como significante o símbolo do infinito, que reitera, de forma visual, a mensagem verbal do infinito; já na pintura, há uma espécie de reconfiguração do que se vê, uma vez que o pintor cria mais do que está na frente dele (ovo) e idealiza possibilidades, potenciais, o próprio futuro (pássaro).

Figura 6: Rota de cultura 3 – Além do olhar.



Fonte: Pignatari, 2006, p. 52 e Magritte, 1936. (Adaptado pelo pesquisador)

Neste contexto, os agentes da comunicação têm oportunidade de vivenciar rotas de cultura que transformem a própria natureza, uma vez que, nesta partilha de novas significações, frente ao estranhamento provocado pela negação de padrões, há oportunidade do ser humano de reafirmar-se como o único entre outras espécies a possuir dois repertórios separados de signos à sua disposição: o verbal e não verbal (PIMENTA, 2011). Assim, a finalidade da rota de cultura “além do olhar” é propiciar uma relação com as linguagens artísticas, que desperte interesse e prazer e, como consequência, permita experimentar uma amplitude de sensações, cujos atos de criação, compreendidos como a produção da escrevivência, estejam alicerçados na liberdade de expressão, na valorização de subjetividades, enfim, numa atividade de relacionar conhecimentos e vivências de maneira interativa.

ENCONTRO 2

Entender como uma palavra, escolhida ao acaso, pode funcionar como palavra mágica para escavar campos da memória que descansavam sob a poeira do tempo. (RODARI, 1982, p.15).

Este encontro teve como um de seus pontos de partida a reflexão proposta pelo jornalista, escritor, pedagogo, professor e ensaísta italiano Gianni Rodari, em seu livro “Grammatica della fantasia”, em que a força criativa encontra nas palavras a possibilidade de vivenciar experiências, maneiras de falar, ouvir, interagir, agir e de sentir o mundo do qual fazemos parte. Ao admitir tais ideias, a palavra, uma das matérias primas das rotas de cultura, pode desencadear uma pedagogia da recriação do mundo (RODARI, 1982), em que é definida como a soma de todos os eventos psicológicos despertados em nossa consciência, funcionando como um gatilho fluido e dinâmico que transita em instabilidades de nossas próprias subjetividades. Nesta perspectiva, a palavra é um ponto fixo e estável, enquanto suas significações são móveis e regidas pelos diferentes contextos e zonas de sentidos que cada sujeito possui em sua trajetória de vida.

Outro ponto de partida foi o livro “A casa das estrelas”, de 2013, que, na mesma perspectiva de Gianni Rodari, privilegia a experiência poética da criação, ou

seja, a palavra como geradora de movimentações do pensamento que dão sentido às representações, valores e atitudes que permeiam as interações humanas.

Segundo seu autor, o Colombiano Javier Naranjo, o título do livro surgiu de um de seus alunos, Edison Albeiro Henao, que, em uma cerimônia de inauguração de um relógio de sol, ao ouvir os badalos e ver o voo das pombinhas no céu disse que o universo era a casa das estrelas. Assim, durante mais de dez anos, o professor e escritor Naranjo guardou as definições que seus alunos do curso primário (entre 3 e 10 anos) da cidade de Rionegro na Colômbia davam para palavras, objetos, pessoas e, principalmente, sentimentos, em suas aulas de espanhol.

De forma análoga, os encontros do labirinto de escrevivências foi um universo cuja estrela principal, a palavra, foi revisitada a fim de retirar suas películas de superficialidade, muitas vezes criadas pelos padrões sociais, e deixar emergir de suas águas profundas desejos, medos, sonhos, opiniões, redirecionamentos que são validados pela cultura e a história de cada um que nelas se aventura em mergulhar. Neste cenário, de dar sentidos, apresentamos a 4ª rota de cultura (imagem a seguir), intitulada “profundezas das palavras”, cujo objetivo era que cada um, a partir de seu conhecimento prévio e vivências do momento dos encontros, definisse algumas palavras:

Figura 7: Rota de Cultura 4 – profundezas das palavras.



Fonte: desenvolvido pelo pesquisador.

As palavras selecionadas referiam-se aos termos que a pesquisa vinha tratando e estavam sempre relacionadas com algum tema dos encontros; desse modo, partiu-se da máxima de Paul Valéry, de que a compreensão das palavras se dá se nelas nos aprofundarmos, ou seja, o mergulho proposto durante esta rota de cultura teve como objetivo ultrapassar o material linguístico, dar autoria aos participantes e pensar de forma coletiva e a partir das vivências sobre as palavras-chave que permeiam a pesquisa. Os vocábulos selecionados, que tiveram suas películas retiradas pelos alunos, foram os seguintes:

Quadro 2: Palavras revisitadas

Cultura
Arte
Interação
Subjetividade
Escrevivência

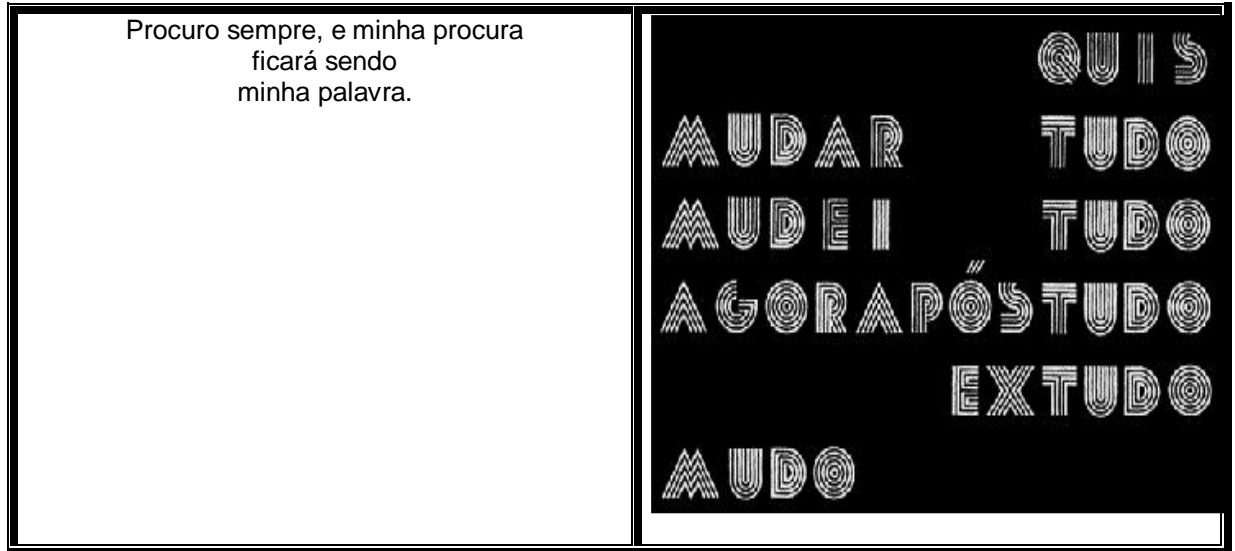
Fonte: desenvolvido pelo autor.

Durante o labirinto de vivências, os participantes tiveram oportunidade de vivenciar cada termo proposto contido nas rotas de cultura, jogos teatrais e a criação de escrevivências, no entanto, esta atividade será apresentada no próximo capítulo, cujo objetivo é realizar análise das interações e materiais produzidos pelos alunos.

Na sequência apresentamos aos alunos a rota de cultura 5, intitulada “palavras na literatura” (figura 8) que teve como objetivo oportunizar as reflexões sobre a importância da palavra na expressão de conhecimento, sentimento, e na tomada de posicionamentos e decisões.

Figura 8: Rota de cultura 5 - Palavra na literatura.

<p>A PALAVRA MÁGICA</p> <p>Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la.</p> <p>Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo. Se tarda o encontro, se não a encontro, procuro sempre.</p>	
---	--

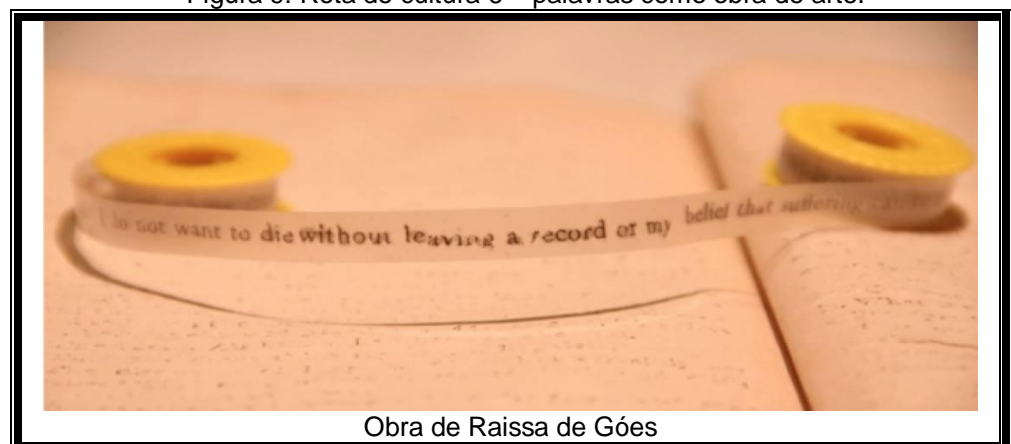


Fonte: Andrade, 2001, p. 102 e Campos, 2006, p. 84 (Adaptado pelo pesquisador).

A escolha dos poemas reforça a sequência temática sobre a importância da linguagem para a constituição do indivíduo, que procura sempre um sentido para suas vivências, com isso, a palavra tida como senha da vida em Drummond, e como possibilidade de mudança em Campos, converte-se para esta rota a senha que acessa o eu interior, as emoções, os valores que se expandem em várias possibilidades de avistar o seu outro que se agita à medida que adquire consciência de quem é e de onde chegar.

A rota de cultura de número 6, intitulada “palavras como obra de arte” (figura 9), teve como propósito dar a mesma importância tanto para arte escrita como arte visual, cujas matérias primas são palavra e imagem:

Figura 9: Rota de cultura 6 – palavras como obra de arte.



Obra de Raissa de Góes



Obra de Alexandre Vogler
Fonte: adaptada pelo pesquisador

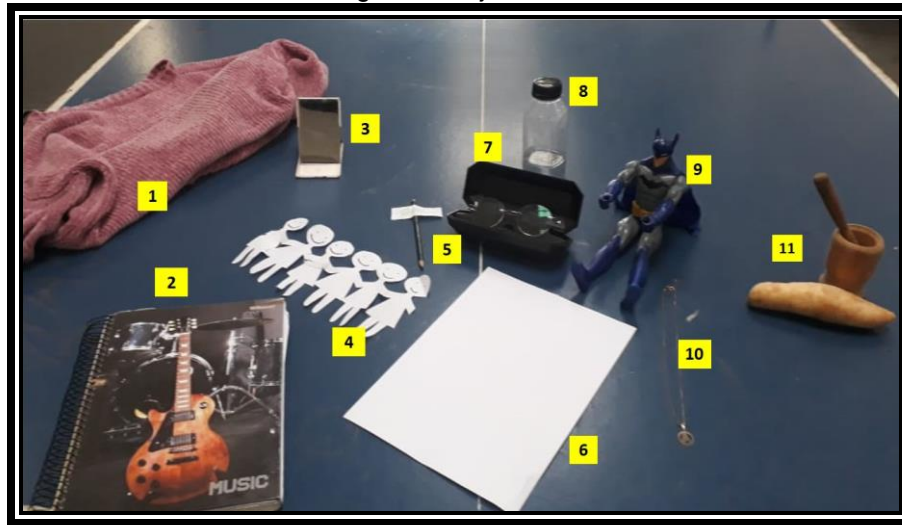
Esta rota de cultura foi selecionada a partir de uma mostra na Galeria Oriente, no Rio de Janeiro, realizada em dezembro de 2017, com curadoria de Omar Salomão. A mostra reúne trabalhos de fotógrafos e poetas que utilizam a palavra como tema de suas criações. A seleção deste material é bastante relevante se considerada a intenção de fornecer aos participantes obras contemporâneas que contemplam em sua composição a linguagem verbal e não verbal, exemplificando a possibilidade de produções de futuras escrituras no contexto da multimodalidade, compreendida pela junção de palavras, imagens, cores, formato das letras, disposição gráfica, ilustrações, etc., que contribuam no processo de atribuição de sentido do leitor.

Jewitt (2009) considera a multimodalidade, base da rota de cultura em questão, como tipo de abordagem que concebe a comunicação e a representação visual como aspectos que transcendem os limites da linguagem e se acomodam nas interações das funções sociais, históricas e culturais dos indivíduos.

Na perspectiva da rota “palavras como obras de arte”, a arte é além de executar, produzir e realizar, ela é invenção, não se restringe à execução de coisa já ideada, realização de um projeto ou produção segundo regras dadas, mas converte-se “num fazer, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”. (PAREYSON, 1989, p. 32).

Visto que a proposta dos encontros do labirinto de vivências era propiciar rotas de cultura as quais respeitassem os ritmos e interações dos sujeitos, o segundo encontro finalizou-se com um círculo de reflexão, materializado em um objeto que representasse simbolicamente os anseios e percepções sobre as aulas iniciais do curso. Como podemos observar na imagem a seguir:

Imagem 5: Objektivências



Fonte: arquivo pessoal (Adaptado pelo pesquisador)

A importância desta ação teve dois objetivos: o primeiro foi permitir que os alunos fossem agentes coparticipantes do material produzido, realizando retoques e adaptações do esquema inicial idealizado pelo professor pesquisador; o segundo foi proporcionar uma relação de ensino e aprendizagem em um contexto dialógico, o qual permitisse a construção, desconstrução ou até mesmo a reconstrução de novos significados e novas formas de exteriorizar os desdobramentos do pensamento de cada um, suas negociações sociais e culturais com o outro. Neste sentido, em uma análise prévia e breve, os alunos tiveram a chance de vivenciar um gesto de interrupção, em que puderam deixar suas marcas pelas diversas significações atribuídas aos objetos escolhidos, desta forma, tiveram oportunidade de praticar o saber da experiência, compreendido por Larrosa (2002) como sendo o momento de:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

À luz da citação de Larrosa, é possível dizer que, com a ação dos objektivências, os alunos celebraram o encontro, com espaço para escutar, olhar e sentir as diversas perspectivas dos participantes e a relação subjetiva que estabeleceram com as rotas de cultura e suas experiências histórico-culturais.

Muito embora no capítulo de análise haja uma discussão mais minuciosa a respeito das escolhas e relações que os alunos fizeram entre objeto e vivências, apresentamos de maneira sucinta uma tabela com as frases mais emblemáticas de cada aluno que participou desta ação, visto que nem todos trouxeram seus objetos.

Tabela 1: Objektivências e frases emblemáticas

Nº	Objeto	Aluno	Frases Emblemáticas
1	Blusa de frio	Ana Paula	Me sinto acolhida e protegida com o grupo.
2	Caderno	Luiz	O curso vai trazer mais conhecimento para mim.
3	Caixinha com poema	Giovana	A expressão tem vários caminhos, entre eles a literatura.
4	Bonecos de papel	Maria Eduarda	Os bonecos representam nossa primeira aula e a rota de cultura eu e os outros.
5	Lápis cérebro	Guilherme	Escrevo aquilo que meu cérebro processa, ou será o contrário?
6	Folha em branco	Gabriel	Esta folha em branco representa minhas expectativas, ou seja, de preencher minha trajetória com conhecimento e cultura.
7	Óculos	Nayara	A escrevivência vai ampliar minha visão, em relação a mim e ao mundo.
8	Frasco com água	Ana Luiza	Sou como este frasco, incompleto, esperando um pouco mais de água (saber).
9	Boneco do Batman	Rafaela	A imaginação e a pureza da infância estão presentes nos encontros
10	Correntinha	Ana Clara	Estar aqui é precioso como esta corrente, valor afetivo.
11	Pilão e Mandioquinha	Brenda	Representa a música que cantamos durante a rota de cultura "Eu e outro". Bate o monjolo no pilão, pega a mandioca pra fazer farinha, onde foi parar meu tostão...ele foi para a vizinha.

Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Ao contemplar as frases é possível agrupar as objektivências em três grupos: Grupo 1, "Subjetividades e emoções", constituído pelos objetos 1, 3, 9 e 10, esboça expectativas emocionais e pessoais, objetos. Os alunos associam de forma direta o labirinto de vivências a um momento confiável, seguro e de integração com o grupo e com o próprio eu.

Grupo 2, "Aprendizagem", formado pelos objetos 2, 5, 6, 7 e 8, compreende o contato com as rotas de cultura e prática da escrevivência como forma de aprendizado que integra as múltiplas linguagens.

Grupo 3, "Vivências Pretéritas", composto pelos objetos 4, 11, utilizam os objetos para falar do que lhes aconteceu durante as práticas, durante o labirinto de vivências, não de forma descritiva, mas de maneira crítica, sensível, de modo a suspender automatismos e inaugurar a delicadeza da atenção e possibilidade de novos tempos e espaços.

Diante deste contexto, é possível inferir que o aprendizado pautado pela estética visual e literária é um momento integrador de vivência, em que há a transposição do simbólico trazido por cada rota de cultura para manifestações de novas percepções, experiências, e, conseqüentemente, de conhecimento. Dito de outra forma, a diversidade de trajetórias frente a uma mesma rota de cultura desencadeia um processo do qual o sujeito reafirma sua condição de inacabado e seu desejo de apropriar-se cada vez mais de elementos que conduzam à completude humana. Neste contexto, considerar escrevivência e rotas de cultura pode produzir um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização (LIBÂNEO, 2005), ou seja, a educação é vista como cultura em três sentidos que não podem ser dissociados.

ENCONTRO 3

Havia um homem apaixonado pelas estrelas.
 Para ver melhor as estrelas ele inventou a luneta.
 Aí formou-se uma escola para estudar a sua luneta.
 Desmontaram a luneta.
 Analisaram a luneta por dentro e por fora.
 Observaram os seus encaixes.
 Mediram as suas lentes.
 Estudaram a sua física ótica.
 Sobre a luneta de ver as estrelas escreveram muitas teses de doutoramento.
 E muitos congressos aconteceram para analisar a luneta.
 Tão fascinados ficaram pela luneta
 que nunca olharam para as estrelas.
 (ALVES, 2007, p. 97)

A epígrafe que serviu como rota de cultura do terceiro encontro, cuja temática foi “o que é arte”, traz de forma metafórica o questionamento de como a educação tem se apresentado: de maneira a ampliar visões para um futuro, representado pelas estrelas; ou a preocupação de mediar conflitos mais pontuais, sistematizados e restritos, como simplesmente conhecer o instrumento da luneta.

Neste contexto de propor uma reflexão sobre arte e articulá-la como rota de cultura, o encontro teve como objetivo desvincular a educação como caminho de percepções instantâneas e relacioná-la como trilha que possibilite um pensamento projetante, cujas ideias dos participantes pudessem estabelecer relações entre conhecimento e as várias possibilidades de contemplá-lo, validando a dimensão do saber-pensar. Dito de outra forma, a proposta de utilização das linguagens artísticas

como aliadas à educação visa a eliminar a produção de um fazer imediato de soluções rápidas, e inserir uma dimensão que permita um percurso próprio e significativo para quem o realiza.

Com a ideia de despertar um pensamento mais amplo e menos linear sobre arte e a própria educação, foi apresentada a rota de cultura a partir do poema concreto “Forma”, de José Lino Grunewald:

Figura 10: Rota de cultura 7- Forma.

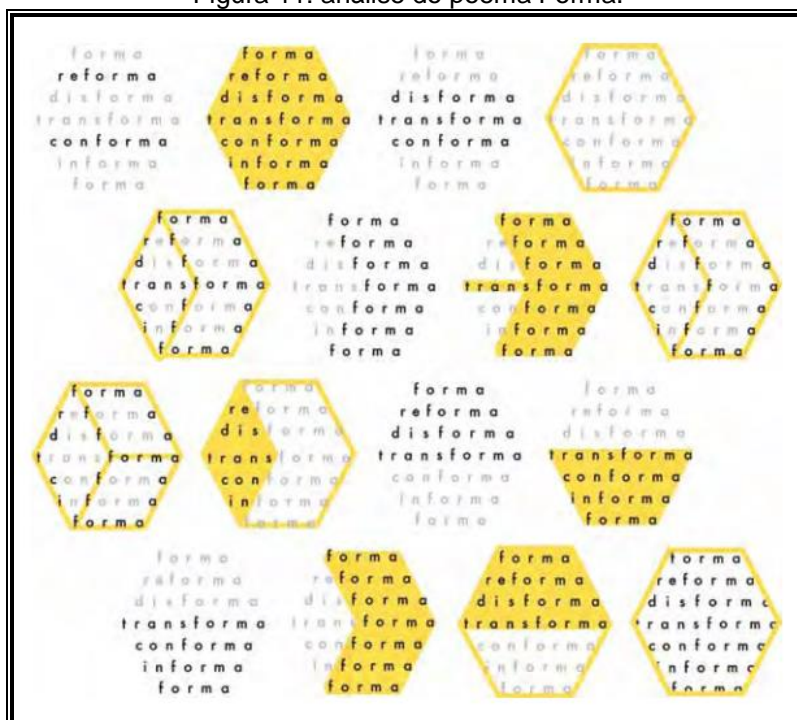


Fonte: Grunewald, 2008, p. 12.

Diante da figura que forma o poema concretista, os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre possíveis definições e funções da arte. A seleção de tal rota teve como objetivo apresentar as palavras libertas, o que oportunizou um olhar mais exploratório em relação às codificações verbais. É possível perceber que a utilização de um mesmo radical “forma” sugere as várias possibilidades de significados com a inserção dos prefixos re/ dis/ trans/ com/ in. Em outras palavras, a escolha do poema concretista como rota de cultura relacionado às possíveis definições de arte possibilitou a reflexão cujo ponto de partida foi assimetria da leitura e, conseqüentemente, a contemplação menos passiva do observador.

Na concepção de Watanabe (2009), o poema pode ser visualizado das seguintes maneiras:

Figura 11: análise do poema Forma.



Fonte: Wattanabe, 2009, p. 101.

As várias possibilidades de figuras geométricas, de forma análoga, poderão representar as diversas faces que a arte literária concreta pode revelar aos estudantes quando esses interagirem com ela, isto é, há possibilidade de múltiplas interpretações e construções frente às interrogações provocadas pelas visualidades e combinações de sentido entre as palavras. Desse modo, o conhecimento é processado em uma gênese que vê, interpreta e se manifesta em um olhar de correlações culturais, históricas e sociais.

Na sequência, outra rota de cultura foi apresentada, "Menina com o balão", mural criado em 2002, pelo grafiteiro e artista de rua britânico Banksy, cujos trabalhos em estêncil são encontrados nas ruas, principalmente das cidades de Bristol e Londres.

Imagem 6: Rota de Cultura 8a – A menina e o balão.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/obras-banksy/>

O painel ilustra uma pequena menina que perde o balão em formato de coração. Ao lado da ilustração, feita em preto e branco com apenas mais uma cor de destaque (o vermelho do coração), encontra-se uma frase disposta: "There is always hope", em português "Sempre há esperança".

A escolha desta obra como rota de cultura teve como objetivo considerar a elaboração de sentidos por caminhos que não precisam ser exclusivamente escritos, pelo contrário, a multissemiose (frase e imagem) instaura nos participantes possibilidades de vivenciar interações sociais e culturais que favorecem o processo de leitura crítica; de acordo com Oliveira (2006), ao entrar em contato com a obra, o sujeito é convidado a saber perceber o valor do que foi omitido, apontar motivos, perceber intenções e tirar conclusões acerca do que lhe foi apresentado.

Uma outra obra de Banksy foi exibida como rota de cultura complementar:

Imagem 7: Rota de cultura 8b - Remoção de arte rupestre em caverna

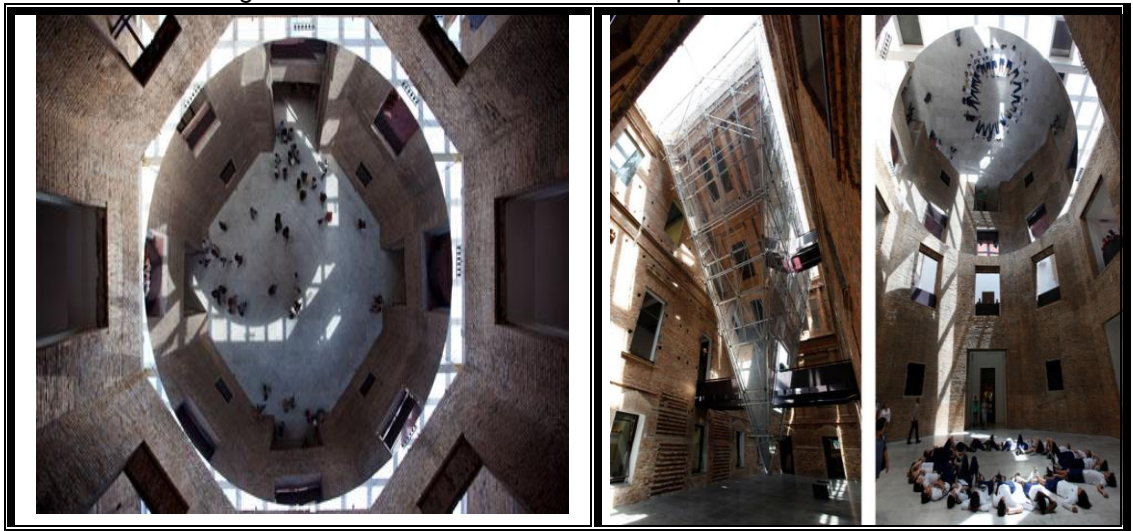


Fonte: <https://www.culturagenial.com/obras-banksy/>

Com esta rota complementar, os alunos tiveram oportunidade de pensar sobre os caminhos trilhados na criação de linguagens artísticas desde os tempos da pré-história, visto que a intenção de Banny é ampliar as reflexões sobre arte, tema do encontro, sobre as mudanças de perspectivas e a permanência de bases comuns, como, por exemplo, as paredes como suporte das produções da arte rupestre e do grafite.

É pertinente ressaltar que a seleção de rotas de culturas tão diversas, poesias concretas, grafite e instalações (esta última irá compor a próxima rota) foram selecionadas com o intuito de retratar a liberdade e amplitude artística de expressão; além de fazer com que os participantes fossem expostos a diferentes experiências, dentre as quais escolhesse a mais significativa e produzisse, de acordo com seus conhecimentos, crenças e valores a sua escrevivência.

Figura 12: Rota de cultura 9 – Seu corpo sua obra.



Fonte: Olafur, 2012, p.36-39

Como já foi sinalizado no parágrafo anterior, a última rota de cultura do encontro foi a instalação “Microscópio”, de Olafur Eliasson, artista dinamarquês conhecido por suas esculturas de grande porte, intervenções no espaço urbano e projetos arquitetônicos.

As imagens selecionadas do artista são referentes à exposição realizada no ano de 2011, na Pinacoteca de São Paulo. Um caleidoscópio gigante formado por quatro espelhos reclinados sobre o museu. Os espelhos abrem em direção ao teto de vidro absorvendo toda a luz externa, criando um caleidoscópio com a própria estrutura do telhado; suas obras incorporam leis da física, neurologia e óptica,

convidando quem observa a experimentar fenômenos naturais como neblina, luz, cor e reflexos. Em seu corpo da obra, Olafur insere seu trabalho e a experiência que ele oferece aos espectadores em situações espaciais marcadas pela ambiguidade entre “dentro” e “fora”.

Uma outra finalidade que motivou a escolha da rota de cultura “Seu corpo sua obra” está relacionada com a prática de jogos teatrais, que consiste em situações de improvisação e criação, em que o corpo assume um papel essencial na resolução de problemas. Dito de outra forma, ao pensar sobre o objeto que está sendo apresentado, neste caso, a instalação de Olafur, é necessário recriar e reinventar certas concepções em um movimento de mudanças, em que aprender converte-se em transformar, de forma crescente, os espaços sociais e culturais; para isso o sujeito possivelmente será caracterizado como interativo, ou seja, aquele que se relaciona com o mundo e com os outros, vivencia emoções, toma decisões e constrói representações da realidade na qual está inserido.

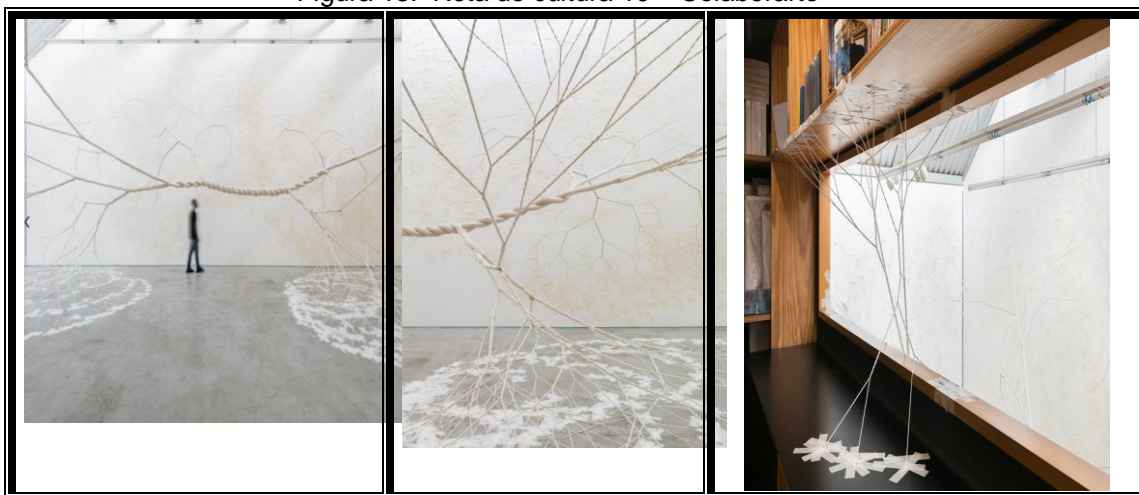
ENCONTRO 4

Mais importante do que a obra de arte propriamente dita é o que ela vai gerar (MIRÓ, 1994, p.17)

Este encontro teve como objetivo continuar as reflexões acerca da arte e, mais que isso, utilizá-la como rota de cultura para possíveis apropriações e definições dos participantes do labirinto de vivências. A epígrafe do artista espanhol Miró foi muito significativa para as montagens de material, uma vez que não estamos propondo análises de obras de arte, mas que a partir delas germinem novas temáticas, ideias, que provoquem na turma participante um estado de atenção e sensibilidade que desencadeie, de forma ousada, novas perspectivas, novos modos de ver, ouvir, agir e de conhecer a si próprio, aos outros e às culturas que se inter-relacionam.

Neste contexto, de gerar novas possibilidades de interação, reflexão e conhecimentos a partir de obras e intervenções artísticas, foi criada a décima rota de cultura, intitulada “colaborarte”:

Figura 13: Rota de cultura 10 – Colaborarte



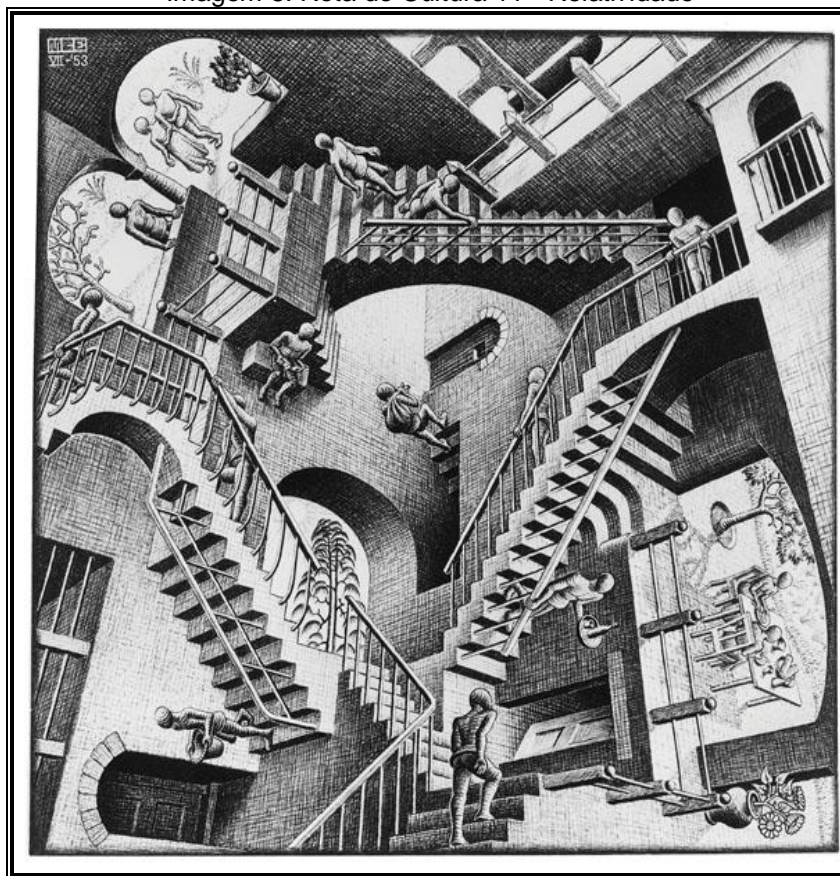
Fonte: Galeria Zipper [https:// https://www.zippergaleria.com.br/](https://www.zippergaleria.com.br/)

A sequência de imagens da rota colaborarte está relacionada com a exposição realizada na galeria Zipper de São Paulo, em março de 2019, pela artista mineira Janaina Mello Landini. A partir de um neologismo, “ciclotrama”, a artista designa a pesquisa que vem desenvolvendo desde 2010, a partir de um desenho espacial, na qual experimenta a tensão física entre os fios. A instalação tem uma corda de 20 metros de comprimento e 30 centímetros de diâmetro, com 120 kg, suspensa no salão principal, cujas extremidades se desmembram gradualmente da trama principal até que suas espessuras mínimas se agarrem às paredes do espaço da exposição.

Ao entrar em contato com a rota de cultura proposta, espera-se romper com a formalidade do pensamento, isto é, admitir novas significações para o real, em que a obra serve para ponto de partida para análises, negociações e conclusões do pensamento dos participantes.

Outra rota de cultura apresentada neste encontro, ligada à temática do movimento e da perspectiva, foi a do artista holandês Maurits Cronelis Escher, com um trabalho a partir de xilogravuras e litogravuras, a obra utilizada como rota de cultura intitulada “Relatividade” (imagem a seguir) foi produzida em 1953, período conhecido como de gravuras subordinadas à perspectiva.

Imagem 8: Rota de Cultura 11 - Relatividade



Fonte: <https://amusearte.hypotheses.org/2072>

A litografia de Escher utilizada como rota de cultura trabalha sobre planos de gravitação, esses que agem verticalmente uns sobre os outros, criando a ilusão de uma totalidade (unificação) que se fragmenta (segregação), a partir de um olhar mais apurado sobre os detalhes da obra.

Em uma analogia com o tema do encontro “o que é arte”, a imagem pode provocar nos participantes a discussão sobre o que é certo ou errado, o olhar imediatista e contemplativo, o que está subindo ou descendo, enfim, a possibilidade de expressar vários pontos de vistas, que mesmo aparentemente segregados incorporam a totalidade da compreensão da obra e, conseqüentemente, de um possível conceito de arte.

ENCONTRO 5

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava

as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amalhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs.

E dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados. Tudo sem nem finalidade. Todo bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatias funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraídoeiras funções.

Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso. Para quê tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação? Mas a jovem aranhica não fazia ouvidos. E alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio, entrelaçava e reentrelaçava mais e mais teia. Sem nunca fazer morada em nenhuma. Recusava a utilitária vocação da sua espécie.

– Não faço teias por instinto.

– Então, faz por quê?

– Faço por arte. (...)

(COUTO, 2009, p.73)

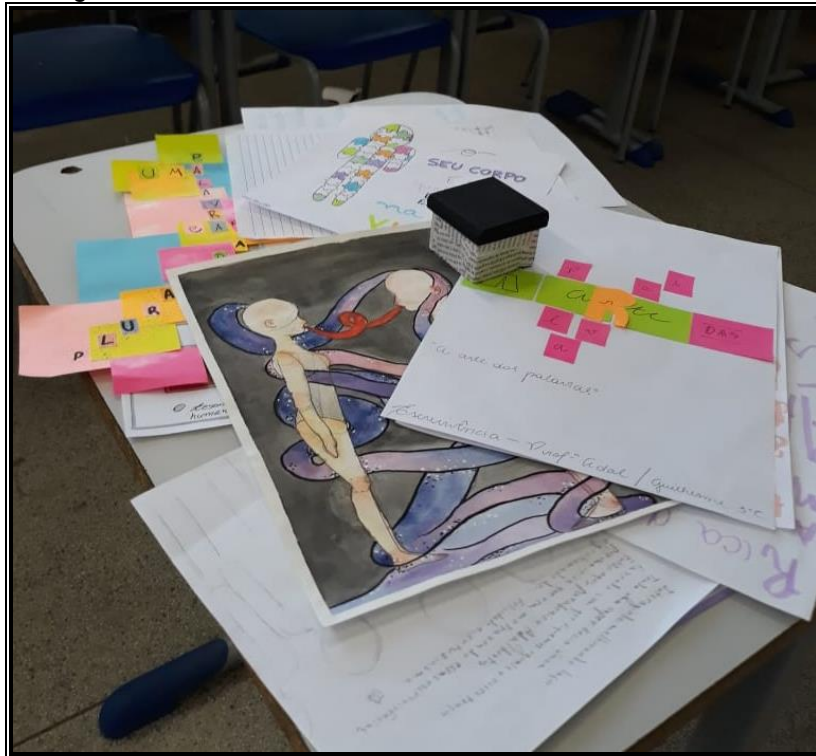
O trecho do conto “A infinita fiadeira”, do escritor moçambicano Mia Couto, retrata o quinto encontro, cuja principal característica foi a troca de várias escrevivências tecidas pelos participantes do labirinto de vivências. Não houve material apresentado para os alunos, como nos anteriores, tão pouco jogos que potencializassem as rotas de cultura que vínhamos propondo, o que ocorreu foi a partilha de várias experiências por meio de diferentes formas de expressão.

De forma análoga ao conto-epígrafe, os alunos produziram várias teias de significações, não por “utilidade” e “instinto”, mas por arte, compreendida neste contexto como possibilidade de vivenciar o processo sem preocupação com um produto final único.

Assim como a personagem da aranha, os alunos subverteram a vocação utilitária da linguagem como mera descrição de fatos generalizados para repaginar suas próprias percepções, subjetividades, conexões e ações. Nesse sentido, os sujeitos orientaram e deram significado às suas ações por meio da dinâmica cultural e pelo processo permanente de reorganização das representações na prática social, isto é, a possibilidade de atribuir múltiplos significados e incontáveis formas de ser e de viver nas inúmeras tramas da cultura humana.

Nesta atmosfera de emancipação e protagonismo os alunos produziram seu próprio material, como é possível visualizar na imagem abaixo:

Imagem 9: Rota de cultura12 – Fiadeiros do labirinto de vivências



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

As várias tessituras das escrevivências propiciam uma teia de significados entre os participantes, momento em que puderam refletir sobre suas ações e as interações consigo e com os outros. Tais produções serão contempladas no próximo capítulo.

ENCONTRO 6

Todo ato de criação é, antes de tudo, um ato de destruição. (PICASSO apud PLAZY, 2007, p.43)

O encontro teve como proposta o ato de criação, componente predominante na produção da escrevivência, ou seja, as rotas de cultura apresentadas convidaram para uma reflexão sobre a criação como momento de insubordinação frente a ordem vigente. Em outras palavras, o destruir para criar pode ser compreendido como possível reconstrução de uma nova perspectiva de cada participante, em que escolhe a rota de cultura a ser seguida e os elementos

que darão sentido a ela. Para isso, os alunos tiveram contato com a rota de cultura a seguir.

Imagem 10: Rota de Cultura 13 – Busca do impossível



Fonte: Lima, 1988, p. 62

Diante da obra de Magritte, utilizada como o rota de cultura, a arte assume o que Pareyson (1989) chama de construção da formatividade, ou seja, o jogo de criação artística é constante elaboração, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A proposta de trazer o surrealista holandês foi instaurar o caos criador, isto é, conflito entre a subjetividade do ser e a objetividade da forma; entre sentimentos/pensamentos e forma sígnica.

Nesta perspectiva, a rota de cultura assume o papel de gatilho motivador para o ato de criação, uma vez que, segundo Deleuze (1995), a ação de criar não é propriedade exclusiva de artistas e não traz com ela conceitos prontos e acabados, muito pelo contrário, apresenta esboços de conceitos à espera de contemplação e elucidação. Em nosso contexto, ao entrar em contato com a obra surrealista, os participantes tiveram oportunidade de organizar seu conhecimento visual, histórico e cultural a partir de movimentações do olhar.

Nesta mesma linha de apresentar obras que desconstruam conceitos preexistentes e ideias prontas, foi apresentada a rota de cultura intitulada “belo e feio” (a seguir), que consiste numa contraposição entre duas pinturas do pintor espanhol Francisco de Goya.

Figura 14: Rota de cultura 14 – Belo e feio



Fonte: Goya, 2007, p. 57

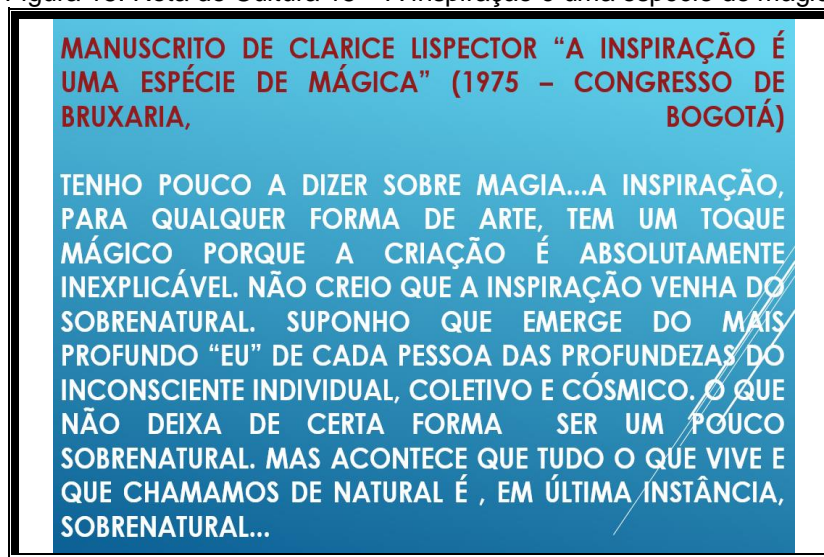
A primeira obra trata-se de “as jovens” e a segunda “as velhas”, ambas, de 1812, pertencem ao movimento barroco, caracterizado pelo uso abundante de luzes e sombra, pelo realismo, dramaticidade, dinamicidade e contrastes.

A seleção das obras de Goya teve como objetivo aguçar a percepção dos participantes, visto que as rotas de cultura são compreendidas como recursos que propiciam a reflexão entre o que há em nós e os fenômenos que são apresentados, deste modo perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido. (SANTELLA, 2007).

A última rota de cultura apresentada aos alunos foi o manuscrito de Clarice Lispector intitulado “a inspiração é uma espécie de mágica” (a seguir), trata-se de um texto escrito para uma conferência proferida pela autora no Primeiro Congresso

Mundial de Bruxaria na cidade de Bogotá em 1975, momento em que a escritora reflete sobre o processo de criação e inspiração.

Figura 15: Rota de Cultura 15 – A inspiração é uma espécie de mágica



Fonte: Lispector, 1977. (Transcrição do pesquisador)

A escolha da literatura de Clarice mostra-se muito coerente para a temática do encontro, ato de criação, pois suas produções são marcadas pela transgressão, ruptura e inquietação diante da automatização que amortece a vida.

Além disso, o manuscrito da autora modernista traz para discussão o ato criador como sendo um processo que espelha o eu mais profundo e que todas as criações partem de pósticas pessoais que são materializadas em arte. Especificamente, como inspiração e arte de escrever, Clarice admite o teor mágico, visto que as palavras, material artístico da literatura, vêm de lugares distantes dentro dela própria e parecem ter sido pensadas por desconhecidos e não por ela.

Assim, a produção e apresentação de materiais deste encontro coadunaram com o pensamento de Hernández (2005) de que nossa mente é mais do que um depósito de significados. Dito de outra forma, o encontro com o tema “ato de criação” teve como propósito evidenciar que a formação da imagem, poesia, se dá no entrave entre o mundo interior e exterior, em que há a ruptura da superficialidade e se passa da impressão para a expressão.

ENCONTRO 7

A arte não é apenas educativa porque nos leva a pensar, mas também porque nos leva a pensar a partir da experiência estética, onde nos momentos da fantasia e da construção, da sensibilidade e do entendimento, da mimese e da racionalidade se unem intimamente nela, proporcionando uma nova maneira de se olhar e de se entender o mundo, dando aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e a nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade. (DUARTE; FIGUEIREDO, 1999, p.175)

A arte como pensamento projetante, que denuncia, critica, inquire o mundo a partir da experiência estética, foi o fio condutor do penúltimo encontro do labirinto de vivências. A construção artística transcende o sensível, emocional e o mimético para despertar em cada um que toma contato com ela novos sentidos e novas maneiras de olhar o mundo e compreendê-lo.

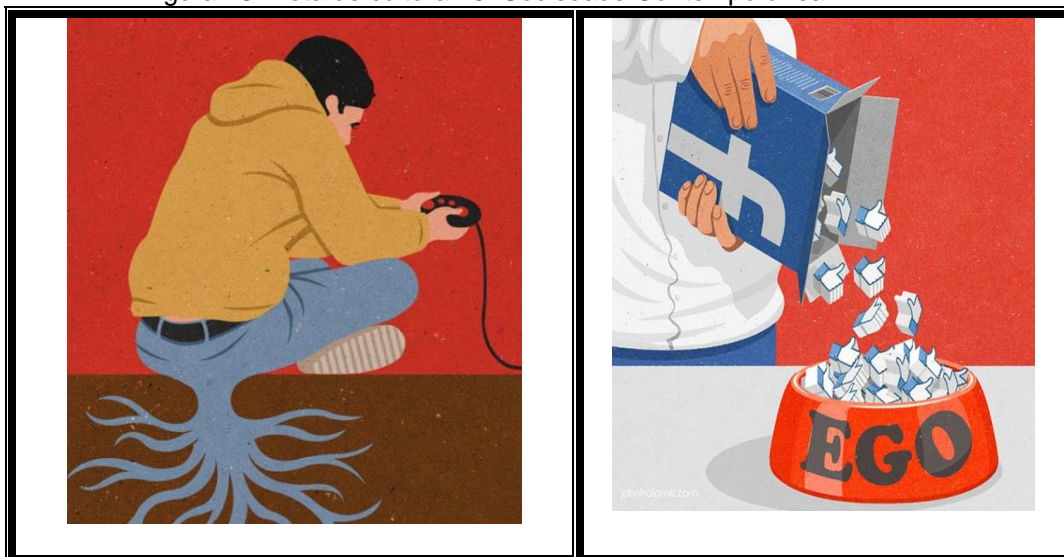
Os materiais selecionados para este encontro compreendem a arte como dispositivo que reaviva o conhecimento, entendimento e sensibilidade de quem entra em contato com ela, tornando a experiência estética um momento de sair do automatismo do cotidiano e construir ou reconstruir significações do mundo, desde um olhar que admita momentos de dúvidas, hipóteses, o qual propicie percursos que levem a um pensamento mais elucidativo.

Nesta atmosfera de contemplar como deflagradora de críticas sociais e culturais, as rotas de cultura foram estruturadas em 2 grupos: o primeiro, com desenhos do ilustrador britânico John Holcroft e do artista gráfico polônes Pawel Kuczynski (rota de cultura 16, 17a, 17b) - ambos utilizam da arte para realizar reflexões e críticas aos principais reveses da sociedade contemporânea; e o segundo, com coletânea de obras clássicas de Rembrandt, Turner, Portinari e Tarsila do Amaral (rota de cultura 18).

É importante ressaltar que a proposta de apresentar as obras selecionadas teve como objetivo maior evidenciar aos participantes que os movimentos artísticos foram assumindo especificidades distintas, mas que mantiveram espaço para tratar

de problemas da sociedade. Desse modo, não houve intenção de considerar as obras a partir do viés técnico, e sim admitir seu caráter de denúncia no percurso da história de arte.

Figura 16: Rota de cultura 16: Sociedade Contemporânea



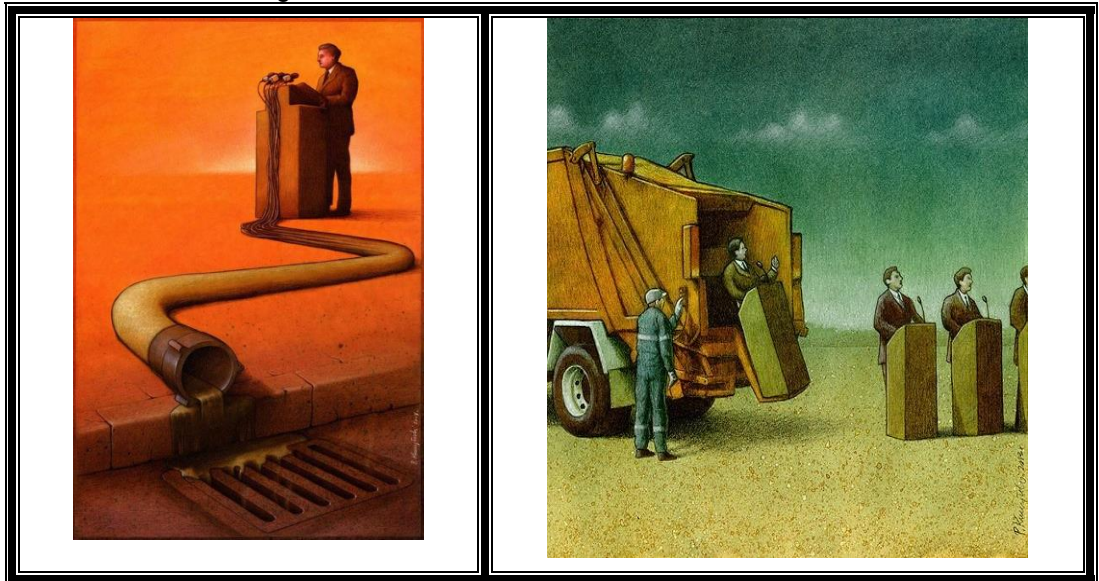
Fonte: http://lounge.obviousmag.org/ideias_de_guerrilha/2015/11/john-holcroft-ilustracoes-satiricas-mostram-reveses-da-sociedade-em-estilo-vintage.html (adaptado pelo pesquisador)

A rota de cultura acima é composta por ilustrações do inglês John Hopper, mundialmente conhecido por suas contribuições para publicações renomadas como BBC, The Economist, Reader's Digest, Harvard Magazine, The Guardian, Financial Times, entre várias outras. Inspirando-se em anúncios publicitários da década de 50 e 60, John adotou um elegante estilo retrô. No entanto, o conteúdo explícito em suas obras não é nada antiquado. Sua criatividade é canalizada em relatar questões sociais problemáticas que precisam ser abordadas, apesar da insensatez moral que possam causar.

O foco de suas peças abrange uma grande diversidade de temas: a obsessão por redes sociais e a dependência tecnológica, ganância cega e o desejo insaciável por poder, a bolha de consumismo, a ditadura da magreza, o papel da mídia no aumento da obesidade, subornos médicos, impostos inflacionários, lucratividade corporativa a todo custo, desvalorização da força de trabalho e a exploração de talentos, violência infantil, a crise da água, entre outros vários assuntos.

Já as duas rotas de cultura a seguir foram concebidas montadas a partir de obras do cartunista e ilustrador polonês Pawel Kuczynski:

Figura 17: Rota de cultura 17a: Política



Fonte: <http://www.sermelhor.com.br/espaco/40-ilustracoes-criticas-de-pawel-kuczynski.html> (adaptado pelo pesquisador)

Figura 18: Rota de cultura 17b: Infância



Fonte: <http://www.sermelhor.com.br/espaco/40-ilustracoes-criticas-de-pawel-kuczynski.html> (adaptado pelo pesquisador)

Apesar do artista trabalhar com um variado rol de temáticas, abordando a desigualdade, a fome, o ativismo ecológico e a falta de liberdade, para o trabalho no labirinto de vivências optou-se em compor duas rotas de cultura com temáticas de política e infância, respectivamente.

Nesta perspectiva, as rotas levam à reflexão mais crítica e menos imediatista, contrapondo-se ao cotidiano que nos leva a agir e pensar mecanicamente. Assim, Pawel visa a converter em seus desenhos suas observações sobre a condição humana, considerando-se um observador de tudo aquilo que passa ao seu redor.

Com o mesmo contexto de observar as relações humanas de sua época, os artistas clássicos também retrataram as temáticas de maior relevância e destaque de seus tempos, e que foram selecionadas para compor a rota de cultura a seguir:

Figura 19: Rota de cultura 18: Obras clássicas e denúncia social



Fontes: Rembrandt - <https://www.flickr.com/photos/hjmf21/237013399>

Turner - <https://www.arteeducacao.net/romantismo/chuva-vapor-e-velocidade--.html>

Portinari - <http://artenarede.com.br/blog/index.php/o-caffe-de-portinari/>

Tarsila do Amaral - <https://arteeartistas.com.br/operarios-tarsila-do-amaral/>

A primeira sequência da rota de cultura intitulada “obras clássicas, denúncias sociais” é de Rembrandt, pintor, gravador e desenhista holandês, um dos mais importantes pintores do Barroco europeu. A obra “A conspiração de Claudius Civilis” consiste em um quadro histórico, decorrente de uma encomenda de líderes municipais de Amsterdam, que idealizam Claudius Civilis um herói nacional, o qual se levantara contra o imperador Vespasiano ainda no ano 70. No entanto, quando o quadro foi exposto, trouxe uma outra concepção do artista, ou seja, um grupo de bárbaros, um bando de assassinos jurando fidelidade ao rei; opondo-se à idealização de guerreiros cantados pela prosa e verso que seguiram a liderança do grande Claudius; dessa forma, o choque foi grande em relação à burguesia que

pretendia identificar-se com os heróis, sendo o quadro devolvido para modificações, as quais não foram realizadas por Rembrandt.

O breve relato do contexto histórico da obra rembrandiana confirma o caráter da arte como aquela que transcende à concepção estética de formas, cores e imagens e apresenta-se como mais um gatilho que dispara as reflexões frente ao contexto vigente.

A segunda sequência trata-se do pintor inglês Joseph Mallord William Turner, que pintou esta tela quando tinha quase setenta anos. Há rumores de que a obra é uma mistura de sensações que o pintor teve enquanto em sua viagem o trem avançava debaixo de um temporal, propiciando um cenário de efeitos entre a mistura das nuvens, do vapor, da chuva e dos raios de sol que conseguiam atravessar tudo isso.

A obra é uma declaração entusiasmada das novas conquistas mecânicas da época, como o trem a vapor e a grande ferrovia ocidental, além disso, há um pensamento visionário que sinaliza para a modernidade à vista. Ao evitar a rigidez em sua pintura, sem um exato limite entre uma forma e outra, o pintor parece dizer, metaforicamente, sobre as incertezas e inseguranças trazidas pelo contexto moderno que se aproxima.

A terceira sequência é a obra “Café”, de Cândido Portinari, cujo tema café é bastante recorrente por três décadas de sua pintura. Além disso, esta tela, de 1935, concedeu ao artista brasileiro o reconhecimento internacional e a segunda Menção Honrosa na Exposição Internacional do Carnegie Institute de Pittsburgh, nos Estados Unidos.

Como as demais obras que formam esta rota de cultura, a obra de Portinari retrata um momento histórico brasileiro, as lavouras de café do interior de São Paulo, no entanto, sua crítica é de exaltar a labuta dos trabalhadores representados por personagens fortes e monumentais, homens e mulheres que trabalham sob a fisicalização do capataz.

É possível ainda observar à esquerda, que ao lado da mulher que descansa sentada ao chão está uma pilha de sacos de café, enquanto à direita, tomando a forma triangular, está a lavoura verde-oliva de café, com vários trabalhadores fazendo a colheita, com a predominância das mulheres. Em outras palavras, todas estas representações trazidas pelas pinceladas de Portinari encaminham para

múltiplas movimentações do pensamento em relação aos benefícios e malefícios intrínsecos ao cenário cafeeiro do Estado.

A quarta e última sequência refere-se à obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, que retrata um momento da industrialização brasileira, principalmete, a paulistana. Com Getúlio Vargas, o país passou a mostrar a diversidade cultural do povo, oprimido pelas elites, caracterizada pela fábrica ao fundo. Outro fator importante, que relaciona a experiência estética com as críticas histórico-culturais, refere-se à disposição imagética das pessoas, ou seja, embora as pessoas estejam em primeiro plano, e todas tenham traços diferentes, não é fácil diferenciá-las. Elas parecem todas iguais, representando, portanto, um sistema que massifica o cidadão.

Diante desta sequência de rotas de cultura, é possível afirmar que a arte não se limita somente à apreciação, mas desponta como objeto facilitador de resgates sociais, culturais e históricos, uma vez que aglutina múltiplas formas de expressão, fruto de experiências de vida e épocas desveladas pelo processo de criação de cada artista e pelo sistema de signo de cada obra. Dito de outra forma, ao partilhar as rotas de culturas selecionadas, espera-se que os participantes sejam motivados a diversas reflexões, criando signos-pensamentos por meio de significações frente a cada contexto retratado por cada uma das obras.

Nesta perspectiva, a arte manifesta-se como momento de ampliar a percepção do mundo que nos rodeia e da cultura que permeia as relações eu-outro. Neste sentido, a posição do homem do mundo não é de inserção, de imersão, mas de oposição criadora (BRANDÃO, 1986), isto é, vivenciar a experiência estética pode propiciar instantes que elucidem e refundem o papel do homem como ser histórico, social e cultural.

ENCONTRO 8

um caminho por onde possa pisar com segurança, marchando ao encontro do seu destino. [...] Alma do adolescente, alma de transição, cheia de inquietudes e incertezas, procura por todos os lados uma forma definitiva para se fixar. Neste caso, para compreendê-la, precisamos contemplá-la: [...] estudá-la, lembrá-la em nós, quando também estávamos nessa fase inquieta, ruborizados só por certeza: ir participar, afinal, da grande vida! Oferecer aos adolescentes aquilo que não tivemos, talvez, quem nos oferecesse: uma esperança fecunda capaz de nos deixar ser bons,

úteis e puros na medida de que são capazes os homens, quando lhes concedem liberdade e respeito no mais elevado sentido. (MEIRELES, 2001, p.3-4, grifos do autor)

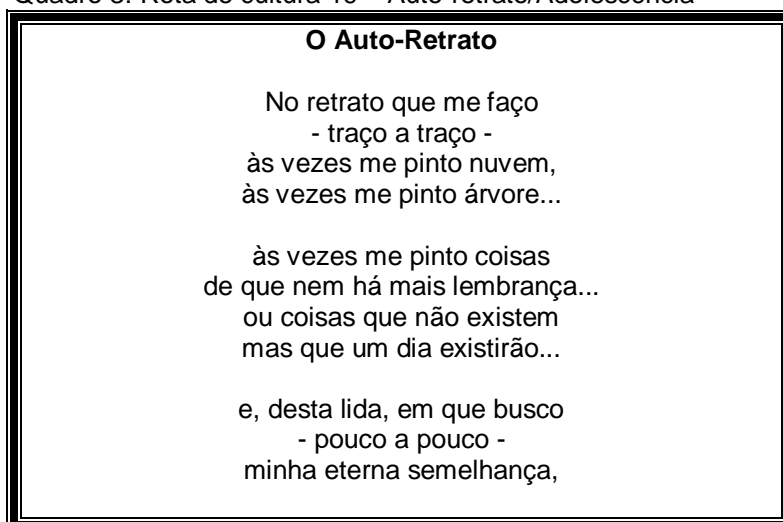
Ser adolescente é estabelecer caminhos, a ideia tese de Cecília Meireles está muito viva nos encontros do labirinto de vivências, uma vez que, por meio de várias rotas de cultura, jogos teatrais e a produção de diversas escrevivências, os participantes tiveram oportunidade de se perder e se encontrar numa tentativa incessante de encontro consigo.

Este último encontro teve como objetivo apresentar o tema adolescência e escrevivência, bases do prisma dos múltiplos saberes, apresentado no início deste capítulo e que serviu de referência para todos os materiais e ações propostos.

A aproximação da adolescência, base do prisma, da escrevivência, ápice do prisma, se dá por ambos possuírem em sua organização as inquietudes, incertezas humanas, caracterizando-se como uma fase de aprendizados, descobertas e experiências. Dito de outra forma, escolher adolescentes para vivenciarem suas próprias escrevivências é oferecer-lhes uma ação metalinguística, ou seja, de concretizarem via linguagens as transições e supresas de ser adolescente, enfim, de despontar vontades e sensações expressas das mais variadas formas concretizadas pela escrevivência.

Na intenção de reavivar memórias e reverberar possíveis definições para adolescência, os alunos tiveram contato com a rota de cultura intitulada “Auto-retrato/adolescência”, de Mário Quintana:

Quadro 3: Rota de cultura 19 – Auto-retrato/Adolescência



no final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!

Fonte: Quintana, 1976, p. 19

No poema “O auto-retrato”, de Mário Quintana, pode-se observar que o texto foi construído discutindo dois atos: o ato de criação da obra e o ato de se construir enquanto ser humano; de forma análoga, a rota de cultura propõe uma escrevivência de cada um dos participantes em conformidade com o ato de criação de cada um deles, mas também a construção de si nas relações com o outro e com o mundo.

O próprio título traz a vontade do poeta em se autorrepresentar, criando assim uma imagem dele para o outro; no contexto desta pesquisa, a rota de cultura literária pode criar imagens para que o leitor as analise e interprete. Segundo Lage (2003), o processo se dá a partir da estrutura linguístico-imaginária da obra literária que, permeada de pontos de indeterminação e esquemas potenciais de impressões sensoriais, transforma o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor.

Na sequência, foi apresentado o vídeo (imagem 11) “Escrevivência”, episódio 1, da série Ecos das Palavras, em que a escritora Conceição Evaristo discute, de maneira sucinta, as concepções do termo escrevivência.

Imagem 11: Rota de cultura 20 – Vídeo escrevivência



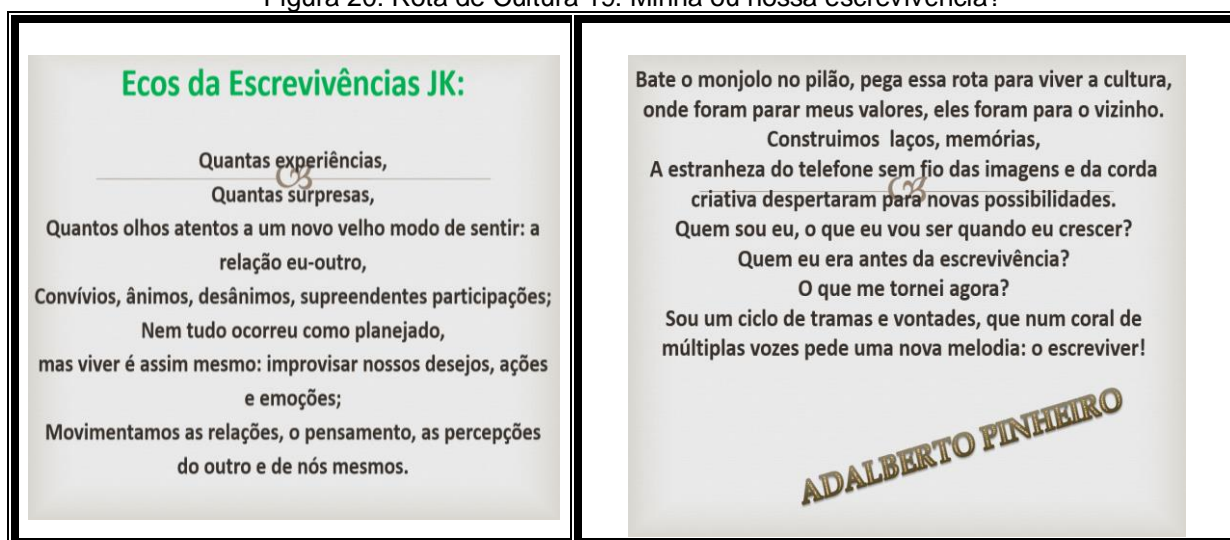
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4EwKXpTIBhE>

A projeção do vídeo de 3 minutos e 57 segundos como rota de cultura objetivou elucidar o termo *escrevivência*, assim como ressaltar a importância de escrever, via múltiplas linguagens, as várias subjetividades e experiências que emergiram durante o labirinto de vivências. A opção de trazer a rota de cultura da autora que emprestou à pesquisa o termo *escrevivência* consiste em ter influenciado o mínimo possível os participantes, isto é, com a ideia geral da atitude pedagógica de registrar as experiências pretéritas, os alunos teriam maior liberdade nas suas escolhas e produções.

Assim, muito embora o termo tenha sido concebido a partir da escrita de mulheres negras no processo histórico da escravidão, os sujeitos da pesquisa puderam relacionar suas próprias *escrevivências* como possibilidade de outras formas de escrita e expressões que evidenciam principalmente as vivências provocadas pelas rotas de cultura e viabilizadas pela execução de jogos teatrais.

Novamente se utilizou a metalinguagem, isto é, explicar um termo por meio de outros termos, ou seja, a *escrevivência* foi demonstrada a partir de uma produzida pelo pesquisador, como podemos visualizar a seguir:

Figura 20: Rota de Cultura 19: Minha ou nossa *escrevivência*?



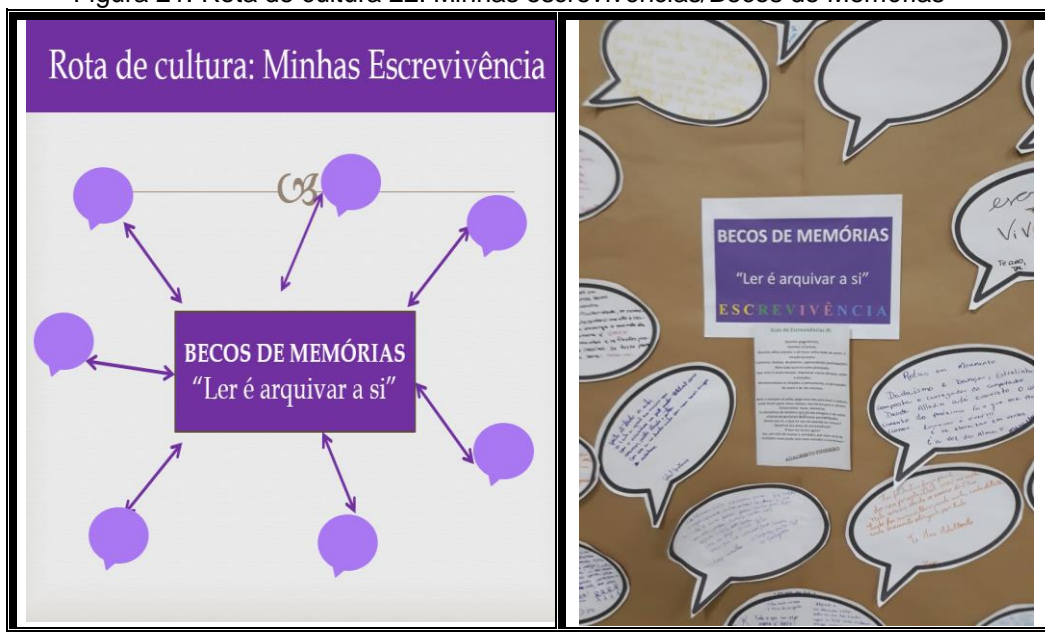
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

O objetivo de trazer uma *escrevivência* produzida pelo professor pesquisador foi incentivar os participantes em suas produções e clarificar dúvidas a respeito deste recurso utilizado durante todo o labirinto de vivências. O questionamento do título “Minha ou nossa *escrevivência*?” também teve como propósito indagar se a

escrevivência é um resultado de nossa subjetividade ou se minha subjetividade parte das relações harmônicas e/ou desarmônicas estabelecidas na relação eu-outro.

Como última rota de cultura foi apresentado um painel aos participantes, inspirado na obra de Conceição Evaristo “Becos de memória”:

Figura 21: Rota de cultura 22: Minhas escrevivências/Becos de Memórias



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Como pode se observar na imagem da direita, na figura 21, a rota de cultura trouxe um grande painel de papel pardo com um cartaz ao centro: “Becos de memórias – ler é arquivar a si”, inspirado no livro de Conceição Evaristo, autora que criou o termo escrevivência; embaixo do cartaz, a escrevivência do professor pesquisador e, ao redor, vários balões em branco que, posteriormente, foram preenchidos pelos participantes, registrando suas últimas escrevivências do labirinto de vivências.

A obra que deu nome à rota foi publicada em 1987, demorando 20 anos para sua publicação. Becos da Memória é uma coletânea de relatos dos moradores de uma favela às vésperas de um desfavelamento. As pessoas estão sendo retiradas dos seus lares em troca de míseras quantias de dinheiro ou pedaços de paus para construir em outro lugar. Sob olhares ora da personagem Maria Nova, ora de uma narradora onipresente, o leitor é inserido no dia a dia das famílias, conhecendo suas

dores, suas lutas, seus sonhos, em um passado e um presente marcados pela pobreza extrema. Maria Nova percorre, com sua esperteza e inteligência, os becos da favela, ouvindo histórias, apresentando os moradores e seus relatos de vida, muitas vezes tão chocantes que chegam a doer, entre eles, a filha que perde a mãe e continua sendo abusada pelo pai e a casa de três irmãs que dividem o mesmo marido.

De forma análoga, a pesquisa percorreu durante os oito encontros os becos de memórias dos participantes, que revelaram, por meio de participações dos jogos teatrais e produção de escrevivências, suas histórias concatenadas com os conhecimentos prévios, interações socioculturais de cada um. Além disso, assim como Maria Nova, personagem do livro que percorre os becos, é possível dizer que as rotas de cultura oferecidas durante os encontros percorreram o imaginário dos alunos e despertaram em cada um deles reflexões, inquietações e respostas, as quais foram expressas pela atitude de escrever.

Assim, é pertinente dizer que a última rota de cultura buscou concretizar as frases emblemáticas de Conceição Evaristo, como “ler é arquivar a si” e “a escrevivência é a escrita de si”, nesta perspectiva, os vários arquivos da memória gerados pela múltiplas vivências e leituras das rotas apresentadas, puderam ser filtrados pela subjetividade de cada participante e arquivada na materialidade das escrevivências.

No próximo capítulo apresentaremos as trajetórias dos participantes e suas escrevivências, a fim de recuperar o indivíduo como ser global, resgatando sua dimensão do homem como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura (BUORO, 2003, p. 31), e contemplando o processo de pensar e aprender como momentos de ansiedades, confusões, inseguranças, imaginação, fantasia e sonho.

5 Do sensível ao processo de criação: múltiplas vivências e linguagens

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas escrevivências, assim como o processo de criação dos participantes durante o labirinto de vivências.

Para isso, partiu-se do pressuposto que “experenciar é penetrar no ambiente, é envolver total e organicamente com ele” (SPOLIN, 1982, p. 3). Em nosso contexto, a terminologia “penetração no ambiente”, usada por Spolin, remete à concepção da sala de aula como espaço utilizado para dar forma às realidades que criamos, sem limites, um lugar para perceber ou receber uma comunicação. Segundo a autora, “há espaço suficiente para todos” (SPOLIN, 2001, p. 42), como é possível visualizar em alguns momentos registrados durante as aulas.

Imagem 12 : Vários espaços, vários eus.



Fonte: arquivo pessoal

O uso de imagens será um recurso constante em nossa pesquisa, a fim de apresentar elementos comprobatórios do que foi vivido e como fonte de informação.

Diante deste cenário, de várias configurações espaciais e do próprio pensamento, a investigação das escrituras produzidas, assim como as ações realizadas por meio dos jogos teatrais assumem um caráter labiríntico que, segundo Clareto (2004):

É um processo caótico, cheio de meandros, de avanços e retrocessos, de idas e vindas, no qual distante e próximo, claro e escuro são complementares entre si, não opostos: entram na composição do mesmo movimento, o movimento investigativo. (CLARETO, 2004, p. 2).

Com a elucidação da autora, as análises e apontamentos das movimentações das Rotas de Cultura, jogos teatrais e escrituras serão pautadas na concepção da criação, subjetividade, dialogia, interação e cultura que os sujeitos trazem em sua formação, percepções e reações. O enfoque, portanto, será a valorização do indivíduo em sua atividade criadora, compreendida como aquela que recria o mundo externo, a mente, os próprios sentimentos, cujo cérebro não seja apenas o órgão que conserva e reproduz a experiência anterior, mas articula novas situações e reelabora certas concepções.

Vigotski (2009) afirma que para que haja criação é necessário favorecer ambientes que propiciem aos indivíduos o desafio de adaptar-se e buscar determinado equilíbrio, ressaltando que os sujeitos são movidos por momentos de inadaptação, da qual surgem necessidades, anseios e desejos, elementos que impulsionam o ato de criar.

Segundo Corazza (2007), a pesquisa labiríntica é aquela que nos cerca e nos constitui simultaneamente, em um ambiente que contemple a criação ética e estética. A autora completa ainda que:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. (CORAZZA, 2007, p. 121).

Ao examinar a citação de Corazza (2007), é possível dizer, de forma análoga, que a pesquisa com base na metodologia dos jogos teatrais, articulada com as rotas

de cultura, tem como objetivo despertar sentimentos e interrogações em uma trama dialógica, em que haja acordos e desacordos entre os sujeitos, mas em que sobretudo sejam preservadas e valorizadas a subjetividade e as vivências de cada um.

Mattos (2011) atribui ao conceito de etnografia três aspectos: o primeiro consiste na preocupação com a análise dialética da cultura; o segundo concebe os sujeitos da pesquisa com participação ativa, dinâmica e modificadora das estruturas sociais; e o terceiro preocupa-se em revelar as relações e interações significativas provocando reflexões, tanto do pesquisador quanto do pesquisado, sobre a ação de pesquisar.

Em consonância com tais aspectos, Narciso Telles assevera que a etnografia deve contaminar as fronteiras entre pesquisador e pesquisado em um contexto dialógico:

Tal metodologia coloca o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise de dados [...] a prática etnográfica se aproxima dos processos de criação artística, pois torna-se possível a análise de processos nos quais o pesquisador em artes pode se colocar ao mesmo tempo como artista e como investigador. (TELLES, 2012, p. 55).

A proposta do autor em aproximar a prática etnográfica aos processos de criação é muito oportuna para nossa pesquisa, visto que, na produção de escrituras, a análise será pautada a partir de um sistema de significados mediadores entre as estruturas histórico-sociais e as interações humanas. Dito de outra forma, ao contemplar a etnografia sob este viés, admite-se o sujeito da pesquisa como ator de suas ações sociais e interacionais, o qual contribui para significar o universo pesquisado, por meio de reflexões constantes e reestruturações periódicas do processo de questionamento do pesquisador.

Desse modo, a pesquisa etnográfica, para nosso contexto, consiste em um modo de experienciar os conhecimentos do cotidiano, além disso, segundo Oliveira (2006), é um momento de multiplicidade de enredos compartilhados, o qual admite experiências vivenciadas tanto pelo investigador quanto pelos participantes, os quais produzem novas relações e formas de ver o mundo.

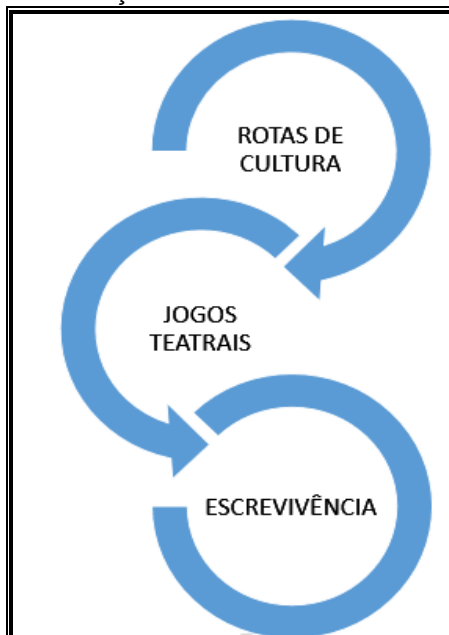
Nesta perspectiva, a autora descreve o campo de investigação como sendo:

mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando

referências de sons, sendo capazes de engolir variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas, deixando-se tocar por elas, cheirando cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário [...] um movimento de emoções, de anseios, de descobertas, de medo, de paixões, de entrega. Neste momento, com seus instintos e seus sentimentos, o pesquisador irá dar um sentido às suas construções. (OLIVEIRA, 2006, p. 46-47).

Neste mergulho nas tramas da metodologia da pesquisa aliadas às práticas de jogos teatrais e à produção da escrevivência, pretende-se sentir e desvelar o como as experiências foram vivenciadas, a partir da figura a seguir, intitulada “desdobramentos metodológicos”.

Figura 22: Esboço do desdobramento metodológico



Fonte: desenvolvido pelo pesquisador

A ligação sinuosa das rotas de cultura até a produção da escrevivência representa os caminhos alternativos que propiciam a criação, além de desvincular as ações propostas durante o labirinto de vivências como práticas restritivas e unilaterais, mas que admitem ações e negociações que atravessam os sujeitos, propiciando-lhes outros modos de existir, com espaço para invenções de possibilidades de outras configurações da vida.

Além disso, o desdobramento instaura a ideia de que as perguntas e reflexões não cessam de se desmembrar, e as respostas tornam-se, possivelmente, outras perguntas, constituindo um movimento próprio de um contexto problematizante e labiríntico.

Ao transpor a figura de “desdobramentos metodológicos” para o desenvolvimento da cultura, apresentado por Vigotski (2000) no manuscrito de 1929, os três estágios propostos pelo autor - “em si, para outros, para si” - podem ser relacionados em nossa pesquisa da seguinte forma: em si = rotas de cultura; para outros= jogos teatrais; para si = escrevivência.

Dito de outra forma, as **Rotas de Cultura**, representadas pela arte visual e literária, recebem este nome pois cada sujeito tem “em si” valores, concepções que lhe conduzem por caminhos distintos; **os Jogos Teatrais** agem como “para outros”, uma vez que há possibilidade de se estabelecerem em relações dialógicas e trocas de sentidos e pontos de vista entre os sujeitos; e, por fim, **a Escrevivência** consiste em um procedimento de síntese, ou seja, “para si”, em que cada sujeito organiza e materializa, via linguagens, suas vivências, sendo, portanto, a expressão de suas subjetividades e racionalidades.

Assim, sempre que apresentadas as escrevivências produzidas pelos alunos, intitularemos de “desdobramento metodológico”, o qual será composto da Rota de Cultura que motivou as reflexões e posicionamentos dos participantes, os jogos teatrais e as experiências vivenciadas pelos mesmos (quando houver) e, por fim, a escrevivência produzida. A partir desta sequência, é possível uma melhor contextualização do processo durante o labirinto de vivências e da própria escrevivência. A seguir, um diagrama que demonstra a referida sequência:

Quadro 4 – Desdobramento metodológico – escrevivência “título”

Rota de Cultura Nº da rota, com a referência da página na tese
Título do jogo teatral proposto(quando houver)
Escrevivência e nome de seu autor

Fonte: arquivos da pesquisa

A ideia de desdobramento vem do termo conversão, compreendido por Sirgado (2000) por mudança que mantém a mesma essência:

refiro-me, de um lado, ao sentido que o termo tem em física: mudança de um corpo de um estado para o outro (por exemplo, a conversão de um corpo de estado sólido ao estado líquido). De outro lado, refiro-me ao uso comum deste termo para designar mudança por que podem passar as pessoas no campo das ideias (políticas, sociais ou religiosas) num determinado momento da sua vida. Em ambos os casos, a mudança supõe

a emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo (a água não deixa de ser água por passar do estado líquido ao estado gasoso ou sólido e a pessoa não deixa de ser ela por mudar de religião ou ideologia, mas, em ambos os casos, nem a água nem a pessoa são as mesmas). (SIRGADO, 2000, p. 68).

Ao relacionar os principais traços do termo “conversão” com “desdobramento metodológico” temos muitos pontos de convergência, o principal deles é que a rota de cultura pode ser transformada em algo diferente, a escrevivência. Dito de outra forma, ao passar pelas rotas culturais, sociais e históricas de cada indivíduo, via jogos teatrais ou não, a obra de arte, visual ou literária, é processada pelas experiências dos sujeitos e transformada em uma linguagem verbal e/ou não verbal, que expressam seus anseios, necessidades, posicionamentos e ressignificações de si mesmo e do mundo.

Por isso cabe a metáfora do desdobramento, ou seja, ao desdobrar uma folha de papel, mesmo que tenhamos feito muitos vincos e, conseqüentemente, criado várias formas, todas elas têm uma mesma base, essência e origem, em nosso caso, a rota de cultura oferecida como ponto de partida.

Durante as análises, apresentaremos também algumas definições de termos trabalhados durante a pesquisa, os quais anunciamos no capítulo anterior, em um quadro intitulado “palavras revisitadas”, inspirado na Rota de Cultura nº4 com título de “profundezas das palavras”. Cabe ressaltar que não haverá transcrição dos significados produzidos pelos sujeitos, mas a imagem com sua caligrafia no original, sem correções neste layout primário.

A opção por este recurso, agregado às análises e reflexões de algumas escrevivências, está pautada nos estudos de Vygotsky (2001) sobre o desenvolvimento da linguagem, em que afirma que o pensamento nasce por meio da palavra, em uma relação que se estabelece como processo vivo. Dito de outra forma, criar mais este espaço de dialogia entre os sujeitos do labirinto de vivências é considerar suas significações articuladas com as relações sociais e a historicidade de cada um deles ao longo da vida.

Admitir as composições textuais dos alunos, por meio da rota “profundezas das palavras”, é contemplar a ideia de Bakhtin (1986), que conceitua de dialogismo a composição de diversos enunciados, repletos das falas dos outros. Nesta perspectiva, é possível atribuir a esta ação os postulados de Rubinstein (1968, p. 371), que atribui à linguagem elemento efetivador da

consciência, isto é, “a língua é a forma social da consciência do homem em sua condição de ser social”.

5.1 Adolescência: sujeitos da escrevivência

Como já apontado em capítulo anterior, nossos participantes são adolescentes, alunos da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola de ensino integral de uma cidade do interior, no estado de São Paulo. Dessa forma, nesta seção, apresentaremos algumas características desta fase, para que as escrevivências produzidas pelos participantes-adolescentes sejam melhor compreendidas a partir das especificidades da adolescência.

Erickson (1976) institucionalizou a adolescência, caracterizando esta fase no processo de desenvolvimento como um momento em que há confusão de papéis e dificuldades para estabelecimento de uma identidade.

Já para Becker (1989), a fase da adolescência consiste em uma “passagem de atitude de simples espectador para uma outra ativa e questionadora, que, inclusive, vai gerar revisão, autocrítica e transformação”. (BECKER, 1989, p. 10).

Aberastury e Knobel (1989) apresentam a adolescência a partir das seguintes características: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta; 9) separação progressiva dos pais; 10) constantes flutuações de humor e estado de ânimo.

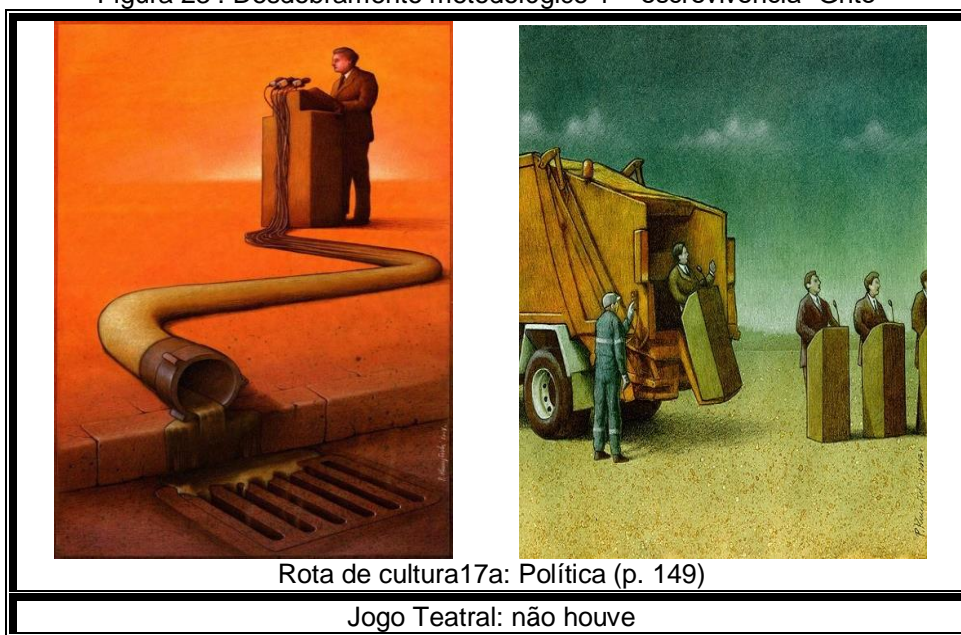
Para a concepção sócio-histórica, a qual adotamos como uma das bases teóricas da pesquisa, a adolescência não é vista como fase natural do desenvolvimento, mas como uma construção social que possui suas repercussões na subjetividade dos indivíduos. Assim, ao olhar para a adolescência, a abordagem sócio-histórica não busca a resposta para “o que é adolescência?”, mas indaga como se constitui historicamente este período.

Diante disso, ao privilegiar o trabalho com este público e voltar o fazer pedagógico para dialogar com a história e as condições de vida destes educandos,

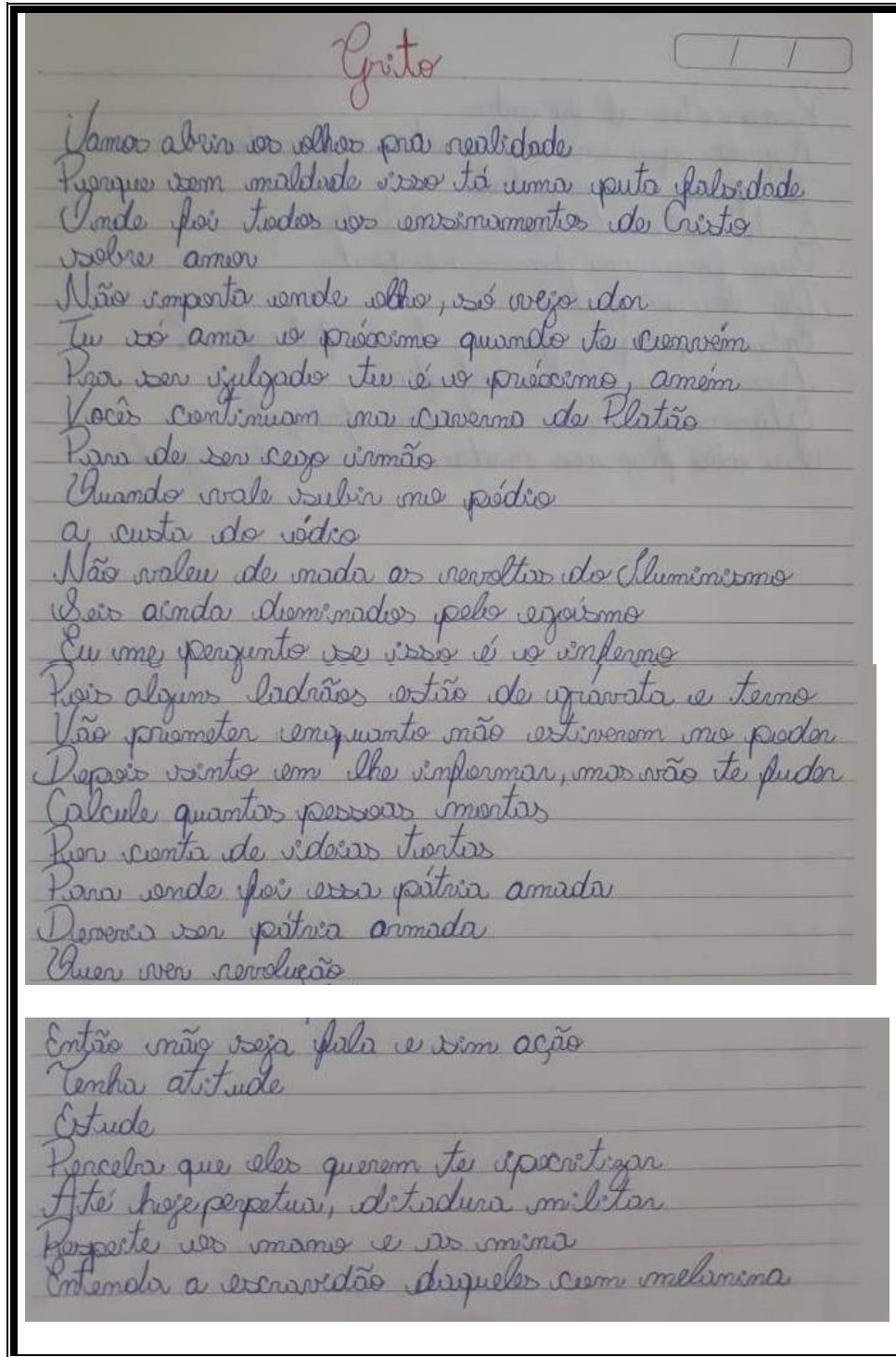
estamos compartilhando das ideias de Arroyo (2001), que declara que o jovem, ao chegar à escola, traz consigo sua história, seu modo de vestir, de falar, sua necessidade de buscar e experimentar, sua condição econômica, sua inquietude.

Como experiência inquietante, surge a escrevivência do aluno Luiz Cardelíquio que, motivado pela rota 17a, do cartunista e ilustrador polonês Pawel Kuczynski, sobre política, desencadeia uma série de reflexões e posicionamentos por meio da escrevivência intitulada “Grito”⁶.

Figura 23 : Desdobramento metodológico 1 – escrevivência “Grito”



⁶ Grito: Vamos abrir os olhos pra realidade/Porque sem maldade isso tá uma puta falsidade/Onde foi todos os ensinamentos de cristo sobre o amor/Não importa onde olho, só vejo dor/Tu só ama o próximo quando te convém/Pra ser julgado tu é o próximo, amém/Vocês continuam na caverna de Platão/Para de ser cego irmão/Quanto vale subir no pódio a custa do ódio/Não valeu de nada as revoltas do Iluminismo/Seis ainda dominados pelo egoísmo/Eu me pergunto se isso é o inferno/Pois alguns ladroes estão de gravata e terno/Vão prometer enquanto não estiverem no poder/Depois sinto em lhe informar, mas vão te fuder/Calcule quantas pessoas mortas por conta de ideias tortas/Para onde foi essa prática amada/Deveria ser pátria amada/Quer ver revolução/Então não seja fala e sim ação/Tenha atitude/Estude/Perceba que eles querem te ipocretizar/Até hoje perpetua, ditadura militar/Respeite os manos e as mina/Entenda a escravidão daqueles com melanina/Preconceitos disfarçados/Aqueles que sabiam muito, enforcados/Te querem manipulado/E tu entretido com esse teatro/Para fazer um homem se perder/Dê-lhe o poder/Entende porque querem tirar filosofia?/Assim seu cérebro atrofia/Estamos em uma situação desigual/Se não fizermos nada, continuará igual.(participante-autor Luiz Cardelíquio).



Fonte: participante-autor Luiz Cardeliquio

Cabe ressaltar que erros de ortografia e/ou concordância foram sinalizados para os alunos e trabalhados com eles, no entanto, para não desconfigurar o caráter de autenticidade das produções e a fluidez de pensamento e exposição de valores e juízos, assim como a confiabilidade no desenvolvimento dos trabalhos, não foi solicitado aos participantes reformulação das escrituras, deste modo, algumas

apresentarão alguns desvios da língua padrão. Além disso, para essa escrevivência, não houve jogo teatral desenvolvido.

É perceptível a construção social durante todo o texto produzido pelo participante, ademais algumas características apontadas por Aberastury e Knobel (1989), tais como:

- 1) **atitude social reivindicatória**: nos versos “estamos em uma situação desigual/ se não fizermos nada continuará igual”;
- 2) **necessidade de intelectualizar**: nos versos: “vocês continuam na caverna de Platão?”;
- 3) **crises religiosas**: nos versos: “todos ensinamentos de Cristo”;

Além disso, o próprio título da escrevivência, “Grito”, é uma metáfora da inquietude e busca contínua de se posicionar. Os versos “alguns ladrões estão de gravata e terno/ vão prometer enquanto estiverem no poder” aludem à percepção visual da rota de cultura, visto que, embora os políticos estejam bem vestidos, estão relacionados com imagens de esgoto e lixo. Nesta perspectiva, o desenho funciona como “forma de pensar o mundo e materializá-lo através das malhas das correlações entre os elementos que o formam”. (ARANHA, 2008, p. 66).

Ao visualizar o desdobramento metodológico da escrevivência “Grito”, verifica-se que em sua feitura há um olhar adolescente e criador que encaminha para as relações, visão e objetos artísticos. Sobre esse tema, Aranha (2008) afirma que:

relações visuais de fenômenos estéticos, reveladas pelas obras de arte, subsidiam uma organização cifrada do conhecimento de mundo. Para exercê-la temos de ter acesso a essa dimensão do nosso saber-pensar. Não é um acesso à uma noção de criatividade que opera um fazer imediato e dá soluções rápidas à cultura, oferecendo “jeitinhos criativos”. É o acesso a uma dimensão com um percurso próprio, uma movimentação característica. Nos aproximam dos códigos da visão (códigos visão – criatividade), porque eles nos instrumentam para isso. (ARANHA, 2008, p. 11).

À luz da citação, é possível constatar que a escrevivência produzida teve seu percurso próprio e movimentação característica, uma vez que a seleção de assuntos e a presença de rimas são fatores subjetivos do autor. Ademais, a utilização da rota de cultura serviu de dispositivo para ativar as vivências histórico-sociais e trazê-las para o campo verbalizado de expressão, neste caso, o gênero textual poema.

Como último elemento latente na escrevivência em questão, surge o processo de associação, concebido por Vigotski (2009) como necessário à reorganização de elementos na constituição da imaginação criadora, em que há relação com os afetos, a percepção do mundo circundante e a importância do contexto histórico-cultural. Em outras palavras, a rota de cultura possibilitou diversas associações, para que o participante se expressasse dentro de um contexto que lhe é perceptível e coerente aos seus valores e afetos.

Assim, com o labirinto de vivências protagonizado por adolescentes, pretendemos contribuir para a formação de sujeitos que caminhem pela realidade e imaginação. Nesta perspectiva, tudo que é produzido pelo homem, no mundo da cultura, que se diferencia do mundo da natureza, está atrelado à imaginação, fantasia e criatividade, as quais certamente irão compor as demais escrevivências que serão analisadas a seguir (SILVA, 2017).

5.2 Escrevivências

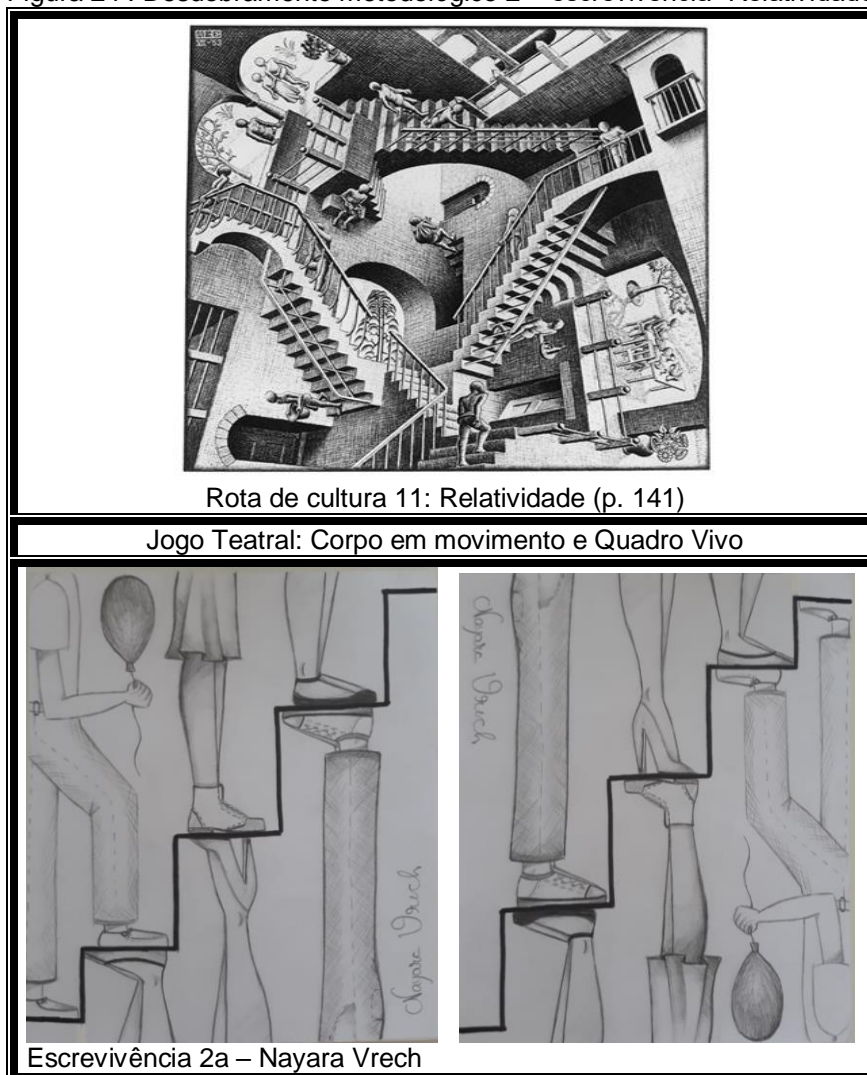
“A vida, a vida, a vida/ a vida só é possível quando reinventada” (MEIRELES, 2001, p. 31), os versos do poema “Reinvenção”, de Cecília Meireles, refletem uma das bases da escrevivência, isto é, posicionar-se de maneira dialógica, que nem sempre se estabelece de modo simétrico e harmonioso, com os discursos que configuram uma comunidade, cultura, uma sociedade, a fim de ressignificar sentidos e interpretações de si, do outro e do mundo.

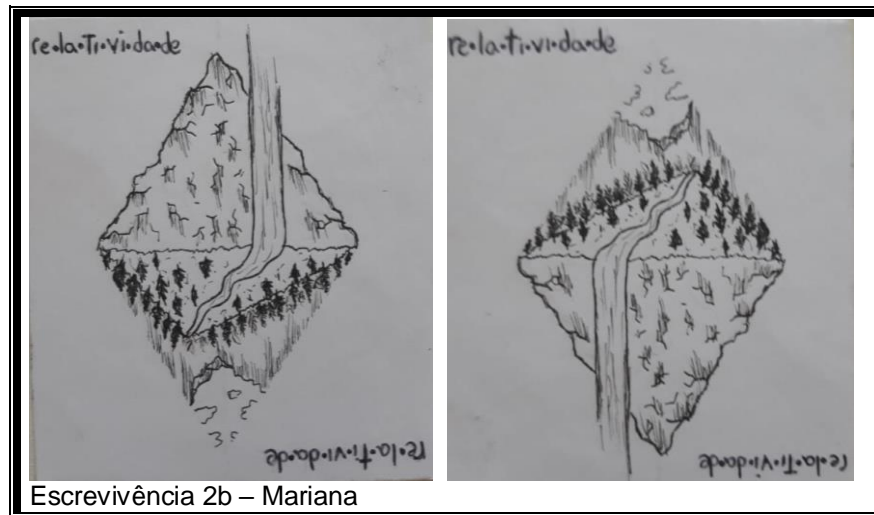
Nesta perspectiva, ao referenciar os postulados de Larrosa (2003), a escrevivência pode ser compreendida pela metáfora de “fazer isto ou aquilo para preencher a vida, para dar motivo à vida” (p.79), sobre esta busca incessante de significar a vida, Larrosa (2003) segue definindo o viver:

Viver é sentir-se vivendo, gozosa e dolorosamente vivendo. As ocupações da vida, até as mais necessárias ou mais belas, se tornam costume. Mas o sentimento de viver se dá sempre sem buscá-lo e como uma surpresa. Então é como se tocássemos a vida da vida. O que poderia ser como que seu centro vivo, sua entranha viva, seu latejar. Ou talvez seu exterior, o outro da vida, aquilo que não se deixa viver, que não pode viver, mas ao qual a vida algumas vezes aponta, ou assinala, como o seu fora impossível. Um instante calado e gozoso. Pleno e vazio ao mesmo tempo. Plenitude e inocência. (LARROSA, 2003, p. 79).

A partir da reflexão literária do autor espanhol, a escrevivência pode ser considerada um latejar constante de mutabilidades que a vida nos apresenta. Assim, neste contexto de múltiplas possibilidades e de interconexões entre pensamento-linguagem, realidade-fantasia, conhecido-desconhecido, possível-impossível; apresentamos, a seguir, o desdobramento metodológico de duas participantes, intitulado “Relatividade”, que traz o mesmo nome da rota de cultura, do artista holandês Maurits Cronelis Escher:

Figura 24 : Desdobramento metodológico 2 – escrevivência “Relatividade”





Fonte: participantes autoras Nayara Vrech e Mariana

Antes de compartilhar a rota de cultura, foram propostos dois jogos, o primeiro deles, corpo em movimento, advindo dos jogos de aquecimento, concebidos por Januzelli (1986) como aqueles que:

têm o poder de friccionar, de agitar, num breve espaço de tempo, os órgãos expressivos. Num primeiro momento, os assim chamados jogos livres valem como treinos da dinâmica geral: aceleram a motricidade das baterias corporais, vocais, emocionais e intelectuais; e, na segunda etapa, os denominados jogos dirigidos canalizam e assessoram o ato criativo. (JANUZELLI, 1986, p. 60-62).

Dessa forma, optou-se pela segunda etapa, ou seja, assessorar o ato criativo dos participantes em relação à rota de cultura que seria apresentada na sequência.

Na visão de Vigotski (2009):

o corpo condensa a vivência das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos, pessoas. O corpo é um lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação toma corpo no palco, realiza-se no corpo em cena. A ênfase é posta no processo de criação, que é, ao mesmo tempo, realização da atividade preñe de sentido, repleta de significação. (VIGOTSKI, 2009, p. 74).

À luz desta reflexão é possível apontar a vivência, via corpo, dos alunos rumo ao processo de criação e associações de sentido e significação realizados durante o encontro.

Imagem 13: Alunos durante o jogo “corpo em movimento”



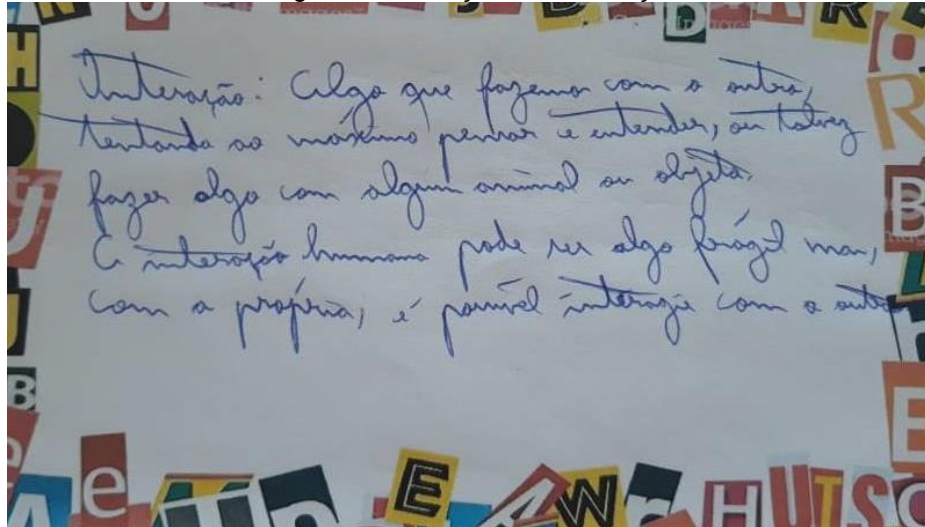
Fonte: arquivo pessoal

O jogo de aquecimento pôde provocar não só consciência corporal e criativa, mas também, na perspectiva de Bakhtin (1997), três tipos de relações:

- a) **relações entre os objetos**: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc;
- b) **relações entre o sujeito e objeto**;
- c) **relações entre sujeitos** – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 374, grifos nossos).

Ao considerar os tipos de relação apresentados pelo autor, é possível afirmar que os jogos trabalhados contemplam relações entre os sujeitos, uma vez que estão compartilhando interações sinestésicas e, ao mesmo tempo, estabelecendo consciência do próprio corpo, espacialidade, em um ambiente dialógico de respeito e confiabilidade, os indivíduos vão gerando um ambiente fértil para negociações de sentido e criação.

O participante Leandro Silva comunga das mesmas concepções de tipos de relação de Bakhtin (1997), ao definir interação entre objetos, entre sujeito-objeto e entre sujeitos:

Imagem 14: definição 1 de interação⁷

Fonte: arquivo da pesquisa – Leandro Silva

O participante-autor da palavra revisitada “interação” parece compreendê-la como uma relação não somente sinestésica, mas também do próprio pensamento, que se articula na tentativa da resolução de um problema em uma ação compartilhada com outro. Em nosso caso, ao realizarem o jogo “corpo em movimento”, os jogadores estão interagindo tanto fisicamente quanto mentalmente, criando estratégias, suprindo suas debilidades por meio da observação de si mesmos e na imagem do outro.

Como sequência, foi projetada a obra “Relatividade”, de Escher, com a proposta de realização do jogo “quadro vivo”, cujo objetivo era recriar as cenas apresentadas na Rota de Cultura proposta.

⁷ Interação: algo que fazemos com o outro, tentando ao máximo pensar e entender, ou talvez fazer algo com algum animal ou objeto. A interação humana pode ser frágil, mas com própria, é possível interagir com o outro. (Leandro Silva).

Imagem 15: Alunos durante o jogo “quadro vivo – de Escher”



Fonte: arquivo pessoal

A obra “Relatividade”, trazida como rota de cultura e suporte visual para a execução do jogo “quadro vivo”, consiste em uma metalinguagem do próprio processo do jogo, uma vez que parte do princípio da unificação, ou seja, observa-se um ambiente em que há diversas figuras humanas que constroem a ideia de um todo.

Em ambas escrituras, há a lógica interna proposta por Vigotski (1998):

As obras de arte podem exercer uma influência muito grande na consciência social graças a sua lógica interna. O autor de qualquer obra de arte, [...] não combina em vão, sem sentido, as imagens da fantasia, amontoando-as arbitrariamente uma sobre as outras, de modo casual como em sonhos ou em delírios insensatos. Pelo contrário, segue sua lógica interna das imagens que se desenvolvem, e esta lógica interna vem condicionada pelo vínculo que estabelece a obra entre o seu próprio mundo e o mundo exterior. (VIGOTSKI, 1998, p. 27-28, tradução nossa).⁸

As escrituras mantiveram combinações trazidas pela essência da rota de cultura, ou seja, apesar de certa segregação de figuras e perspectivas, é possível identificar uma composição geral. Nas duas situações, a inversão dos desenhos instaura novos acontecimentos, sem que a fragmentação seja fator impeditivo para compreensão.

Como assevera Aranha (2008) sobre a percepção, essa se realiza no sujeito como reconhecimento de suas faces do mundo; nas palavras da autora, “o olho move esse pensar e encontra nos objetos artísticos os impactos que fazem o visível restituir ao próprio ser ali desenhado (p. 103).

Nesse sentido, ambas escrituras trazem elementos pequenos e fragmentados como informações decisivas na compreensão do todo da imagem.

A primeira traz sapatos em destaque para ressaltar a relação metonímica com a condição humana, ou seja, é realizada uma troca de imagens, respeitando-se a relação objetiva que há entre elas, uma associação facilmente percebida entre

⁸ Las obras de arte pueden ejercer una influencia tan enorme en la conciencia social gracias a su lógica interna. El autor de cualquier obra de arte, [...] no combina en vano, sin sentido las imágenes de la fantasia, amontoándolas arbitrariamente unas sobre otras, de modo casual como en los sueños o en los delirios insensatos. Por el contrario, siguen su lógica interna de las imágenes que desarrollan, y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra em su propio mundo y el mundo exterior. (VIGOTSKI, 1998, p. 27-28).

objeto e sujeito – sapato e pessoa. A participante-autora Nayara Vrech complementa suas reflexões a partir da seguinte forma⁹:

E, essa daqui [mostrando para os colegas] eu queria fazer uma coisa que fosse preto e branco, por causa da obra de arte que a gente viu do Escher, aí eu pensei também em fazer uma coisa com movimento, aqui as pessoas estão subindo [mostrando o desenho], pode ser a escada da vida, e também, eu pensei que esta escada pode ser tanto nossas relações, quanto a escrevivência. Porque eu penso que aqui, [apontando para os colegas] a gente entrou de um jeito e pode sair diferente. Então aqui pode ser a escada da nossa vida [invertendo a imagem] e se eu virar aqui, naquela dinâmica que a gente fez lá embaixo, da corda, pessoas estavam em cima e embaixo, aí mais uma das referências aí. (Nayara Vrech).

Ao analisar a fala da participante-autora, é nítido que o processo da escrevivência passa por uma reorganização do pensamento a partir de referenciais pretéritos, como nas expressões “*por causa da obra que a gente viu do Escher*” e “*naquela dinâmica que a gente fez lá embaixo*”, o que garante a esse procedimento o caráter de registro de vivências pretéritas. Cabe acrescentar que as expressões selecionadas conferem à escrevivência o traço dialógico, se admitirmos que as relações eu e o outro se estabelecem nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, na visão bakhtiniana, consistem a característica polifônica da relação exibida pela linguagem. (BRAIT, 2000).

Dito de outra forma, ao relatar como foi realizada a produção de sua escrevivência, a participante-autora interage com as vozes que foram mais significativas durante a vivência com os jogos e a rota de cultura propostos no encontro do labirinto de vivências.

A segunda escrevivência, ainda sobre a rota “Relatividade”, de Escher, traz a seguinte reflexão de sua autora:

A minha eu fiz bem pequenininha assim, uma paisagem, sobre relatividade, uma paisagem, de maneira que se eu virar [virando a escrevivência] da pra entender quase a mesma coisa porque o laquinho pode ser dos dois jeitos. E foi só isso mesmo, porque o negócio de relatividade, eu tava sem ideia, a Nayara falou a ideia dela, aí eu fiquei inspirada e ficou assim, [mostrando novamente], foi isso. (Mariana Ribeiro).

O depoimento sinaliza para o que Barroco (2007) chama de “estado maior de consciência”, isto é, situar produtor e produções na história como condição

⁹ As transcrições de falas dos participantes estarão na fonte itálico.

essencial. Ao apontar suas dificuldades “*eu tava sem ideia*” e reconhecer no outro a motivação para seu ato de criação, “*a Nayara falou a ideia dela, aí eu fiquei inspirada*”, a participante-autora está sinalizando para mais uma característica latente da escrevivência, ou seja, a experiência social.

(...)experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não só das conexões que se tem fechado em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, senão, também das numerosas conexões que tem sido estabelecidas na experiência com outras pessoas. (VIGOTSKI, 1997, p. 45).

Ao contemplar “*disponho não só das conexões que se tem fechado em minha experiência*” como “*senão, também das numerosas conexões que tem sido estabelecidas na experiência com outras pessoas*”, é possível visualizar que a conexão da experiência individual de Mariana foi reconfigurada a partir da relação com o outro, no caso, a participante-autora Nayara Vrech. Assim, na perspectiva de Barroco (2005, p. 2), a relação dialógica entre as participantes possibilita que produções ou elaborações humanas possam “reconstruir a história dos homens e nela situar diferentes histórias de vida dos sujeitos singulares”, em nosso caso, a escrevivência 2b.

O processo de criação presente nas escrevivências das alunas pode ser compreendido, ainda, na concepção de Vigotski (2009), como sendo arte que ultrapassa o pensamento na medida em que, por meio dela, é possível não só materializar as ideias, mas produzir sentidos para nossa experiência. Neste caso, as experiências vivenciadas por meio de jogos e do contato com a rota de cultura foram concretizadas nas escrevivências com base na arte visual.

As escrevivências, ambas intituladas “Relatividade”, encaminham para um diálogo cuja visibilidade dos acordos semânticos vão criando novos espaços e formas de expressão e conhecimento, rompendo, desse modo, com práticas unilaterais e totalizantes, isso significa dizer que:

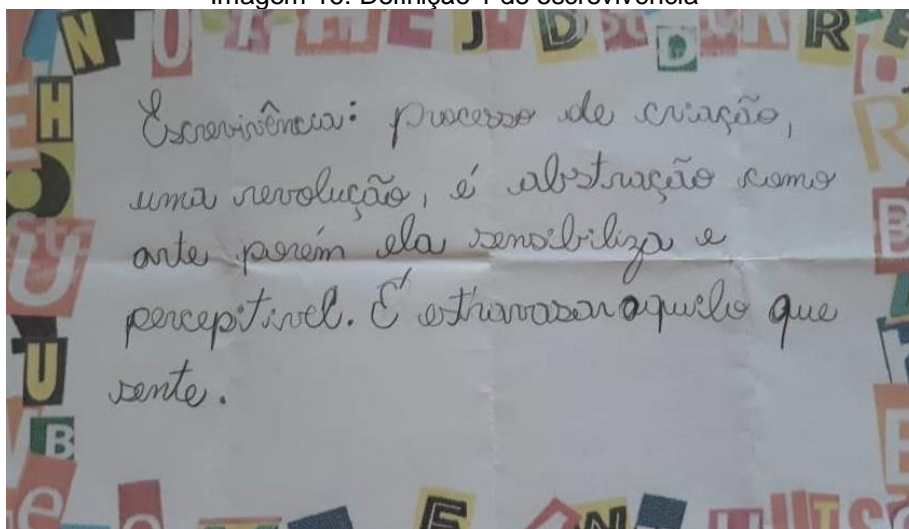
a pedagogia, como uma forma de produção cultural, não deve ser limitada a textos canônicos e a relações sociais que medeiam e produzam formas da cultura dominante. O conhecimento deve ser reinventado e reconstruído convidando-se os alunos para transpor limites, encorajando-os a pôr fim às disciplinas que separam a cultura

superior da cultura popular, a teoria da prática, a arte da vida, a política do cotidiano, a pedagogia da educação. (GIROUX, 1999, p. 259).

Com a elucidação de Giroux (1999), é possível apontar a escrevivência como uma prática cultural, em que os alunos são reconhecidos como sujeitos socioculturais, sujeitos de vivências, de múltiplas linguagens, gestos e imaginários. Ademais, o procedimento do escrever reafirma o compromisso à produção não só verbal, mas também não verbal, possibilitando a reinvenção do conhecimento que é revisitado e reconstruído a todo momento diante das interrogações do eu e das relações com o outro.

Ao buscar auxílio em possíveis definições do procedimento da escrevivência, o sentido dado pela participante Ana Paula Rossalen parece muito oportuno, principalmente para as escrevivências sobre a rota de cultura “Relatividade”.

Imagem 16: Definição 1 de escrevivência¹⁰



Fonte: arquivo da pesquisa – Ana Paula Rossalen

Três palavras-chave que definem a escrevivência, “criação”, “revolução” e “percepção”, parecem não só complementar a análise das produções visuais autoras das escrevivências “Relatividade”, como também reafirmar o caráter dialógico, pois o “*extravasar aquilo que se sente*” pode ser compreendido como procedimento que organiza atividade mental, ao mesmo tempo que viabiliza

¹⁰ Escrevivência: processo de criação, uma revolução, é abstração como arte, porém ela sensibiliza e perceptível. É extravasar aquilo que sente.

trocas comunicativas entre as gerações; é, segundo Silva (2012), o campo semiótico que se torna fio condutor da história, da cultura, dos sentimentos, das ações, dos conhecimentos e da imaginação de cada um.

O tema “relação eu-outro” gerou algumas escrevivências, as quais são apresentadas a seguir.

Figura 25: Desdobramento metodológico 3 – escrevivência “relação eu-outro”

	<p>TRADUZIR-SE</p> <p>Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo.</p> <p>Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão. (...) Traduzir-se uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte?</p>
<p>Rota de Cultura 1: “Eu e outro” p. 124</p>	<p>Rota de Cultura 2: “Relações eu-outro” p. 125</p>
<p>Jogo Teatral: Roda Dialógica</p>	
<p>Escrevivência 3a – Maria Eduarda Tavares</p>	<p>Escrevivência 3b – Maria Eduarda Tavares</p>

Antes de comentarmos as escrevivências desdobradas a partir da rota de cultura “Ciranda de gente” (1962), de Andrea Savaget Teixeira, cabe recordar que o

critério de escolha da referida rota deu-se por traços semânticos da própria disposição espacial “círculo”, o que remete à infinidade de relações estabelecidas entre os sujeitos, assim como ao caráter processual e inconcluso do ser humano; outro traço que definiu a escolha da obra de arte “Ciranda de Gente” foi a ingenuidade e simplicidade do contexto da infância, o que, supostamente, deixaria os sujeitos mais descontraídos para estabelecerem relações dialógicas um pouco mais complexas, visto que o jogo intitulado “roda dialógica” propunha 4 momentos de interação, guiados pelas seguintes instruções:

Primeiro momento: o que você mudaria em si próprio?

Segundo momento: qual a qualidade que mais aprecia nos outros?

Terceiro momento: do que você tem medo?

Quarto momento: respire pausadamente, observe, com atenção, seu/sua colega e, quando se sentir preparado/a, diga uma palavra ou frase que o/a incentive.

A dinâmica do jogo foi dada da seguinte forma: os participantes foram convidados a fazer duas rodas, uma menor dentro de outra maior (imagem 17), e cantando cantigas de roda, passadas pelo professor pesquisador, deveriam girar em sentidos contrários, até a instrução de pararem um na frente do outro, ocasião em que deveriam interagir a partir das instruções devidas nos quatro momentos descritos anteriormente.

Imagem 17: Jogo – roda dialógica



Fonte: arquivo pessoal

A proposta inicial do jogo foi desenvolver um pensamento reflexivo dos participantes, compreendido por Dewey (2010) como todo pensamento ordenado em uma sequência rumo a uma conclusão, a qual contenha força intelectual das ideias precedentes. Em outras palavras, as ideias precedentes podem ser relacionadas com os quatro momentos de instrução, cujo propósito foi articular reflexões por meio das interações dialógicas propiciadas pelas rodas.

Na concepção de González Rey (2003, p. 17), é possível afirmar que a roda dialógica teve como principal função “atividade auto organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções”, em outras palavras, o jogo permitiu, de forma descontraída - em que não haja respostas prontas e o contexto de certo ou errado - a expressão genuína de seus participantes e a possibilidade dos mesmos de vaguear em si, através dos olhos e da voz do outro.

Diante deste cenário de múltiplas interações, a roda dialógica assume um ponto de vista de experiência individual, mas que se realiza no sentimento de nós, ou seja, o jogador assume infinitas sensações, sentimentos e emoções que se tornam públicas durante a prática do jogo, “elas nasceram no ar, na consciência social e coletiva das interações”. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

O jogo também possui em seu bojo o conceito de exotopia, explorado na obra de Bakhtin (1997), que o define da seguinte forma:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim. (BAKHTIN, 1997, p. 43-44).

A contemplação é uma característica comum entre jogo e conceito de exotopia, uma vez que os participantes estão uns diante dos outros, no entanto, em

nosso contexto, não é uma mera disposição espacial, mas um momento em que, por meio das instruções, via linguagem oralizada, os sujeitos se olham e refletem “dois mundos diferentes”, que se complementam pelo excedente da visão, isto é, aquilo que não posso ver em mim, todavia, é acrescido pelo outro, que se ocupa e se situa “fora de mim e à minha frente”.

Além disso, as instruções presentes nos quatro momentos instauram uma reflexão crítica e dialógica, em que o excedente da visão do eu, a partir das várias posições dos outros, admite “diferenças de horizontes” entre o seu e o ponto de vista do outro que está diante de si.

Neste sentido, o excedente da visão, provocado pelo instante do jogo, em relação ao outro indivíduo, condiciona certa esfera de ativismo¹¹, isto é, um conjunto das ações internas e externas que cada sujeito pode praticar em relação ao outro, ou seja, tais ações contemplam o outro justamente em elementos que ele não pode contemplar-se. Com isso, ao jogar o eu se vê no outro, sem que sua singularidade seja substituída, uma vez que “sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias em que todos os outros estão fora de mim”. (BAKHTIN, 1997, p. 22).

Diante disso, o jogo contempla a imagem interna, compreendida por Bakhtin (1997) como vivências de nós mesmos, que são realizadas de maneira completa somente a partir da existência do outro que, apesar de estar em um plano diferente do nosso, tem a capacidade de nos olhar e nos conferir valores e significados numa relação dialógica.

Nesta projeção de relação entre o outro e o eu, apresentamos as duas escrevivências produzidas pela mesma participante-autora, que discorre sobre o processo de criação da escrevivência 3a:

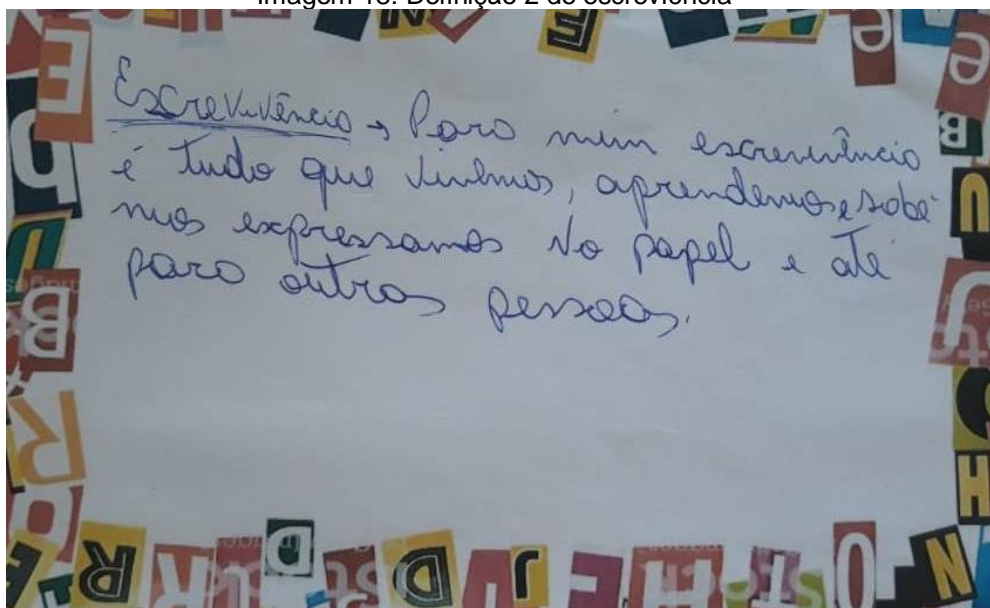
e esse daqui é a mesma coisa praticamente, isso representa nossas ideias [mostrando os tentáculos] quando fica de frente para outra pessoa. E a gente foi trocando ideias e sentimento, e etc., foi uma coisa, uma experiência muito doida, e aqui [apontando para língua da imagem] é a língua que representa, a linguagem, as palavras, escrevivência. (Maria Eduarda Tavares).

¹¹ Trata-se da tradução de *aktivnost* – pressupõe a participação ativa em alguma coisa, atividade enérgica, intensidade de desempenho, identifica o agente da *aktivnost* como sujeito detentor de iniciativa da ação. Por essa reação e por tratar-se de um conceito muito importante na reflexão teórica de Bakhtin, traduzimos *aktivnost* como “ativismo”. (BAKHTIN, 1997, p. 21).

Ao expor seu fluxo de pensamento, temos um agir reflexivo da escritora Maria Eduarda Tavares que, na concepção de Bakhtin (1997), consiste no momento em que o indivíduo se estabelece ativamente dentro de si mesmo no mundo através da linguagem, um ato de conscientização frente a sua própria vida. Ao estabelecer analogias entre “ideias e tentáculos”, “linguagem e escrevivência”, a participante-autora está concretizando seu pensamento, sentimentos e vivências por meio de uma outra correlação “desenho e linguagem oral”, é como se não só as relações fossem complementares, mas também a própria linguagem, que se articula e se interconecta a fim de elucidar percepções desdobradas a partir da rota de cultura e dos jogos experienciados.

Assim, ao definir escrevivência como representação da linguagem, a participante-autora está em consonância com a definição de outro participante, que define a escrevivência da seguinte forma:

Imagem 18: Definição 2 de escrevivência¹²



Fonte: arquivo da pesquisa – Guilherme Farto

Nesse sentido, ambos os participantes-autores compartilham da mesma concepção de escrevivência, como sendo aquela que desencadeia uma variedade de enunciados¹³ concretos e únicos, com objetivo de expressar a

¹² Escrevivência: para mim escrevivência é tudo que vivemos, aprendemos e sabemos, expressemos no papel e até para outras pessoas. (Guilherme Farto).

¹³ Bakhtin (1997) emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc.

atividade humana não só por meio de temas, mas pela seleção de recursos lexicais, visuais, fraseológicos, que se exprimem numa construção composicional.

Ao relacionar a escrevivência com alguns termos utilizados pelo participante-autor Guilherme Farto, “*no papel*” e “*ou até para outras pessoas*”, é possível avistar no procedimento de escrever a característica híbrida da linguagem, que transcende cerceamentos linguísticos e/ou técnicas artísticas, para reverberar como consciência criadora do autor, no mais amplo sentido do termo; com isso os elementos linguísticos, literários e visuais não determinam o contexto criador, pelo contrário, são determinados pelas vivências de seus autores.

A escrevivência 3b, também criada pela participante-autora Maria Eduarda Tavares, traz em sua composição a profusão de linguagens, as quais retomam a experiência vivenciada no jogo “roda dialógica”, já que em sua estrutura há uma roda, alusão à rota de cultura “Ciranda da gente”. Tal elucidação pode estar no diálogo transcrito a seguir:

Maria Eduarda: [depois de um silêncio] Tá bem eu falo então, depois desta pressão [risos]

Maria Eduarda: A minha, eu fiz esta daqui, que tem, eu peguei e fiz uma colagem. Igual, tem várias pessoinhas, [pausa] várias pessoinhas que eu recortei de revistas, e revistas, elas trazem informação, e cada pessoinha é de uma página diferente, porque, porque é, cada pessoa tem a sua informação.

Anna Clara: diferentes.

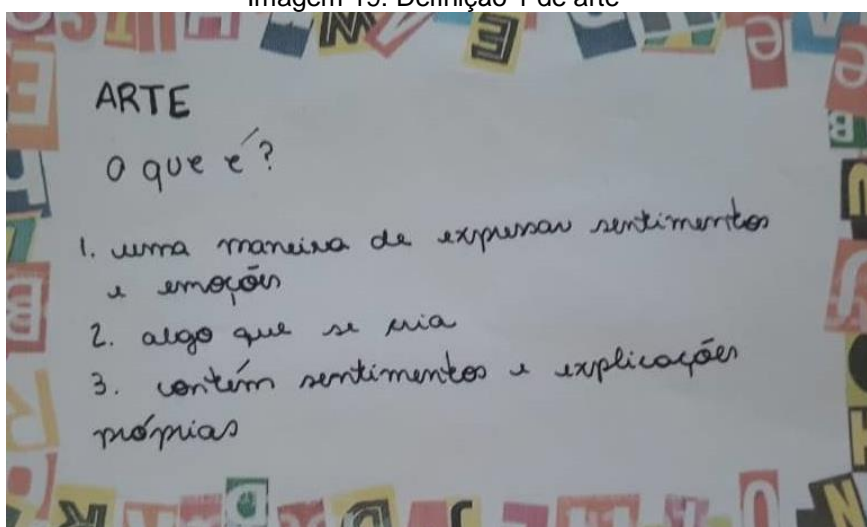
Maria Eduarda: isso, pessoas diferentes, informações diferentes, como a gente aqui. E daí, elas estão conectadas pelas cabecinhas, tão vendo [mostra a escrevivência], porque é onde ficam nossas ideias, e quando a gente junta todas nossas ideias, que é o que a gente está fazendo aqui na escrevivência, a gente forma a escrevivência. Porque a gente fala sobre muitas ideias e as ideias mudam, geram outras ideias, daí por isso que eu coloquei essa estrelinha, não sei se dá pra ver. E esse barbantinho está unindo a gente, eu queria, tipo algo que representasse conexão, sabe? Porque a gente tromba no ônibus todos os dias com as pessoa, sabe? E quando tava no primeiro dia, eu lembro que a gente fez um círculo e aí eu fiquei de frente com o Leandro, depois de frente pra Brenda e aí, eu não conheço muito bem nem o Leandro, nem a Brenda, só que a gente começou a falar dos medos que a gente tinha. E, geralmente, eu não trombo com uma pessoa na rua e falo “do que você tem medo”

Todos: [risos]

Maria Eduarda: ou falo alguma coisa que consola, sabe? Então eu me senti muito conectada, principalmente por ficar frente a frente, muito constrangedor, mas foi legal, experiência bacana, coração na boca. Aí, aqui [apontando para escrevivência] eu escrevi, arte escrita arte escrita, porque arte termina com e, e escrita começa com e. A escrita termina com a e arte começa com a, aí ficou tipo um ciclo, que é o ciclo das relações que a gente tem. Então esse foi isso. (Maria Eduarda Tavares).

A confecção da borda da escrevivência 3b com a alternância entre as palavras “arte” e “escrita” de forma cíclica reforça a discussão anterior de completude e profusão da linguagem, já que nessa relação de complementariedade as linguagens se entrelaçam, a fim de estabelecer a comunicação entre seus interlocutores. Tal entendimento aponta a escrevivência como um procedimento artístico em sua estrutura, no qual vários recursos, verbais ou não verbais, podem ser utilizados para expressar ideias, conhecimentos e sentimentos. Nesta perspectiva, outra participante-autora, Ana Paula Rossalen, conceitua arte da seguinte forma:

Imagem 19: Definição 1 de arte¹⁴



Fonte: arquivo da pesquisa – Ana Paula Rossalen

Ao considerar as relações entre a escrevivência 3b e a definição de arte apresentada, é possível dizer que a prática de escrever é uma atitude artística, uma vez que expressa, concomitantemente, sentimentos, explicações singulares de forma criativa. Dito de outra forma, ao criar pessoas confeccionadas a partir de páginas de revista, que simbolizam múltiplas informações, há necessidade de explicar de forma própria e inventiva a subjetividade de cada pessoa, assim como suas distintas constituições históricas, sociais e culturais.

Diante deste contexto, tanto as explicações da participante-autora como a representação da escrevivência encaminham para o entendimento deste

¹⁴ Arte – o que é? 1.uma maneira de expressar sentimentos e emoções. 2.algo que se cria. 3.contém sentimentos e explicações próprias. (Ana Paula Rossalen).

procedimento como forte aliado na revitalização do eu. Larrosa (1998) adverte, de forma metafórica, que:

O assassinato social do Eu, em uma sociedade de multidões solitárias e sua substituição por um eu aparente que, obrigado ao massacre do próprio desejo – impedido que invente seu próprio desejo – é impelido a partir de seu mal-estar a aceitar a agressividade que tal mal-estar lhe causa, a exclusão da diferença, acompanhando-a do sacrifício no altar da conformidade pelo diferente. (LARROSA, 1998, p. 163).

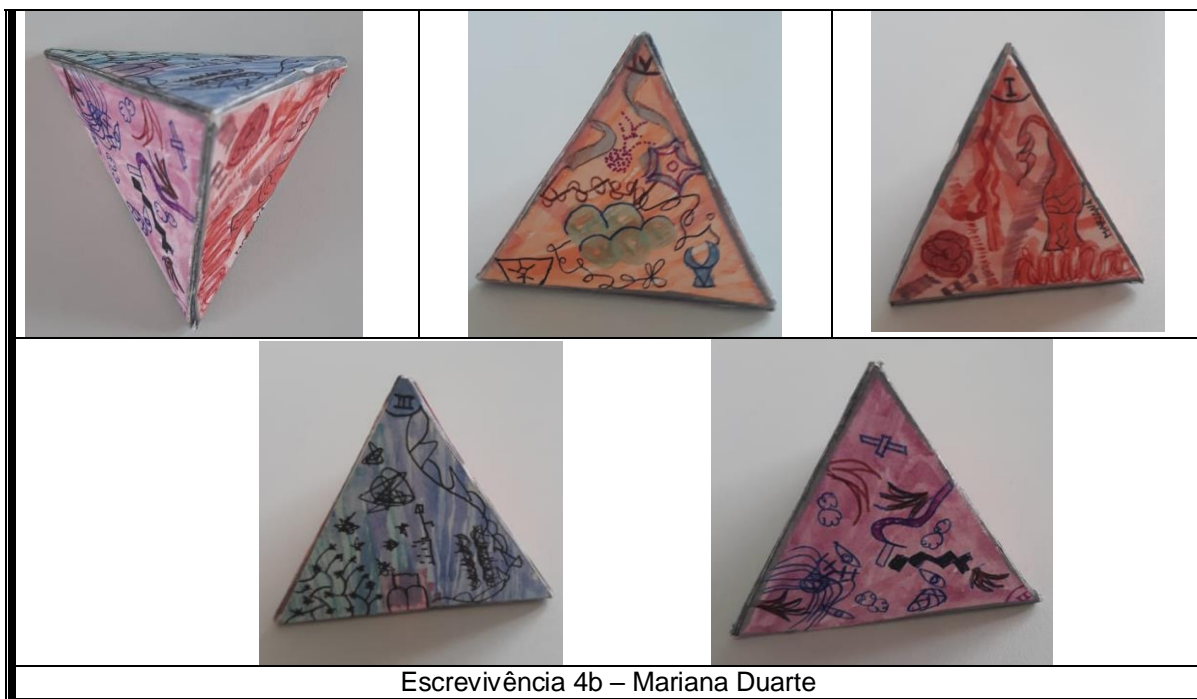
Ao relatar “*geralmente eu não trombo com uma pessoa na rua e falo do que você tem medo (...) então eu me senti muito conectada, principalmente por ficar frente a frente, muito constrangedor, mas foi legal, experiência bacana*”, a participante-autora estabelece uma relação direta com a citação de Larrosa (1998), pois ambos admitem a urgência em se restabelecer as relações entre o eu e o outro, em que os “desejos”, no sentido de expressão de ideias e sentimentos, sejam autenticados em situações humanizadoras, admitindo as diferenças como elemento intrínseco da atividade humana.

A ideia de inter-relação está evidenciada em “*E esse barbantino está unindo a gente, eu queria, tipo algo que representasse conexão, sabe?*”, o que demonstra que os sujeitos se reconhecem no outro a partir da alteridade, a qual constrói identidades individuais a partir do coletivo, isto é, o eu necessita da diversidade da sociedade e da cultura para vivenciar diferentes ritmos, tempos, espaços e presenças, que podem gerar conflitos, experiências e aprendizagens.

Dentro desta atmosfera de revitalizar o eu e de motivar o ato criador como projeção do homem em sua constituição integral, isto é, produzir sua forma de viver e ser, apresentamos o desdobramento metodológico 4 (a seguir), assim como algumas reflexões sobre o processo de vivência e da elaboração das escrituras selecionadas.

Figura 26 : Desdobramento metodológico 4 – escrevivência “Emoções Conectadas”

	<p>MANUSCRITO DE CLARICE LISPECTOR “A INSPIRAÇÃO É UMA ESPÉCIE DE MÁGICA” (1975 – CONGRESSO DE BRUXARIA, BOGOTÁ)</p> <p>TENHO POUCO A DIZER SOBRE MAGIA...A INSPIRAÇÃO, PARA QUALQUER FORMA DE ARTE, TEM UM TOQUE MÁGICO PORQUE A CRIAÇÃO É ABSOLUTAMENTE INEXPLICÁVEL. NÃO CREIO QUE A INSPIRAÇÃO VENHA DO SOBRENATURAL. SUPONHO QUE EMERGE DO MAIS PROFUNDO “EU” DE CADA PESSOA DAS PROFUNDEZAS DO INCONSCIENTE INDIVIDUAL, COLETIVO E CÓSMICO. O QUE NÃO DEIXA DE CERTA FORMA SER UM POUCO SOBRENATURAL. MAS ACONTECE QUE TUDO O QUE VIVE E QUE CHAMAMOS DE NATURAL É , EM ÚLTIMA INSTÂNCIA, SOBRENATURAL...</p>	
<p>Rota de Cultura 13: “Busca do impossível” p. 144</p>	<p>Rota de Cultura 15: “A inspiração é uma espécie de mágica”. p. 146</p>	
<p>Jogo Teatral: emoções conectadas</p>		
<p>Escrevivência 4a – Mariana Duarte</p>		



As rotas de cultura inspiradas na obra de René Magritte e no Manuscrito e características literárias de Clarice Lispector comungam de um ponto em comum, a necessidade de oportunizar um processo de criação em que as linguagens dialoguem com a expressão das emoções.

Tanto Clarice como Magritte articularam, em suas produções, pintura e escrita, como maneira de desconstruir e redefinir a imagem e a linguagem; tal fato pareceu-nos muito oportuno para a proposta do jogo das “emoções conectadas”, visto que o objetivo era propiciar um momento de expressão em que as movimentações do pensamento fossem expressas por meio de linhas, traços e cores, elementos que, em conjunto, lograssem comunicar o sentimento do participante que iniciasse o jogo.

Assim, a proposta do jogo “emoções conectadas” partiu, portanto, da ideia das rotas de cultura de Magritte e Clarice, de romper com dicotomias entre linguagem visual e literária, e construir novas lógicas de expressão evocando o potencial revolucionário de ambas linguagens.

A partir deste contexto, a proposta do jogo “emoções conectadas” parte da configuração do jogo “telefone sem fio”, no entanto, em vez de ser transmitida uma mensagem oral, a mensagem deveria ser propagada por meio de figuras, cores e composições visuais.

Os alunos receberam uma folha em branco e tiveram à disposição lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica. Em seguida, foram formadas duas fileiras (imagem a seguir), e colocada uma sequência de músicas clássicas; a partir delas o primeiro participante elaboraria a sua composição e mostraria para um segundo, que deveria reproduzi-la a partir de suas subjetividades, e assim continuar as conexões até o último jogador.

Imagem 20: Sequência do Jogo “emoções conectadas”



Fonte: arquivo pessoal

O jogo reproduz, de forma análoga, a forma caleidoscópica da autora da Rota de Cultura Clarice Lispector, uma vez que a fusão entre cores, traços e linhas evidencia um processo de colorir a comunicação e expressar as emoções advindas das ondas sonoras da música clássica.

Desta sequência de interações silenciosas e rabiscadas no papel surgem vários questionamentos dentro de cada participante, várias combinações de cores, com intuito de representar o ritual mágico do aflorar da emoção, um espreguiçamento amplo do pensamento até um esticar do sentimento provocado pela partitura musical.

Assim como Magritte, os jogadores não estão copiando uma realidade, mas criando uma nova a partir de suas subjetividades e emoções, em que o pensamento é um rascunho de reflexão materializado nas folhas do jogo.

Nesta perspectiva, as rotas de cultura e o jogo “emoções conectadas” favorecem a expressão por meio da arte, compreendida como “a indicação, desvelamento de sentimentos, não passíveis de significado conceitual”. (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 19). Ademais, o processo descrito encaminha para uma prática educativa entendida como libertação de forças, tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e encaminhados em resposta a determinada provocação, em nosso caso, as rotas e o jogo.

Segundo Spolin (2010), a experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio do envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. No contexto do jogo “emoções conectadas” o intuitivo é compreendido como momento de espontaneidade e libertação, no qual relacionamos, agimos e nos envolvemos com o outro e o mundo em constante movimento de transformação. Neste sentido, o momento artístico propiciado pelo jogo confirma os postulados de Rubinstein (1968):

(...) O verdadeiro artista vê de forma diferente em relação a um indivíduo artisticamente insensível. A missão da arte é de mostrar aos demais aquilo que o artista vê com tal plasticidade para que também possam compreendê-lo. (RUBINSTEIN, 1968, p. 367).

À luz do pensamento do autor, é possível afirmar que a imaginação criativa, provocada pelo jogo, não se reconhece pelo conteúdo que um ser humano possa imaginar, mas pela integração das experiências pessoais e rotas

de cultura. Dito de outra forma, o jogador, ao produzir sua composição visual, a impregna com as emoções vivenciadas pela música durante a execução da mesma, elaborando sistemas simbólicos que organizam as emoções. Ao revisitar os postulados de Dewey (2010), é pertinente declarar que o jogo permite, ao invés de descrição de uma emoção em termos intelectuais ou simbólicos, a prática de um ato que gera emoções, sintetizadas em formas e cores.

É interessante relatar que, ao final do jogo, os alunos puderam visualizar a sequência de composições visuais, com as quais se surpreenderam devido à inexatidão das cores apresentada durante a execução do jogo. Diante disso, fica latente o caráter pessoal e subjetivo dos sujeitos, compreendido por González Rey (2004, p. 252) como algo “subversivo e que escapa do controle e do predizer”, isto é, que não está subordinado a uma lógica racional externa.

Como última etapa do desdobramento metodológico 4 temos duas escrevivências (4a e 4b) produzidas pela mesma participante-autora. A primeira delas, 4a, consiste na criação de uma bonequinha que, em relato informal da participante, representa ela própria, constituída de três expressões faciais, três tipos de coração (emoções) e três tipos de pensamentos. (Figura 26)

Nota-se que a participante-autora reconhece a escrevivência como uma síntese corpo, emoção e pensamento, visto que intitula a sua criação de “escrevivência”, ademais, utiliza a arte como capacidade de dar forma expressiva aos sentimentos humanos, evidenciados nos vários corações da personagem, fato esse que busca retratar a experiência interior, cuja vivência e o processo de criação do sujeito é vivido a partir da arte, pela qual há possibilidade de construção de um conhecimento de mundo interior e ao mesmo tempo exterior.

Neste contexto, ao representar confusões, metaforizadas pelos vários balões do pensamento, a participante-autora admite a imaginação e movimentações das várias formas de pensar, manifestadas em todas as faces da vida cultural, científica, técnica ou artística da humanidade. Sobre o tema, Vigotski (2009) afirma:

Um grande sábio russo dizia que, assim como a eletricidade se manifesta e atua não só na magnificência a tempestade e na cegadora chispa do raio, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso, do mesmo modo existe criação não só naquilo que dá origem aos acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que essa

novidade pareça ao ser comparada com as realizações de grandes gênios. Agregamos a isso a existência da criação coletiva, que agrupa todos esses aportes insignificantes da criação individual em si mesma, compreenderemos quão imensa é parte que, de tudo que foi criado pelo gênero humano corresponde precisamente à criação anônima coletiva de inventores anônimos. (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

A partir do pensamento do autor, a escrevivência em análise consiste em uma “invenção anônima”, cujo objetivo é combinar emoção e imaginação na criação de algo novo que expresse algum momento experienciado. Como complemento desta ideia, recorreremos a Dewey (2010), para quem “a arte revela a expressiva capacidade da experiência e pelo fato de os objetos de arte serem expressivos, eles comunicam”. Em outras palavras, a própria estrutura criada pela participante-autora de três possibilidades de expressão, sentimento e pensamento revelam a inconstância do ser humano, seu inacabamento e constante busca.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), ao criar a boneca-personagem, com suas múltiplas expressões de face e sentimentos, a participante-autora, por meio da significação artística (escrevivência), “assimila e justifica de dentro o vazio de sentido e de fora a riqueza factual dessa imagem. (p. 87).

Ainda em relação às emoções, a escrevivência 4b continua a explicar a perejivânie estética, isto é, as sensações e sentimentos causados pela obra de arte, em nosso caso, as Rotas de Cultura, e como não são meras percepções dos elementos artísticos dispostos, mas elementos que despertam nossa própria capacidade de imaginar e criar a partir das sensações.

A criação e a imaginação foram pilares da escrevivência 4b (Figura 26), já que a construção de um objeto, o prisma, consiste na tentativa de transpor o pensamento lógico, figura geométrica espacial, para o pensamento criativo, isto é, a base e os três lados do sólido geométrico podem se alternar em cores diferentes, segundo a participante-autora, representações de nossas emoções que, embora congruentes e paralelas, se alternam diante das interferências de experiências vividas, tal como a ocorrida com o jogo “emoções conectadas”.

Diante dessa breve reflexão, a escrevivência em questão traz o que Vigotski (1998, p. 267) chama de “emoções inteligentes, em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia”. Dito de outra forma, ao reconfigurar, por meio da fantasia,

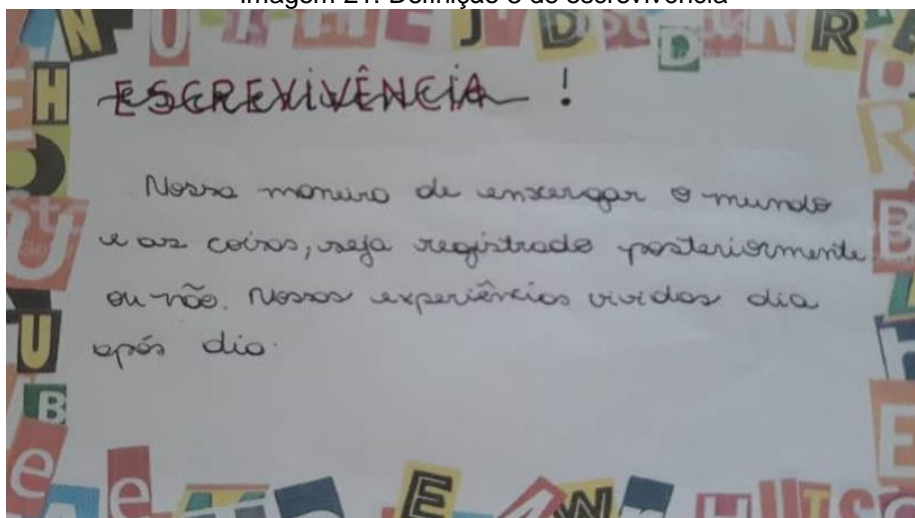
o prisma e atribuir cores a cada emoção vivenciada, a escritora está contemplando a emoção inteligente, pois houve uma reelaboração das sensações e sentimentos vividos a partir de uma reação estética.

Neste caso, a escritora 4b remete à imaginação em um amplo caráter, em relação ao qual Rubinstein (1968) afirmou:

as imagens com as quais o ser humano opera não se limitam à reprodução do diretamente percebido. O ser humano pode também ver diante de si, em imagens, o que não tenha percebido diretamente. Também pode ver algo que não existe em absoluto e também algo que não existe na realidade concreta. (...) na realidade, toda imagem, em qualquer medida, é tanto reprodução – ainda que distante, mediata e modificada – quanto também transformação do real. (RUBINSTEIN, 1968, p. 361).

Com base na produção da participante-autora, assim como da citação, a escritora pode ser definida como procedimento que reconfigura o real, a partir de modificações realizadas do que percebido no campo das subjetividades, ou seja, ampliação de horizontes que alargam em possibilidades de percepções e ressignificações de si e do mundo circundante.

Na perspectiva de Vigotski (1996), a estrutura da escritora 4b, em seu conteúdo, característica à arte, suscita uma contradição emocional no espectador, o que promove uma descarga intensa de emoções contrárias ao conteúdo da nova composição. Tal contradição de conteúdo situa-se na nova roupagem dada ao prisma e, conseqüentemente, às suas funções primárias subvertidas em relação à realidade concreta. Em consonância com a ideia de escritora como registro de reconfiguração do entendimento, a participante-autora Brenda de Oliveira afirma:

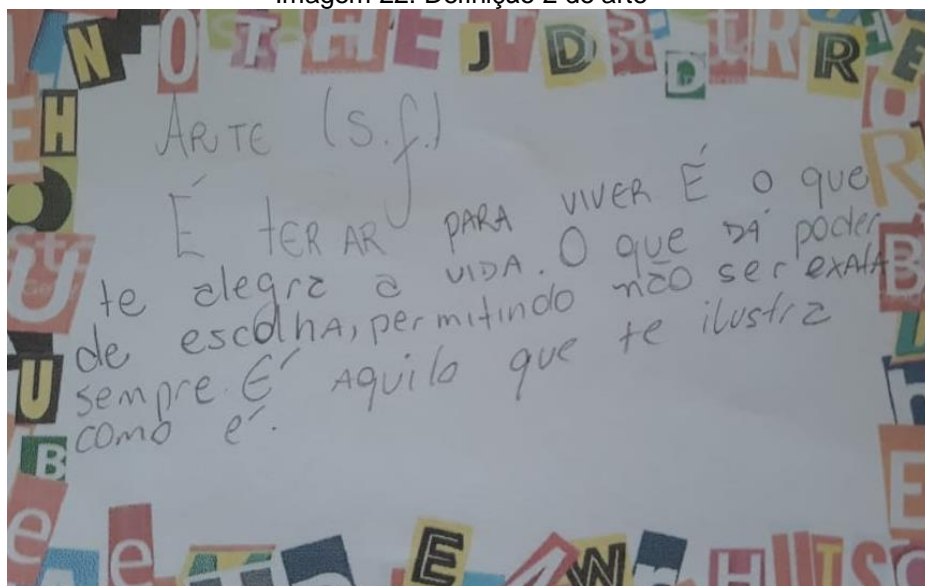
Imagem 21: Definição 3 de escrevivência¹⁵

Fonte: arquivo da pesquisa – Brenda de Oliveira

A expressão “*nossa maneira de enxergar o mundo*” coaduna-se com a relação arte e emoção defendida por Vigotski (2001), arte como sendo a refundição das emoções fora de nós, uma vez que por meio das manifestações artísticas incorporamos o ciclo da vida social e os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ver. Dito de outra forma, a experiência vivida durante os jogos e as discussões das Rotas de Cultura propiciaram o registro singular e pouco convencional de ver, sentir e posicionar-se frente ao mundo.

Ao passar para o desdobramento metodológico 5, intitulado “arte”, continuamos concatenados com a ideia discutida anteriormente, ou seja, que a expressão artística permite vários olhares sobre pessoas, situações, objetos e nossas próprias ações. Nesse sentido, a participante-autora Giovana Letícia define arte da seguinte forma:

¹⁵ Escrevivência! Maneira de enxergar o mundo e as coisas, seja registrado posteriormente ou não. Nossas experiências vividas dia após dia. (Brenda de Oliveira).

Imagem 22: Definição 2 de arte¹⁶

Fonte: arquivo da pesquisa – Giovana Letícia.

Como é possível perceber, tanto as escrevivências quanto as definições de palavras-chave da pesquisa, elaboradas a partir da rota de cultura “profundeza das palavras”, encontram-se frequentemente durante as análises; o que confirma o caráter dialógico proposto por Bakhtin (1997), que aponta todos os indivíduos como responsáveis por atos, compreensões e formas de ver e valorar o mundo; conclamando a todos os sujeitos da linguagem e da cultura a desempenharem um papel de co-participação, mergulhados na esteira do diálogo e do pensamento participativo.

O poder de escolha e a representação do que realmente somos reafirmam o papel da arte, desta forma, esse tema mereceu destaque em nossos encontros, ocasionando a elaboração das rotas do desdobramento metodológico 5 (figura 27), compostas pelos poemas de Décio Pignatari (2006) e José Lino Grunewald (2008), além da obra de René Magritte (1936).

A escolha por dois poemas concretistas de poetas paulistas integrantes do grupo Noigandres esteve articulada à ideia de que este tipo de poesia tinha como objetivo contribuir na formação estético-cultural de sua época, com base na estrutura verbal e visual, elementos que se aproximam das características da rota de cultura e da escrevivência. Além disso, este tipo de material poético, utilizado como rota de

¹⁶ Arte (S.f.) É ter ar para viver. É o que te alegra a vida. O que dá poder de escolha, permitindo não ser exata sempre. É aquilo que te ilustra como é. (Giovana Letícia).

cultura, nas palavras de Machado (2001, p. 172), é “como um ser de linguagem, nascido da dinâmica dos signos e, portanto, nada tem a ver com a compreensão semântica ou com o ato comunicativo”; fator esse que deixa o participante do labirinto de vivências livre para seguir seus próprios destinos de compreensão.

Neste conjunto de rotas de cultura, foi apresentada “Clarividência”, de Magritte, com bases surrealistas realistas, a obra teve como propósito relacionar-se com uma possível definição de arte, ao considerar o potencial como futuro, isto é, na pintura, o artista reproduz algo além do que está visualizando (ovo – pássaro), o que metaforicamente dá a possibilidade de duas interpretações iniciais: as possibilidades criadas pela arte e o poder de transformação ocasionados pelas experiências e pela elaboração de escrevivências.

Figura 27: Desdobramento metodológico 5 – escrevivência “arte”

	
<p>Rota de Cultura 3: “Além do olhar”. p. 127</p>	<p>Rota de Cultura 7: “forma”. p. 135</p>
<p>Jogo Teatral: Isso não é um pano</p>	

NOSSA OLHAR
nosso olhar

Cada um tem seu próprio modo de ver o mundo, e isso não quer dizer que há uma pessoa certa. Assim como a arte, toda forma de expressão e todo observador é válido.

Arte:

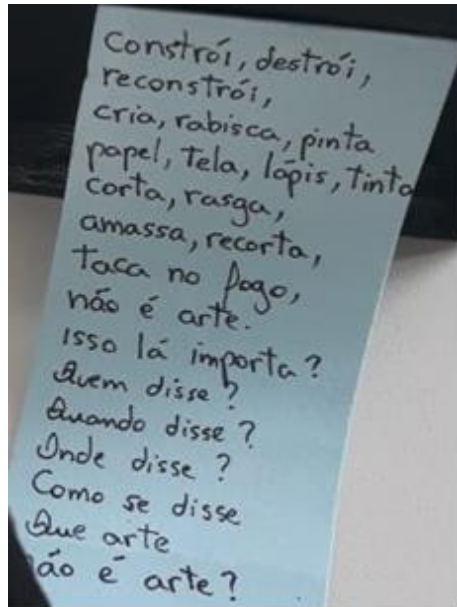
1. expressa sentimentos e emoções
2. reflexo da essência e condição humana.
3. conjunto de linguagens

Escrevivência
2013
Nayara Vrech

Escrevivência 5a: Brenda de Oliveira



Escrevivência 5b: Nayara Vrech



Escrevivência 5c: Mariana Duarte

Com base nesta linha surrealista, proposta pelo belga Magritte, elaboramos o jogo “Isto não é um pano”, inspirado na mais famosa obra do artista “Isto não é um cachimbo”, a qual compõe uma série de pinturas intituladas “A traição das imagens”. Na referida obra, o pintor contradiz a realidade nomeando uma coisa que não precisa ser nomeada e, ao mesmo tempo, negando que ela seja o que obviamente é.

Diante deste contexto, o jogo “Isto não é um pano”, teve como objetivo provocar, durante a ação dos jogadores, sobre as funções da arte enquanto representação, reprodução e transformação nos ambientes que vivemos. Assim, sobre a carteira era colocado um pano, devendo cada participante, quando preparado, transformar o pano em algo que negasse seu significado convencional, podendo atribuir pequenas narrativas para contextualizar esta nova configuração de sentido. Alguns momentos do referido jogo podem ser visualizados na sequência de imagem, a seguir (Imagem 23):

Imagem 23: Sequência do jogo “Isto não é um pano”



A interação entre o indivíduo e o meio, com o contato direto com o ambiente, é primordial para o processo de experiência, já que, ao criar hipóteses para novas funções atribuídas ao pano, os jogadores estão praticando, implicitamente, atitudes

reflexivas, pontuadas por Spolin (2001) como “envolvimento orgânico”, pois somente assim chegaremos a uma atitude intelectual que leva o indivíduo ao conhecimento.

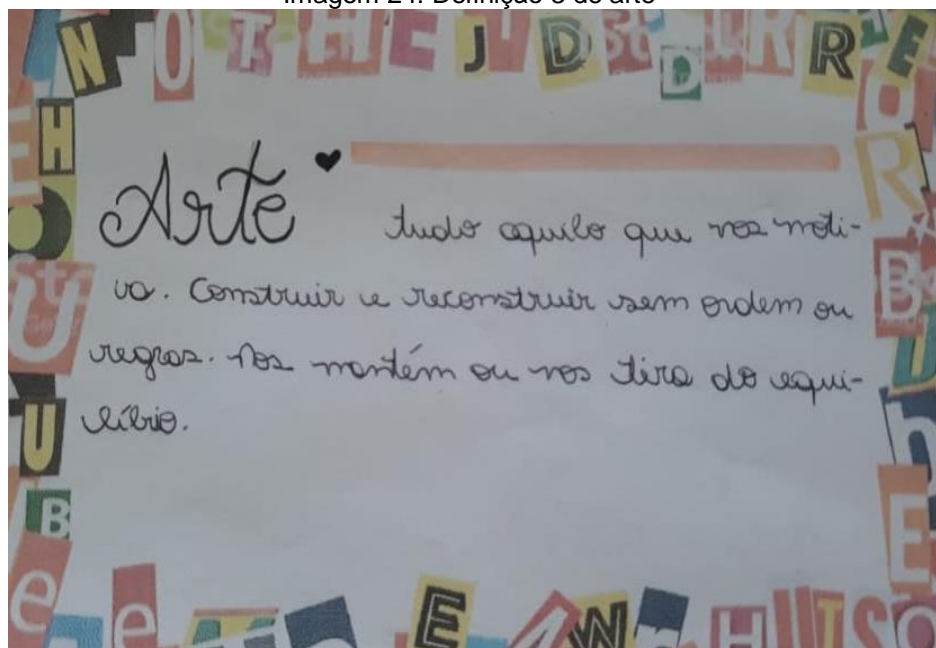
Tanto na perspectiva das rotas selecionadas quanto do jogo, a arte assume o papel de expressar ou construir significados que não percebemos comumente (DEWEY, 2010), em outras palavras, ao se transformar em matéria, em nosso caso, a ação do jogo, os participantes não só atribuem novos significados ao objeto, como também compartilham experiências. Dessa forma, a dinâmica de sentidos completa-se na relação dinâmica e múltipla dos sujeitos que ora se alternam em jogadores-atores, ora em plateia que se co-responsabiliza pela autenticidade da ação.

Assim, o diálogo estabelecido entre os jogadores é lugar de criação do novo, uma relação de várias pessoas em que os interlocutores fazem algo em comum, dando espaço para o aparecimento do novo. Na concepção de Bohm (2005), um diálogo não se faz para ganhar coisas, ganhar discussão:

Seu propósito é suspender as opiniões e observá-las – ouvir os pontos de vista de todos, suspendê-los e a seguir perceber o que tudo isso significa. [...] Poderemos simplesmente compartilhar a apreciação dos resultados: e dessa totalidade a verdade emerge sem se anunciar, sem que a tenhamos escolhido. (BOHM, 2005, p. 65).

Diante de tal elucidação, a proposta do jogo “Isto não é um pano”, assim como de toda a pesquisa, não é propiciar o diálogo como espaço de certo ou errado, pode ou não pode, mas de ambiente fértil para ampliar olhares, pensamentos e atitudes que sejam coerentes para a construção do eu por meio da percepção dos outros que se colocam diante de mim.

Na interação motivada pelo jogo, destaca-se a arte como modo de colocar os indivíduos em um processo produtivo, coletivo, no qual todos ensinam e aprendem alguma coisa, consoante à perspectiva de que o conhecimento não é transmitido, mas gerado a partir de infinitas possibilidades para sua produção e construção. Neste sentido, abre-se ao educando um cenário de descobertas, em que cada um, a partir de suas experiências e formação histórico-cultural, cria ou recria o novo diante do desconhecido, em que se criam diversidades artísticas e sociais sem que lhes sejam impostas fórmulas fixas. Em concordância com esta ideia, a participante-autora Brenda conceitua arte da seguinte maneira:

Imagem 24: Definição 3 de arte¹⁷

Fonte: arquivo da pesquisa – Brenda de Oliveira

Ao contemplar a definição de Brenda, a arte apresenta um sentido que muito se assemelha à proposta surrealista e à poesia concretista, utilizadas como Rota de Cultura, isto é, tirar nosso equilíbrio e manter-nos em constante construção e/ou reconstrução, não só de sentidos, mas também de nós mesmos. Neste caso, o conteúdo vivido da experiência do jogo e do contato com as rotas de cultura, em todas as manifestações, vale mais que qualquer sistematização conceitual. (BUBER, 1982).

Com base nas experiências relatadas, alguns participantes produziram suas escrevivências. A primeira delas, 5a, tem como ponto de partida a obra “ Espelho Falso” (1928), de Magritte, cuja imagem é de um olho em que sua iris é retratada por um céu azul de nuvens brancas. Uma interpretação mais breve permite sinalizar que a arte não é um espelho o qual limita reproduzir as aparências; segundo o próprio artista surrealista, esta obra representa a atração da mente humana em buscar significados no desconhecido, isto é, ir além daquilo que se esconde, uma visão por dentro da alma do homem.

Ao dar o título de “nosso olhar” à sua escrevivência, a participante-autora está relacionando obra de arte, compreendida nesta pesquisa como rota de cultura, e o

¹⁷ Arte: tudo aquilo que nos motiva. Construir e reconstruir sem ordem ou regras. Nos mantém ou nos tira do equilíbrio. (Brenda de Oliveira).

dialógico, este último que propicia aos sujeitos indagações, “cujas respostas não saturam as perguntas, mas no lugar em que são elas próprias, perguntas” (LARROSA, 2010, p. 55). Dito de outra forma, as linguagens artísticas que permeiam a escrevivência admitem diversas maneiras de enxergar o mundo, o que confere ao sujeito da linguagem a característica de inacabamento (BAKHTIN, 1997) que, durante as interações e negociações propiciadas pelas perguntas norteadoras, constroem respostas, mas, ao mesmo tempo, geram novas perguntas.

A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento material da compenetração; tanto essa informação quanto esse acabamento transcorre pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgredientes a todo o mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa, e sim de acabamento.(BAKHTIN, 1997, p. 23-24).

A partir da reflexão, o “enformar”, proposto pelo autor, pode ser interpretado, para nosso contexto, como o momento pelo qual ressignificamos nosso entendimento por meio da compenetração, ou seja, ao concentrar as atenções a determinada rota de cultura, o sujeito está na busca de suprir suas necessidades de compreensão e dar acabamento a elas.

Neste cenário do silêncio do olhar, precedido pela sonoridade e sentido das palavras, a visão é que estabelece nosso lugar no mundo, segundo Berger (2000):

Nunca se estabeleceu uma relação entre o que vemos e o que sabemos. Todas as tardes vemos o sol se pôr. Sabemos que a terra gira ao redor do sol. No entanto, o conhecimento, a explicação, nunca se adequa completamente a visão. (BERGER, 2000, p. 5).

À luz da citação do autor, é pertinente afirmar que, ao traçarem seu caminho pela rota de cultura apresentada, os sujeitos estão estabelecendo relações entre as vivências anteriores e as novas, na busca de harmonizar, ao menos temporariamente, os sentidos processados pelas interconexões do que se vê e do que se fala.

Nesta perspectiva, a escrevivência pode ser conceituada como um desdobramento do pensamento que, articulado com as vivências e concepções histórico-culturais, descortina um mundo aberto a novos significados e ações, cujo papel da linguagem é intercomunicar as relações eu-outro e o mundo. Assim, a

escrevivência tem o papel de conduzir alguém até si mesmo, a fim de encontrar com sua própria forma, sua maneira própria de ser.

Passemos para a escrevivência 5b, cujo processo de criação foi detalhado pela sua autora, Nayara Vrech, da seguinte forma:

Nayara: no desenho, eu fiz de papel pardo, porque primeira coisa, desenho a gente faz no branco sempre. Aí tá, e aí em volta, aí o Adalberto tinha passado um poema concreto que falava forma, disforma, reforma, transforma, conforma, forma, aí vai nesse ciclo. Aí eu pensei, a arte faz tudo isso, aí eu fiz o significado da arte, aqui também, tudo bonitinho. E aí, como eu desenho muito meninas, aí eu disse, ai, vou desenhar uma menina e aí no desenho eu fiz ela disforme, aí tipo assim, na cabeça dela eu fiz de aquarela toda colorida, porque é a mistura dos pensamentos, tudo mais, aí o rostinho eu fiz de uma cor, a parte do busto aí já é outra, e a parte debaixo é outra. Então que cada parte, nós somos misturas de sensações, sentimentos, experiências. Então a gente não é todo igualzinho [sinalizando a mão da cabeça para baixo], tem muitas coisas dentro da gente, então tudo diferente sim. (Nayara Vrech).

A fala da participante-autora traz vários conceitos aplicáveis ao processo de escrevivência, o primeiro deles está no fragmento “*nós somos misturas de sensações, sentimentos e experiências*”, uma vez que a vida do ser humano não se restringe apenas ao âmbito de vivências generalizantes, não se limita às atividades que têm algo por objeto, as percepções ou representações de alguma coisa ou momento são variadas. Assim, ao elaborar fragmentos que formam o todo, a menina, a escrevinte propõe uma composição total dos indivíduos, em que emoção, cognição e experiências são elementos indissociáveis.

Neste sentido, tudo que é produzido pelo homem, inclusive a escrevivência, no mundo da cultura, está atrelado à imaginação, fantasia e criatividade:

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

Ao considerar as reflexões de Vigotski (2009) e relacioná-las com as da participante-autora, a escrevivência desponta como resultado da criação humana, a

partir de necessidades e possibilidades, em nosso caso, a busca de trazer definições plausíveis para arte. Além disso, a invenção/criação da escrevivência tem como suporte o que o autor denomina de “condições materiais e psicológicas”, no contexto da pesquisa, as rotas de cultura e os jogos teatrais, respectivamente.

Outro ponto analítico da escrevivência 5b é importante destacar, pois, na fala de Nayara “*na cabeça dela eu fiz de aquarela toda colorida, porque é a mistura dos pensamentos, tudo mais, aí o rostinho eu fiz de uma cor, a parte do busto aí já é outra, e a parte debaixo é outra*”, há um elemento muito comum no processo de imaginação, a combinação, a qual propicia o afastamento da visão objetiva da realidade e permite a produção de imagens que rompem com a percepção presa aos limites na razão, como, por exemplo, atribuir os pensamentos à forma de aquarela. Assim, na concepção de Vigotski (2009), a imaginação, elemento do processo de criação, é matéria prima da escrevivência, e todas as atividades imaginárias são conjecturadas a partir de fontes das experiências vividas no cotidiano, possibilitando a promoção de novas realidades.

Como última referência feita pela aluna na escrevivência está a composição de sua moldura “forma, disforma, reforma, informa, transforma, conforma”, ideia oriunda do poema concretista de José Lino Grunewald, utilizado como rota de cultura.

As seis palavras, que possuem o mesmo radical, podem ser lidas de forma aleatória, desta maneira, existe uma leitura referencial, verbal, que compete com a não verbal, isto é, o olho do leitor, diante de uma figura torna-se mais exploratório. A veracidade desta afirmação concretiza-se na relação feita pela participante-autora que explora referenciais verbais (as palavras) para emoldurar as possíveis definições de arte propostas em sua escrevivência. Com isso, a leitura visual, outro elemento marcante na constituição do escrever, permite que as palavras fiquem libertas de codificação verbal, por meio da fragmentação, mas ao mesmo tempo permite a compreensão da totalidade de sentidos, retirando, por fim, quem interage com a escrevivência de um estado de contemplação passiva.

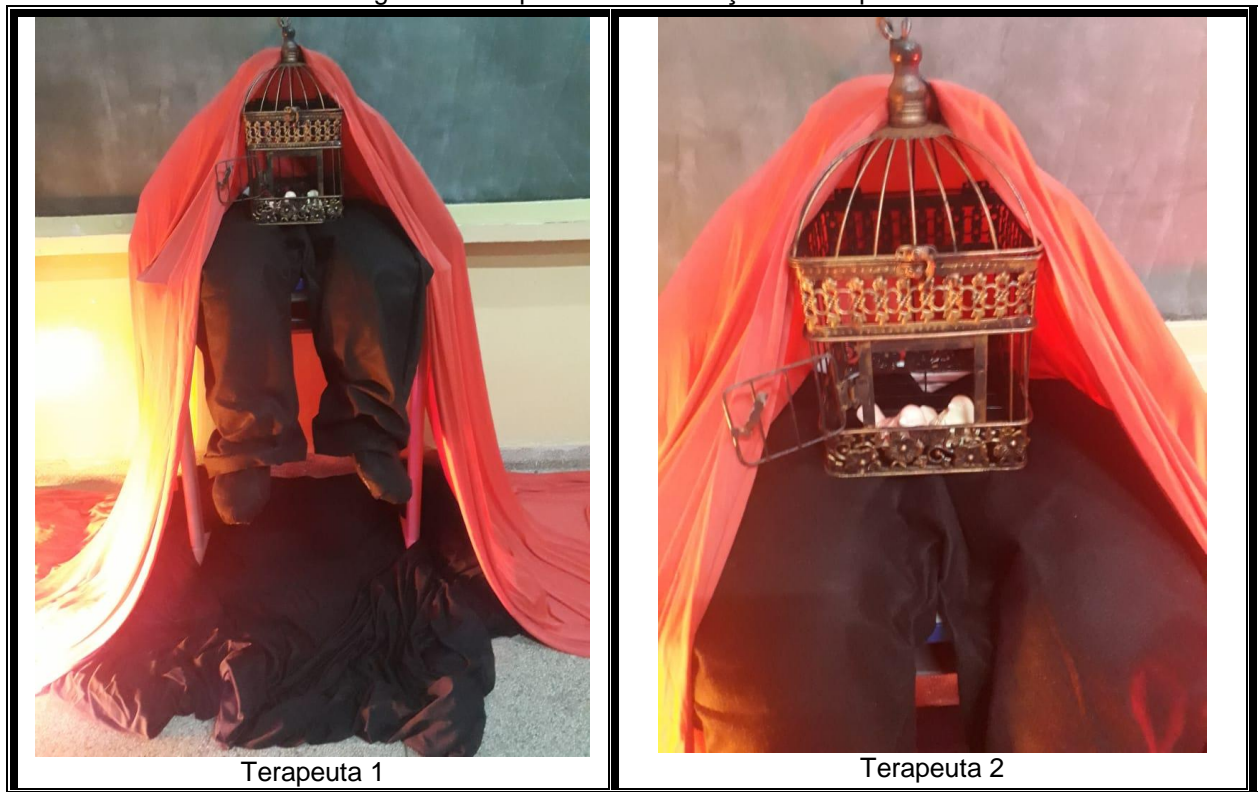
A escrevivência 5c, a última a compor o desdobramento metodológico 5, segue a mesma linha adotada pelas demais, isto é, articulação das palavras com as imagens, no entanto, uma particularidade que chama bastante atenção é a criação, é a imagem de dois pássaros na gaiola, desenhados no fundo de uma caixinha, cuja tampa vem com uma espécie de mini-pergaminho com a produção de um poema,

questionando o que é arte. A concepção de elaboração da referida escrevivência é narrada pela participante-autora da seguinte forma:

[pegando a caixinha] na aula passada eu fiz essa caixinha aqui, não, eu não fiz, eu peguei ela feita, é, em volta dela aqui eu encapei, peguei, rasguei meu terceiro livro de arte, aí eu peguei as palavrinhas, e rasguei e encapei bonitinho. Tudo coisinha do livro de arte, bem específica [olhando sempre para caixinha]. Eu pintei aqui (mostrando a tampa), aiiiiii, aqui dentro eu fiz uma pombinha, (mostrando para todos), fiz duas pombinhas numa gaiola, referência ao terapeuta, e eu fiz um poeminha que eu não vou ler, se a Maria quiser ler pode ler (olhando para companheira ao lado. (Mariana Duarte).

Ao examinar a fala da participante-autora, verifica-se que sua criação partiu de uma Rota de Cultura, montada durante o segundo encontro do labirinto de vivências, a obra o “terapeuta”, de René Magritte, cuja sequência pode ser vista a seguir:

Imagem 25: Sequência da instalação “O terapeuta”



Fonte: Arquivo Pessoal

Durante o contato com a instalação, rota de cultura do encontro 2, foram desencadeadas muitas reflexões sobre a obra de Magritte, com destaque ao

terepeuta ser um profissional que lida com os complexos e traumas dos pacientes como um homem de cabeça de gaiola, no sentido de um lugar sagrado que traz infinitos significados, mas os quais não se libertam frente às circunstâncias advindas nas relações inerentes à vida humana.

A participante-autora relaciona, ainda, a arte como chave para libertar as ideias que não saem do espaço sagrado do pensamento, uma vez que o poema, dedicado às indagações sobre o fazer artístico, encontra-se na parte inferior da tampa. Por meio desta metáfora, é como se precisássemos abrir a tampa de nossos pensamentos para acessar as múltiplas facetas da arte da palavra e da visualidade.

Em sua fala “*Tudo coisinha do livro de arte, bem específica*”, evidencia-se uma possível preocupação em atribuir à arte um caráter mais abrangente, ou seja, que não se limita aos livros de arte. Nesta perspectiva, a escrevivência tem na arte uma aliada para efetivar as formas de expressão dos indivíduos que se aventuram em mergulhar nas relações eu-outro e em si mesmos.

A constituição de parte da escrevivência, em forma de poema, retrata a necessidade de plurissignificação das reflexões de sua autora, além de lançar mão da arte poética como expressão de suas inquietações e singularidades. Como o próprio poeta Mario Quintana afirmava:

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 autossuperação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma. (QUINTANA, 1977, p. 40).

Ao contemplar as palavras de Quintana, pode-se relacionar a essência da poesia e da escrevivência como lugar de liberdade e ambiente de experiências, uma vez que, segundo Bakhtin (1992), as palavras não são inocentes, desprovidas de um sentido, na verdade, a palavra, material do poema, é uma arena onde ocorrem os confrontos de valores sociais contraditórios e os conflitos de classe, relações de adaptação ou resistências a determinadas normas pré-estabelecidas.

Ademais, a leitura neste contexto serve como porta entre o mundo do eu e do outro, em que o sentido será completo quando esse trânsito se efetive, isto é, quando se fizer a passagem de compreensões entre um e outro.

Deste modo, tanto a literatura, representada pelo poema, como a escrevivência, em sua composição total, constituem atividades humanas que

nascem da vivência e da aspiração de completude, que se corporificam via múltiplas linguagens.

Ao compor o verso de seu poema, sequenciado de verbos, substantivos e perguntas, a participante-autora busca recriar, a partir de um pensamento crítico e dialógico, as funções da arte. Dito de outra forma, a escrevivência é um procedimento de várias etapas e confluências da linguagem que busca, de forma refinada, alinhar os discursos e as movimentações do pensamento a partir de uma intervenção criativa, operada pelo seu autor dentro de uma realidade existencial da sociedade em que vive.

Por fim, a recorrência de cinco perguntas em sequência, do poema, aponta a natureza dialógica da consciência do sujeito, que assume, nas interrogações, o caráter de diálogo inconcluso, isto é, a necessidade de ouvir os outros para (re)significar sua autoconsciência. Neste cenário, Bakhtin (1997, p. 348) afirma que “viver significa participar do diálogo, interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, lábios, mãos, alma, todo o corpo e atos no tecido dialógico da vida humana”.

O próximo desdobramento metodológico, o de número 6 (figura nº28), continua a discussão de arte atrelada à palavra, por isso a presença, novamente, de um poema concretista e a escolha dos versos de Drummond, que busca um encontro com as palavras a fim de desencantá-las, uma vez que o sentido não é subjacente a ela. E, também, as obras contemporâneas, que mesclam em sua composição multimodal a junção de palavras, cores, disposições gráficas, etc.; com propósito de ampliar os horizontes de compreensão durante o processo de comunicação.

Figura 28: desdobramento metodológico 6 – escrevivência “palavras/arte/literatura”

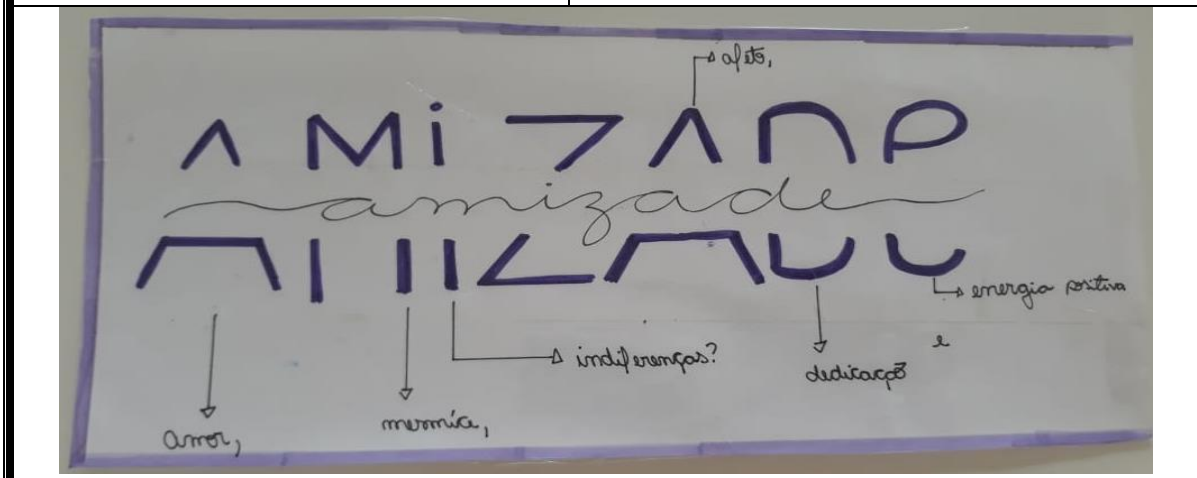
<p>A PALAVRA MÁGICA</p> <p>Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la.</p> <p>Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo. Se tarda o encontro, se não a encontro, procuro sempre.</p> <p>Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.</p> 	 
<p>Rota de Cultura 5: “Palavra na literatura” p. 130</p>	<p>Rota de Cultura 6: “palavras como obra de arte”. p. 131</p>
<p>Jogo Teatral: Gramática da fantasia</p>	



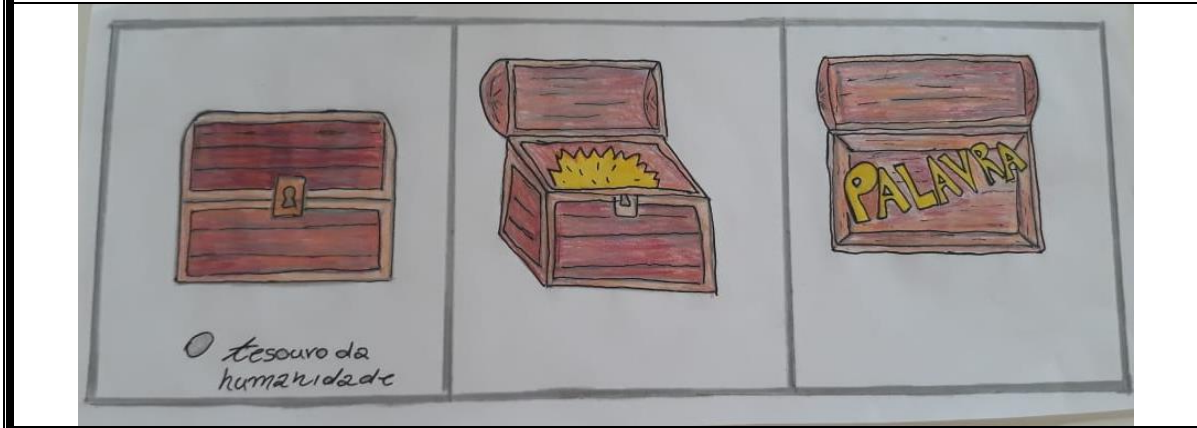
Escrevivência 6a: Amanda Madalhan



Escrevivência 6b: Guilherme Tavares



Escrevivência 6c: Anna Clara



Escrevivência 6d: Anna Paula Rossalen

O jogo apresentado para este encontro, intitulado “A gramática da fantasia”, foi inspirado na obra do autor italiano Gianni Rodari com o mesmo título, cuja ideia central está em gerar, de forma criativa, novos significados e histórias para nosso vocabulário, por meio da ação de flashes de nossas experiências históricas, culturais e sociais.

Com isso, a configuração do jogo (imagem nº26) inicia-se com a instrução de que cada jogador, quando quiser, deve vir à frente da sala e atribuir um significado para o vocábulo “amizade”, seguido, sucessivamente, de outros jogadores, até que o último venha à frente e realize o fechamento do grande enunciado que está sendo formado pela ação coletiva dos participantes. Em última instância, a proposta deste jogo segue uma das premissas dos jogos teatrais, isto é, contato e comunicação, primeiramente porque nunca é realizado sozinho, mesmo quando temos apenas um jogador na área de jogo (palco), os outros na plateia interagem e auxiliam como instrutores.

Imagem 26: Momentos do jogo “Gramática da fantasia”



Fonte: arquivo pessoal

Durante a execução, há o auxílio dado pelo professor-pesquisador aos jogadores para ajudá-los a manter o foco, neste caso, o significado dado por cada

pessoa à palavra amizade; tal atitude, de “dar identidade aos jogadores dentro do ambiente teatral”, é considerada por Spolin (2005, p. 341) de extrema importância para as ações como um todo orgânico.

A característica da experiência improvisacional do jogo, destacada pela atitude de levantar de seu lugar e oralizar suas concepções de sentido do vocábulo amizade, pode recuperar nos jogadores experiências passadas, no aqui e agora, levando-os a uma atitude criadora, pois, ao relacionarem experiências passadas e presentes, estão estabelecendo uma ação coletiva e, conseqüentemente, dialógica.

Ademais, segundo Koudela (2010), o jogo contribui para a quebra de comportamentos condicionados, rompendo com a identificação palco/plateia e trazendo aos espectadores um papel ativo, como sujeitos que se envolvem na solução dos problemas e na tomada de decisões. Em nosso contexto, a quebra está em não solicitar a escrita, mas sim a oralidade, de forma improvisada e sequenciada, em que todos são corresponsáveis pela solução do problema: atribuir novas acepções à palavra amizade.

Assim, tanto para Rodari, autor que inspirou o jogo, como para Spolin (2005), o aprendizado pela experiência é mola mestra da prática dos jogos teatrais, a partir dos procedimentos instrução e foco, estabelecidos para cada jogo. No ato de aprender-ensinar, todos aprendem e ensinam, portanto, na concepção de Spolin (2005, p. 336), aprender é “a capacidade para experienciar”.

Nesta perspectiva, Vieira e Medeiros (2006) afirmam que, para Bakhtin (1997):

Para esse autor, os sentidos e significados impressos ao discurso dependem da relação dialógica entre os sujeitos, sendo esta dialogicidade marcada necessariamente pela polifonia. Nesta perspectiva, o dialogismo se mostra nas muitas vozes criando e recriando sentidos e significados às palavras ditas e às não ditas entre locutor e interlocutor. (VIEIRA; MEDEIROS, 2006, p. 8).

À luz desta reflexão, é possível afirmar que o jogo “gramática da fantasia” possui um caráter dialógico, uma vez que as “muitas vozes” de seus jogadores, vão tecendo a recriação de sentidos e significados à palavra amizade. A experiência do jogo relatado foi anotada por uma jogadora que, ao final do jogo, leu para o grupo a seguinte ressignificação:

Sacrifício, companheirismo, esperança, é ter empatia, confiança, ter liberdade, compartilhar sonhos, mas também ter respeito, é estar feliz com a felicidade do outro, é lembrar apesar da distância, é querer alguém ao seu lado a todo momento, é ter olhar de compreensão. (Beatriz Menarhini)

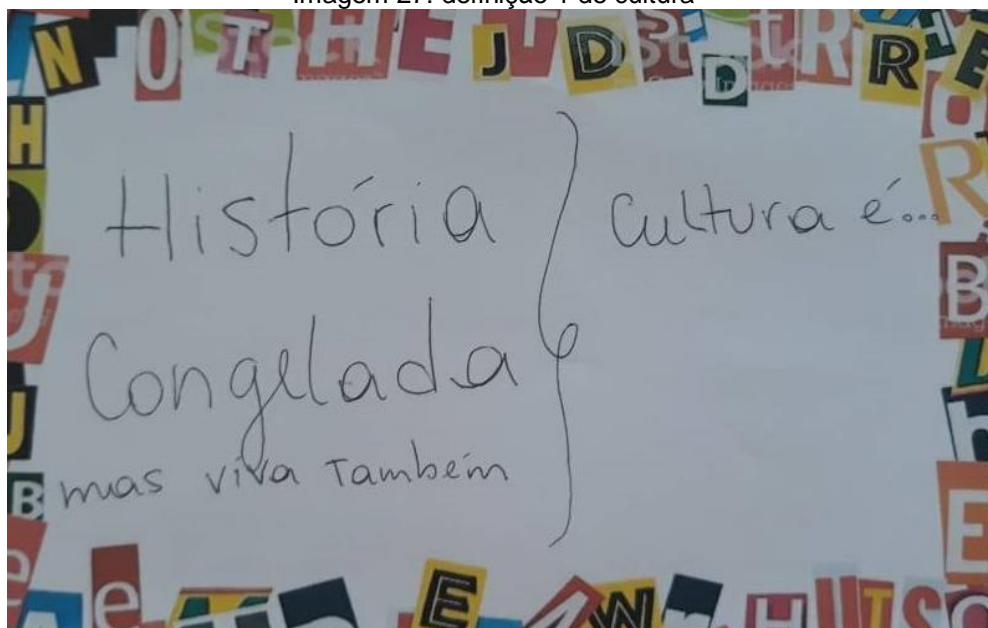
A partir do conceito, inspirado em Rodari, de usar uma linguagem diferenciada dentro de sua própria língua, o jogo agiu como uma espécie de desterritorialização de conceitos, ou seja, a partir da improvisação, imaginação e criação coletiva surgiram novos territórios para o estabelecimento de novas ideias.

Neste ambiente de aprendizagem compartilhada e inventiva, as experiências levam a uma problematização, em que, segundo Larrosa (2004, p. 52), “a questão não é que, a princípio, não sabíamos algo e, no final, já o sabemos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual ao aprender deixa o sujeito imodificado”. Pelo contrário, os jogadores têm oportunidade de modificar tanto o exterior, materializado nas palavras, mas também sua própria relação com os sentidos da palavra amizade, com base nos traços culturais de cada um.

Uma outra análise que emerge do jogo “gramática da fantasia” é que, durante seu desenvolvimento, ocorre o que Bakhtin (1997) denomina de excedente da visão.

O excedente da visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a singularidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, de pois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele como o excedente de visão desse meu lugar se descortina fora dele convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente e minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p. 23).

Para nosso contexto, “entrar em empatia com esse outro” corresponde ao papel desempenhado pelos jogadores que, durante todo o jogo, “completam os horizontes” uns dos outros, por meio de suas respectivas singularidades, com intuito de dar novo acabamento à compreensão de novas palavras e os sentidos que elas desencadeiam. Dessa forma, a linguagem não reflete apenas significados, mas se articula com fatores sociais e culturais, que caracterizam a cultura compartilhada entre os participantes do grupo. Segundo a participante-autora Maria Eduarda Tavares, cultura define-se como:

Imagem 27: definição 1 de cultura¹⁸

Fonte: Fonte: arquivo da pesquisa – Maria Eduarda Tavares.

Ao compreender a linguagem como identidades culturais particulares, o conceito de cultura pontuado por Maria Eduarda traz a concepção de que os seres das múltiplas linguagens e escrevintes partem de uma história congelada, mas vivificada pelas manifestações histórico-sociais. Assim, a cultura é um produto da história de homens reais, que produzem sua forma de viver e ser constantemente, desse modo:

As ideias, **materializadas em palavras**, são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Elas são representações daquilo que o homem faz, **de sua maneira de viver**, da forma como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das próprias necessidades. (ANDERY *et al.*, 1988, p. 14, grifos nossos).

Diante de tais ponderações, como assevera Vigotski (1998, p. 45), “o homem não serve unicamente a experiência herdada”, isto é, o indivíduo, como ser de cultura, tranforma, constantemente, experiências de gerações anteriores em experiências históricas, que seguem para gerações futuras, atribuindo à cultura um caráter de mobilidade e mutabilidade durante a evolução humana.

As escrevivências 6a e 6b trazem em sua estrutura “post-it”, marca de uma grande empresa que se refere a um tipo de bloco de notas composto por pequenas folhas de papel adesivo, de várias dimensões, formas e cores. Segundo os próprios

¹⁸ Cultura é historia congelada, mas viva também. (Maria Eduarda Tavares).

participantes-autores, em conversa informal, a variedade dos “post-its” indica a variedade linguística e semântica que as palavras exercem em nossa sociedade. Neste sentido, A “palavra”, diz Bakhtin, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (1997, p. 95).

Sobre a variabilidade das palavras e sua evolução, Bakhtin (1992) afirma:

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo - no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem, os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles... uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. (BAKHTIN, 1992, p. 135).

Principalmente a escrevivência 6a traz a ideia de que “os aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, se tornaram objetos da fala e da emoção humana”, ou seja, que as palavras carregam pluralidades durante sua evolução semântica e as negociações estabelecidas durante as relações sociais. Assim, as palavras mudam à medida que a sociedade alarga-se diante das apreciações sociais para integrar o ser em formação.

Na perspectiva de Bakhtin (1992), o diálogo não significa apenas alternância de vozes, mas sim o encontro e a incorporação delas em um tempo e espaço histórico. Em nosso caso, o jogo “gramática da fantasia” propiciou que vários sujeitos incorporassem suas ideias e percepções sobre a palavra, transformando a atividade mental individual em uma enunciação social, produto da ação coletiva dos participantes.

Ainda, na perspectiva de que linguagem e pensamento conquistam complexos patamares de desenvolvimento, Vygotsky (2001) afirma:

O significado da palavra não é permanente, evolui com o desenvolvimento da criança. Varia também quando mudam as formas de pensamento. Não é uma formação estática, mas dinâmica. A variabilidade do significado só se pode determinar quando se reconhece a natureza do próprio significado. (VYGOTSKY, 2001, p. 295).

As ideias do autor relacionam-se diretamente tanto com o jogo quanto com as escrevivências sobre o tema palavra e arte, pois ambos concebem a relação entre as palavras operacionalizadas pela lógica do raciocínio, em um processo de constante movimento e, conseqüentemente, variações.

Por fim, as escrevivências 6a e 6b, com base nos “post its”, promoveram uma apreciação crítica e criativa, envolvendo elementos presentes nos estudos de Vigotski (1998) em *Psicologia da Arte: memória, percepção, imaginação e sentimentos*.

Ao contemplarmos a escrevivência 6c, é perceptível a estrutura de acróstico, composição escrita feita a partir das letras de uma palavra isolada. No caso da palavra amizade, também trabalhada durante o jogo “gramática da fantasia”, a participante-autora elabora as palavras “*amor, mesmice, indiferenças, afeto, dedicação e energia positiva*”, desencadeadas a partir do processo de internalização, concebido por Vygotsky (1996, p. 57):

o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não são as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que ela tem para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao seu eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. (VYGOTSKY, 1996, p. 57).

Ao elencar as palavras que surgem do vocábulo amizade, todas são processadas pelas relações entre eu-outro, isto é, são sentimentos que adquirem significado durante o “movimento dialético” da relação. O outro passa a ser, assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização.

Tanto o conceito de internalização quanto o procedimento da escrevivência, neste contexto, podem ser compreendidos como mudanças de sentidos atribuídos às coisas, ou ainda ressignificação que implica determinações dialógicas sociais estabelecidas pelo sujeito. Pino (2005, p. 112) afirma que o “processo de internalização consiste na conversão das relações físicas entre as pessoas em relações semióticas dentro da pessoa”, e “(...) permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa (p. 160).

A escrevivência 6d é explicada pela sua autora da seguinte forma:

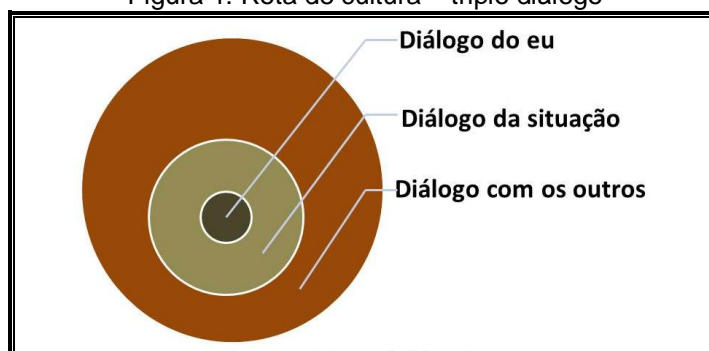
eu fiz um tesouro que ele foi achado, aí eu escrevi palavra para representar tudo que a gente falou...e tem algumas explicações [fica um tempo pensativa] porque antigamente o tesouro causava brigas, os piratas procurando, tipo mortes e guerras, e a palavra pode fazer isso, porque tipo se você, fala alguma coisa errada, chega do ouvido do outro causa tipo intriga, se você fala demais, a falta da palavra pode provocar brigas também. Mas também tem o lado bom, porque é um tesouro tipo, a palavra é um tesouro pra gente porque liga todo mundo, porque se a gente não soubesse falar não teria como eu conhecer o Guilherme [virando-se para Guilherme] e também ter conhecimento. Aí eu escrevi, eu até escrevi é o tesouro da humanidade. (Ana Paula Rossalen).

A participante-autora revalida a escrevivência como possibilidade de interpretar o mundo a partir das várias interpretações de uma mesma obra de arte, texto, palavra ou situação, neste caso, as diversas fases da palavra como tesouro, que ora provoca brigas, ora desentendimentos, mas, por fim, desponta positivamente como um grande tesouro, o qual estabelece amizades e conhecimento.

Ademais, ao relacionar a palavra, comunicação verbal, com um tesouro, a autora reafirma os postulados de Dewey (2010a), que atribui à linguagem verbal a forma de comunicação humana pela qual se conseguem trocar muitas experiências, desse modo, ao saber de fatos históricos e interpessoais, é possível refletir sobre o que nos é contado e apresentado.

Ao entrar em contato com as rotas de cultura, a participante-autora, realizou o triplo diálogo, apresentado no capítulo 2 e reapresentado neste momento, a fim de elucidar as movimentações dialógicas realizadas pela participante.

Figura 1: Rota de cultura – triplo diálogo



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Com isso, ao entrar em contato com as rotas de cultura (diálogo da situação), a participante-autora estabelece relações e valores ao tesouro, segundo suas concepções acerca do mundo (diálogo com o eu) e, por fim, nas interações dos

jogos teatrais e das várias escrevivências partilha sua vivência e compreensão com os demais participantes (diálogo com os outros). Diante destes desdobramentos do pensamento, a palavra, tema do encontro, tem propriedade de reversibilidade (SIRGADO, 2000), ou seja, é ressignificada tanto pelo diálogo com o eu quanto no diálogo com os outros.

Diante do conjunto das escrevivências, todos os participantes puderam atualizar, por meio das experiências individuais e coletivas, as rotas de cultura a partir do triplo diálogo, momento em que o fazer transformou-se em criação, o inventar em encontro e o dar forma a descoberta.

Em uma concepção pedagógica, a d'ade "Rota de Cultura/Escrevivência" pode reverberar ação educativa, a partir de três etapas: a primeira, no sentido de provocar decisões e ações que envolvem os sujeitos; a segunda refere-se à valorização das práticas escolares menos globalizantes, com apreciação do uso das múltiplas linguagens; a terceira; com destaque para a relação dialógica entre os sujeitos das práticas educativas, por meio de subjetivações, socializações, diferenciações.

Cabe ressaltar, ainda, que não só neste desdobramento metodológico, mas também em todos os outros, a perejivânie (VIGOTSKI, 1996) é um elemento latente, visto que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como este mundo é subjetivado, visto que as vivências envolvem a produção de sentidos e afetos.

Dito de outra forma, a perejivânie remete a algo que impacta o sujeito e o transforma e modifica sua relação com dada realidade. No contexto da pesquisa, as rotas de cultura combinadas com os jogos teatrais desencadeiam momentos de perejivânie (vivências), em que nada mais continua igual, nossas atitudes e compreensões são mudadas em relação às situações vividas. Por essa razão, a perejivânie é uma unidade estruturante da escrevivência.

Na percepção de Beatón (2017), a perejivânie é uma experiência semelhante com sentimentos distintos:

Existem pessoas que vivem experiências semelhantes e sem dúvida são diferentes em relação a seus sentimentos, valores, necessidades, ideias, comportamentos e concepções sobre o mundo, e pessoas que vivem experiências diferentes mas que podem ser parecidas. Esse fato nos obriga a tratar de desvendar essa explicação de maneira tal que no processo de toda organização social e cultural, de toda atividade e comunicação, os

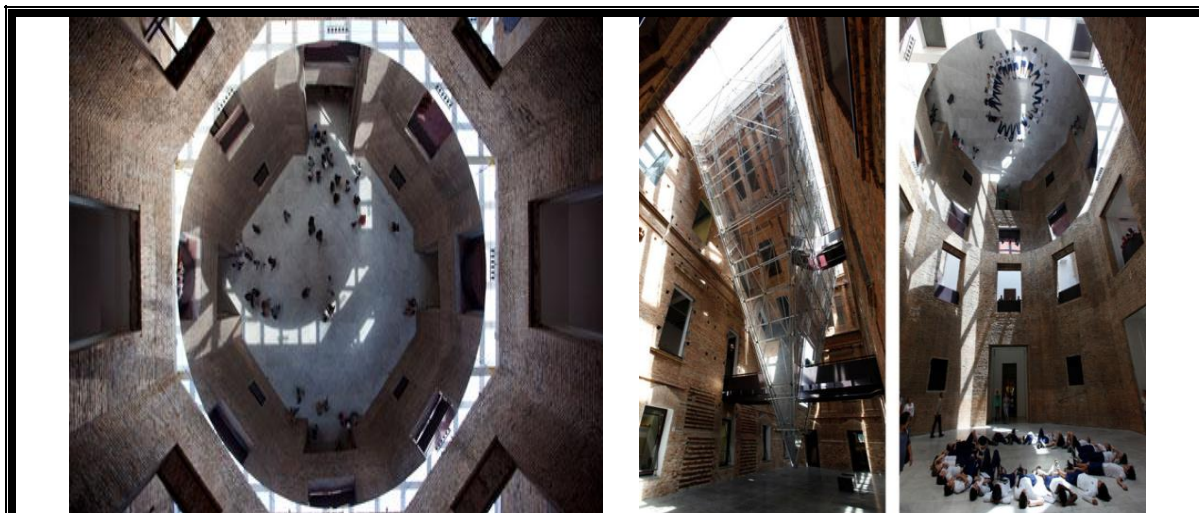
seres implicados considerem essas determinantes, e então se possa conseguir a verdadeira e humana situação social do desenvolvimento que identifico como o intercâmbio, a colaboração e o respeito entre os seres humanos, conseguindo promover o desenvolvimento desejado para o sujeito. (BEATÓN, 2017, p. 155).

Sendo a perejivânie a unidade estruturante da escrevivência, é possível afirmar que este procedimento considera as relações distintas entre os sujeito, seus “sentimentos, valores, necessidades, ideias, comportamentos e concepções”, os quais são intercambiados em relações dialógicas de negociação de sentidos a fim de promover o desenvolvimento de cada sujeito.

O último desdobramento metodológico (figura 29) traz uma composição entre a obra contemporânea do artista britânico Banksy, a arte rupestre (rota 8b), “seu corpo sua obra”, de Olafur (rota 9), e colaborarte (rota 10). Tal composição, como já apresentada no capítulo anterior, teve como objetivo retratar as várias faces da expressão artística e provocar nos participantes momentos de reflexão, interação e percepções sobre o material multissemiótico apresentado.

Figura 29 : Desdobramento metodológico 7 – escrevivência “corpo e movimento”





Rota de cultura 9 – “Seu corpo sua obra”, p. 138



Rota de cultura 10 – “colaborarte”, p. 140

Jogo Teatral: Todo movimento pede um movimento.

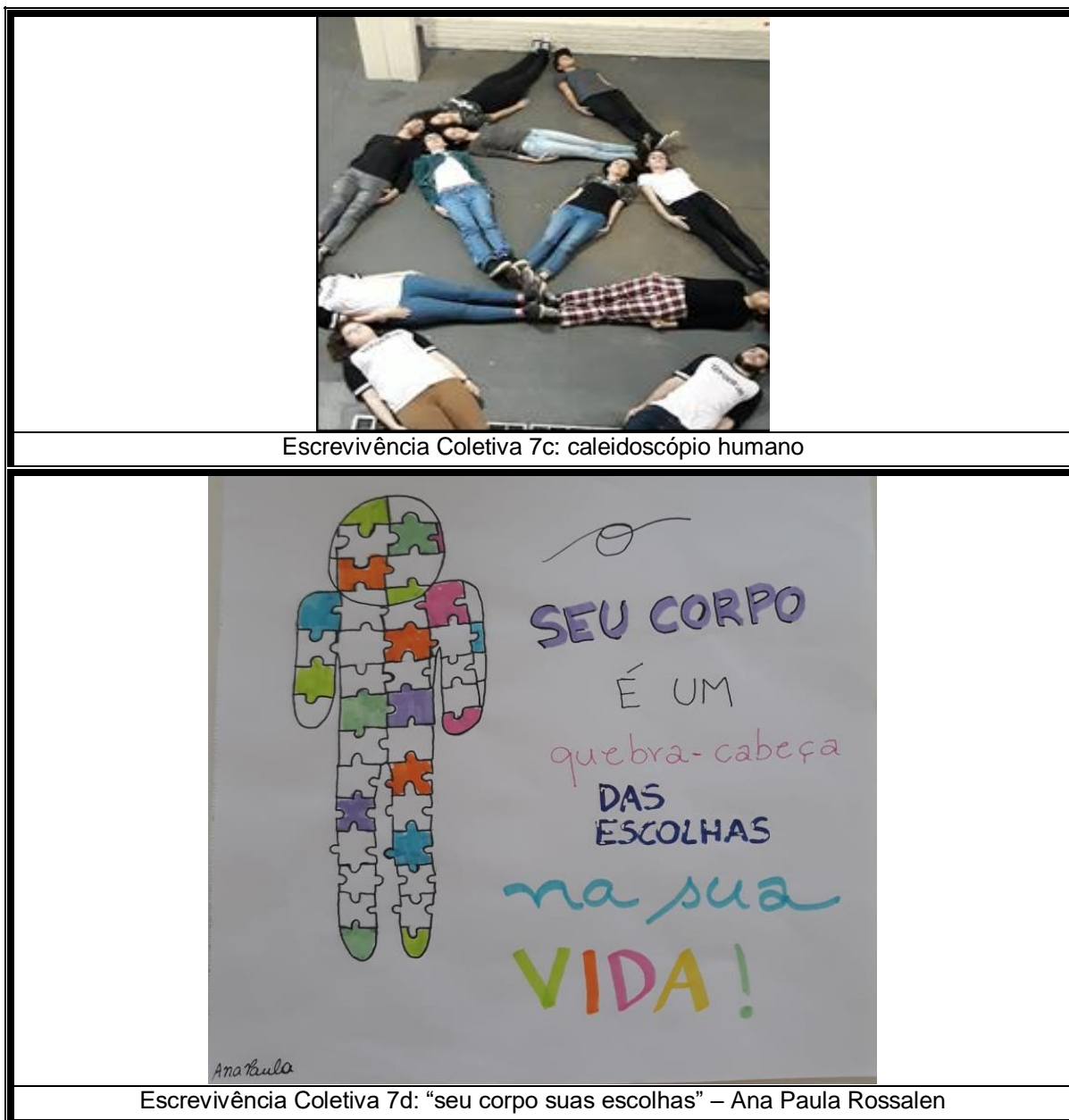


Escrevência Coletiva 7a: a menina e o balão



Escrevência Coletiva 7b: desafios





O jogo proposto, com título “todo movimento pede um movimento”, teve como ponto de partida considerar os jogos iniciais da obra “Improvisação para o teatro”, de Viola Spolin (1982), em que a autora apresenta uma seleção de jogos, os quais trabalham fundamentalmente conceitos da linguagem teatral e a fisicidade, em exercícios de exposição, acordo grupal, relações entre jogadores, foco (situação problema a ser resolvida) e especialmente na experiência sensório-corporal.

O jogo consiste em realizar uma roda com os jogadores, em que uma música deve ser cantada; a canção intitulada “movimento” foi adaptada da brincadeira “canções escoteiras”, cuja versão encontra-se a seguir:

(bate o pé direito, o esquerdo e palmas, durante toda a música, 4x antes de cada frase em mudo)

Todo movimento, baila, baila, baila
Com um dedo, o dedo, e o outro dedo
(mostra os membros a frente)

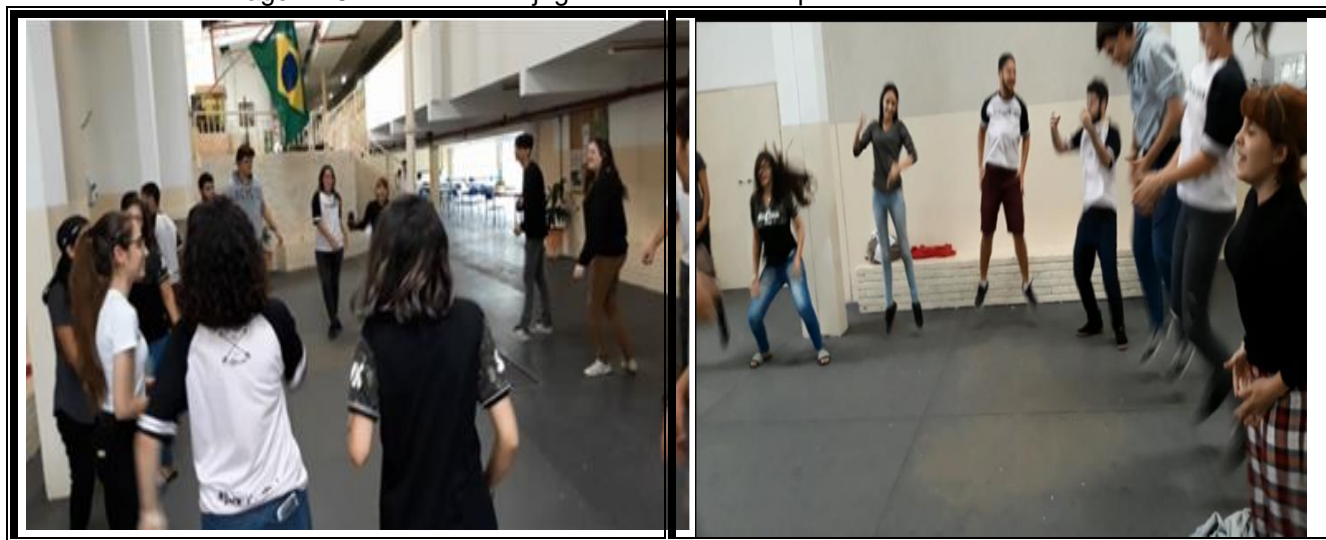
Todo movimento, baila, baila, baila
Com um dedo, o dedo, e o outro dedo
Com uma mão, a mão, e a outra mão
(mostra os membros a frente)

Assim vai acrescentando, os braços, os cotos (cotovelos), os ombros, os pés, os joelhos, as pernas, as coxas, a bunda, a barriga e a cabeça....

Fonte: disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cancoes-escoteiras/1400836/>. Acesso em 2 jan. 2020.

Para a pesquisa, durante a execução da música, os participantes deveriam acrescentar movimentos livres, relacionados ao seu campo experiencial, estando livres para criação e sequências de partes do corpo. A imagem nº28 demonstra a formação da roda e, em seguida, um dos movimentos propostos, “sarradão”, aludindo à cultura funk.

Imagem 28: Momentos do jogo “todo movimento pede um movimento”



Fonte: arquivo pessoal

As propostas de movimentos foram as seguintes: cabecinha, perninha, mãozinha, estrelinha composta, cinturinha, ombrinho, pezinho, girinho, passinho top, pulinho, sarrainha, bolsominion, chutinho, agachadinha, soquinho, sarradão, bater em marginal, sentadinha.

Assim, o objetivo do jogo não é conferir à atividade lúdica o caráter que ultrapassa o fenômeno puramente físico ou biológico, mas assumir uma “função

significante”, isto é, encerrar determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. (HUIZINGA, 2014).

No contexto de acionar as respostas físicas dos jogadores, considerado por Spolin (1982) como “mostrar e não contar”, foi proposta aos participantes, aos jogadores, a criação de cenas com o uso de dois materiais: balões coloridos e uma corda. Tanto um como outro geraram duas escrevivências, 7a e 7b, as quais classificamos como escrevivências coletivas, visto que haveria necessidade de improvisação no momento subsequente da instrução.

A escrevivência 7a recriou a Rota de Cultura “a menina e o balão” de Bansky, com movimentações internas (articulação dialógica do pensamento) e externas (relação corpo e balão). Esta ação coletiva dialoga diretamente com a proposição de Spolin (1982):

Usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; ‘Fisicalize este sentimento!’ Fisicalize este relacionamento!’ Fisicalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.’; representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 1982, p. 340).

No contexto de fisicalização spoliano, os participantes tornam visível a representação da rota de cultura “a menina e o balão”, dando vida ao objeto (bexiga), colocando-o em movimento com a experiência pretérita coletiva. Em outras palavras, os princípios corporais presentes na fisicalização têm objetivo de comunicar com o corpo, atitude que possibilita eliminar comportamentos condicionados, dando espaço para relações, imaginação, percepções e novos caminhos de compreensão.

A outra escrevivência, 7b, intitulada “desafios”, compartilha da mesma situação descrita, além de trazer o elemento “acordo de grupo”, pontuado por Spolin (1982):

Acordo de grupo não é conformismo com a tirania da maioria nem é obediência cega a um líder. Pelo acordo de grupo os jogadores têm liberdade de escolha, que permite alternativas. Diferenças e similaridades são respeitadas. Ninguém é ridicularizado ao dar uma sugestão. Ninguém assume a decisão. Todos têm o direito de participar na medida de sua capacidade. Todos recebem e assumem livremente responsabilidade por sua parte no todo. Todos trabalham individualmente ao máximo na realização do evento. (SPOLIN, 2001, p. 41).

A responsabilidade compartilhada, alternância de decisões e lideranças, em que todos trabalham em prol da “realização do evento”, podem ser observadas na imagem a seguir, em que os participantes estão decidindo sobre o processo de criação em relação ao objeto oferecido (corda), que deve ser mostrado e não contado durante a cena teatral.

Imagem 29: Acordo do grupo



Fonte: arquivo pessoal

Na prática descrita, desdobramento 7, é possível evidenciar o que chamamos de fluxo dialógico da escrevivência, apresentado no capítulo 2, e que retomamos para auxiliar nossa análise.

Figura 2: Fluxo dialógico da escrevivência



Fonte: desenvolvido pelo pesquisador

Os participantes, em todas as escrevivências coletivas (7a, 7b, 7c), desenvolveram o fluxo dialógico da escrevivência.

Tendo como ponto de partida a categoria rotas de cultura, os sujeitos tiveram oportunidade de negociar, de maneira espontânea, novas interpretações e sentidos, que, durante a prática dos jogos teatrais, propiciaram ambiente descontraído e improvisacional, buscaram de forma inventiva e com avaliação contínua sobre a aplicabilidade das ideias, representar, por meio da escrevivência sinestésico-corporal, a transposição do imaginário coletivo depois de interações dialógicas.

Durante o fluxo dialógico, os jogadores se colocam diante do problema proposto, interagindo com a Rota de Cultura, na busca de criar novas formas de ação e interpretação, por meio de acordo com as experiências pessoais, coletivas e imaginação. Ademais, o jogo teatral traz para os participantes um ambiente que possibilita um estado de criação que os faz executarem a tarefa pautados em uma postura de naturalidade (improvisação).

Segundo Vigotski (1998, p.202), “toda atividade artística se consolida a partir do conhecimento estético construído na coletividade social”, isto é, as escrevivências coletivas de “a menina e o balão”, assim como “desafios” e “caleidoscópio humano” trazem em seu bojo a construção coletiva e negociada durante o fluxo dialógico da escrevivência.

A escrevivência 7b, “seu corpo suas escolhas”, embora produzida por uma participante-autora, evidencia de forma concreta sua experiência com as demais escrevivências, aludindo diretamente à escrevivência 7c, “caleidoscópio humano”. Nas palavras de Ana Paula Rossalen, sua escrevivência tem a seguinte representação:

E tem esse também [mostrando para turma] um quebra cabeça de um homenzinho. Que tá escrito, seu corpo é um quebra-cabeças das escolhas da sua vida. Tipo, você é tipo, aquilo que você montar, se você quer ficar na sua, você fica na sua. (Ana Paula Rossalen).

Em seu desenho, homem formado por peças de um quebra-cabeças, a participante-autora traz uma polifonia, expressa no plano visual de cores, formas e combinações, que esboçam o desejo de exprimir que o homem é resultado de seus deslocamentos, derrogações, inversões, unidades e posicionamentos históricos, culturais e sociais frente à realidade.

Segundo Aranha (2008, p.47), “a linguagem expressiva do desenho é estruturada pela linha, seu elemento formal fundamental e sua principal condição de existência”, dito de outra forma, as interconexões sinuosas das peças de quebra-cabeças, do desenho da autora da escrevivência, buscam, por meio do grafismo, engendrar as escolhas inconstantes e subjetivas que compõem a constituição humana.

Segundo Espinosa (2007), a escrevivência, retratada por meio de desenho e pela oração “*o seu corpo é um quebra-cabeças das escolhas na sua vida*”, reflete que, na relação com o mundo, o homem expõe suas escolhas e deixa marcas impressas no corpo e na mente, isto é, “sofre afetações ao mesmo tempo que também as produzem. Essas afetações têm possibilidade de aumentar ou diminuir nossa capacidade de pensar e agir”. (ESPINOSA, 2007, p. 67).

Em consonância com as ideias de Espinosa (2007), Bakhtin (1997, p. 94) afirma que “a vida interior, como o dado exterior do homem, seu corpo, não é algo indiferente à forma. A vida interior – a alma – enforma-se na autoconsciência ou na consciência do outro”.

Ao recorrer ainda da teoria de Bakhtin (1997), o dado ‘rota de cultura’ não é apenas reflexo de uma expressão de algo já existente fora dela, dado e acabado. Durante o fluxo dialógico da escrevivência, a rota de cultura (dado) sempre provoca no sujeito a possibilidade de criar algo que não existia nele, novo e singular, a escrevivência. Dito de outra forma, no fluxo entre rota de cultura e escrevivência, intermediado pelos jogos teatrais, a prática de escrever é criada com base em algo dado, as obras visuais e literárias, compostas pela linguagem, concebida como fenômeno observado da realidade, sentimento vivenciado, que expressa determinada visão de mundo.

5.3 Vozes da Escrevivência

Esta seção, intitulada vozes da escrevivência, será construída por meio das inúmeras vozes dos sujeitos, que em seus becos de memórias, materializados nas escrevivências, retratam significações difusas, dispersas, complementares, mas que nunca se separam desta teia dialógica proposta pela pesquisa.

No último encontro, como já dito no capítulo anterior, propusemos um grande painel, com balões em branco, em que os participantes poderiam deixar suas

últimas escrituras, as quais seriam apreciadas e serviriam como considerações “quase” finais de experiências vivenciadas durante os encontros do labirinto de vivências.

Imagem 30: Escrevivências finais

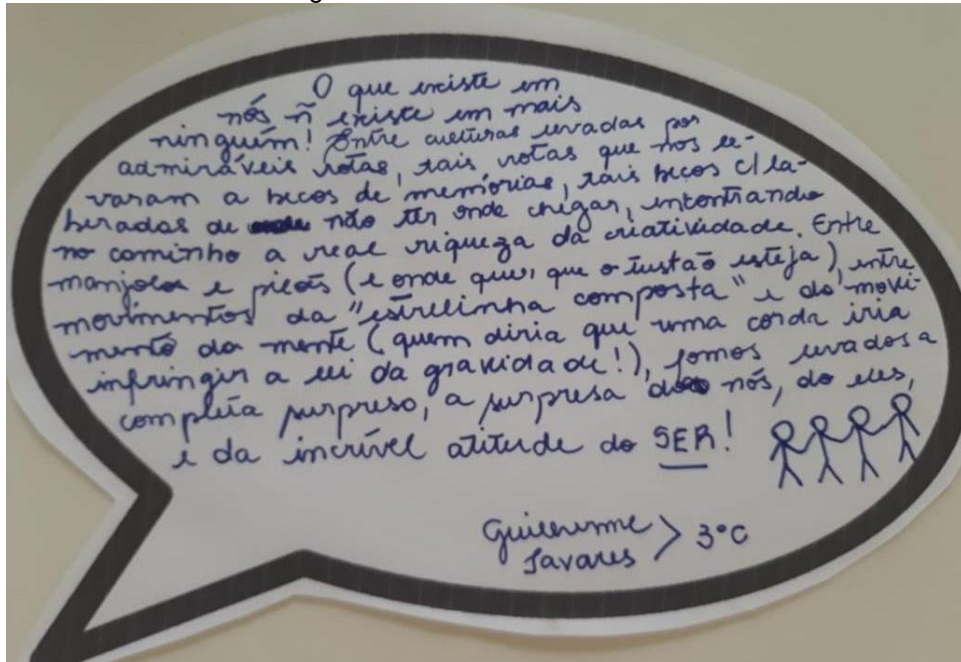


Fonte: Arquivo pessoal

A sequência de imagens nos remete ao pensamento bakhtiniano, isto é, o homem é constituído nas interações e enunciados, assim como nas relações com os outros. Deste modo, as escrituras apresentadas devem ser consideradas como relação dialógica de conhecimento, em que “como objeto das ciências humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele, numa relação entre dois sujeitos”. (FREITAS, 2007, p. 145).

Nesta interface do singular e do coletivo, o participante-autor Guilherme Tavares compreende a escrevivência como “*completa surpresa, surpresa, do nós, do eles e da incrível atitude do ser*”:

Imagem 31: Escrevivência síntese 1¹⁹

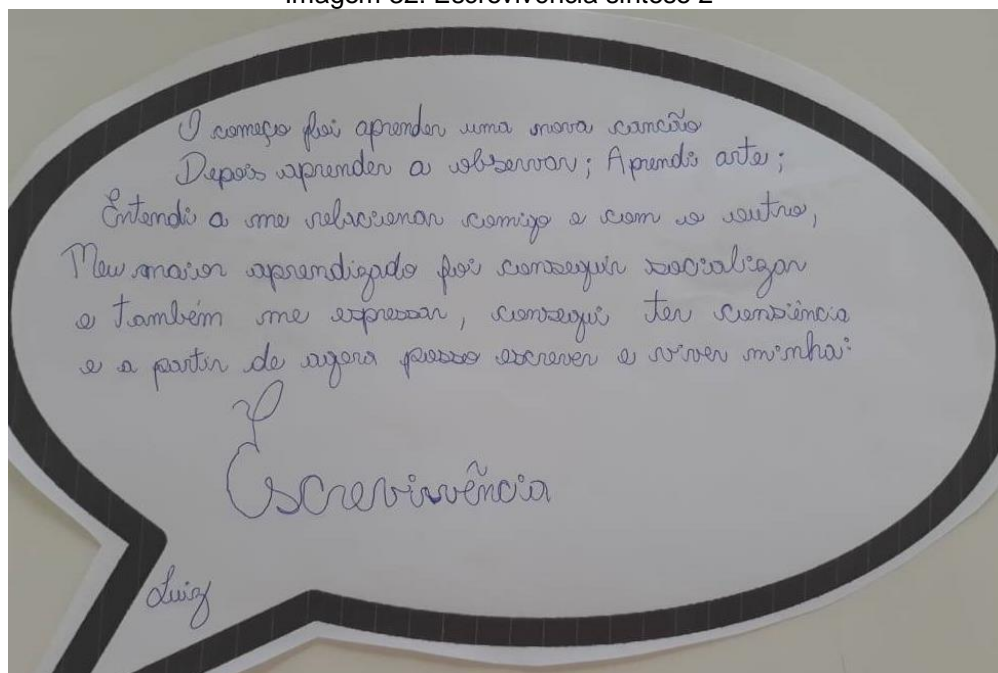


Fonte: Participante-autor – Guilherme Tavares.

Em uma interpretação responsiva (BAKHTIN, 1997) à escrevivência do participante-autor, são perceptíveis em sua teia enunciativa palavras associadas ao fluxo dialógico da escrevivência: culturas, memórias, caminhos, criatividade, movimentos da mente e ser. Ao admitir a “surpresa entre nós e eles” há uma referência aos postulados bakhtinianos que aponta a realização do texto na essência entre duas consciências, de dois ou mais sujeitos.

Reafirmando a escrevivência como procedimento que fomenta a consciência por meio da relação eu-outro, o participante-autor Luiz Cardelíquio tem as seguintes reflexões:

¹⁹ O que existe em nós não existe em mais ninguém! Entre culturas levadas por admiráveis rotas, tais rotas que nos levaram a becos de memórias, tais becos com labaredas de não ter onde chegar, encontrando no caminho a real riqueza da criatividade. Entre monjolos e pilões (e onde quer que o tustão esteja) entre movimentos da “estrelinha composta” e de movimento da mente (quem diria que uma corda iria infringir a lei da gravidade!), fomos levados a completa surpresa, surpresa do nós, do eles, e da incrível atitude do “SER”. (Guilherme Tavares).

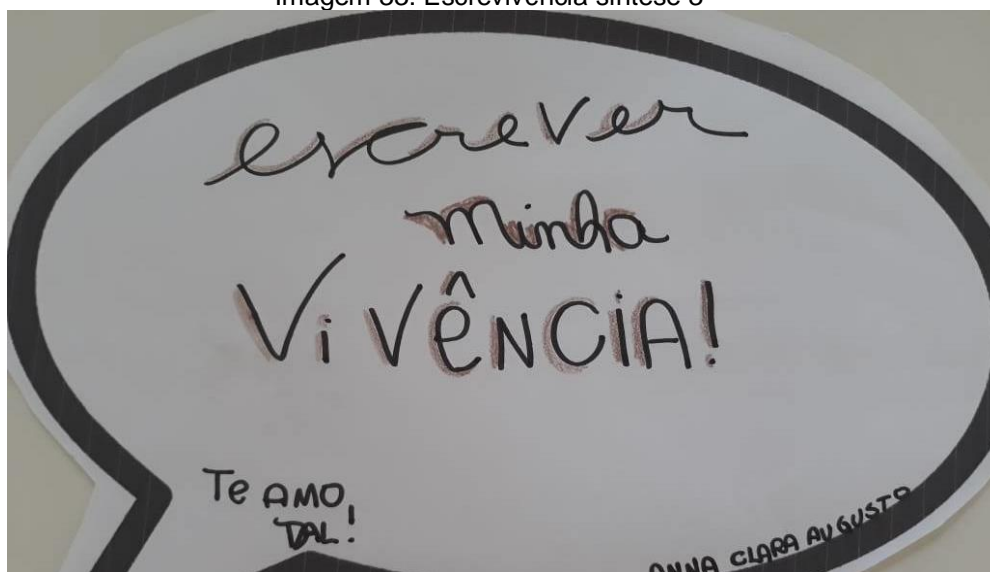
Imagem 32: Escrevivência síntese 2²⁰

Fonte: Participante-autor – Luiz Cardelíquio.

Embora, como pesquisador, saiba das vivências e escolhas dos sujeitos durante a esfera interlocutiva, a escrevivência do participante-autor Luiz reflete uma teia enunciativa de memórias, as quais emergem como modo de compreensão de si e de suas relações com o mundo e o conhecimento. Em outras palavras, as significações que se destacam na escrevivência, tais como: observar, interagir, socializar, expressar, conscientizar e escrever, possibilitam a educação pautada em todas as dimensões do ser humano, no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, criativo, emocional e ético.

Em acordo com os apontamentos do participante-autor Luiz, Anna Clara expressa de maneira sucinta a escrevivência, como sendo:

²⁰ O começo foi aprender uma canção. Depois aprender a observar. Aprendi arte, entendi a me relacionar comigo e com o outro. Meu maior aprendizado foi conseguir socializar e também me expressar, consegui ter consciência e a partir de agora posso escrever e viver minha “escrevivência”. (Luiz Cardelíquio).

Imagem 33: Escrevivência síntese 3²¹

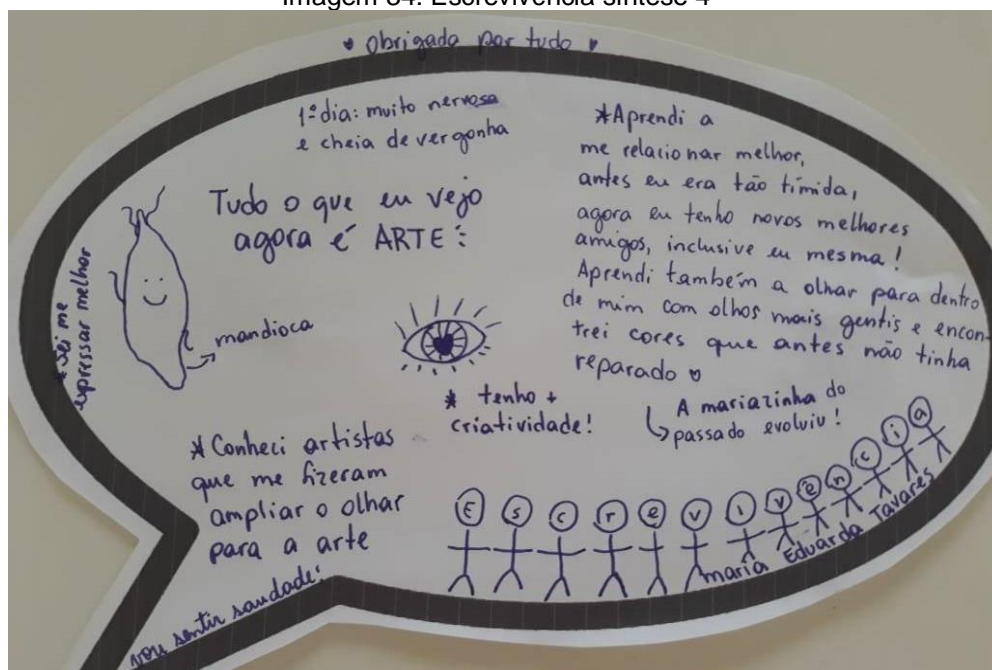
Fonte: Participante-autora – Anna Clara

A definição de escrevivência “*escrever minha vivência*” funde-se ao conceito de perejivânie de Vigotski (1931, p. 128 *apud* Veresov, 2016, p. 130) como “experiência psicológica direta”, compreendida de um lado como situação experienciada e, de outro, a forma como o sujeito experiencia esta situação. Dessa maneira, é possível afirmar que em toda perejivânie (vivência) há uma unidade indivisível entre as características pessoais e os elementos situacionais.

Em nosso contexto, o ato de escrever, compreendido como escrita, desenho, colagens, composições, dobraduras, montagens materiais, é considerado experiência do sujeito, advinda da experiência da situação, oportunizada pela rota de cultura e jogos teatrais. Assim, a escrevivência tem em seu cerne a vivência com base nos estudos de Toassa (2009), Delari Jr. e Passos (2009), Prestes e Tunes (2012), que atribuem o significado de “perejivat”: emocionar-se, afligir-se, preocupar-se, aguentar, sofrer (passar por), suportar, sobreviver, viver em transição, viver em transformação.

A ideia de transformação e evolução trazida pela perejivânie, elemento que ampara a escrevivência, está também nas definições da participante-autora Maria Eduarda Tavares:

²¹ Escrever minha vivência. Te amo Dal. (Anna Clara).

Imagem 34: Escrevivência síntese 4²²

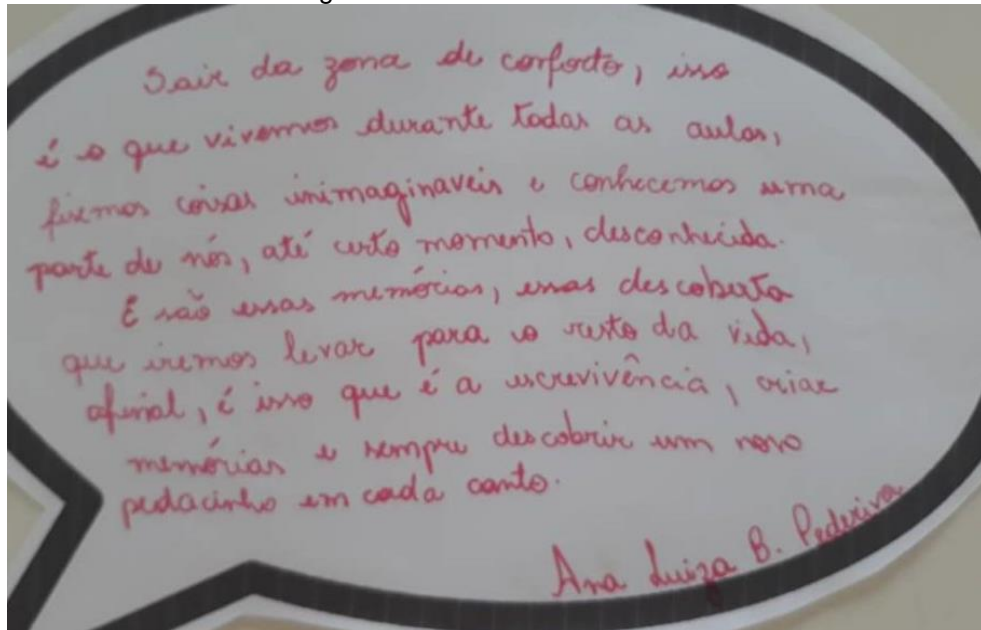
Fonte: Participante-autora – Anna Clara.

A questão do olhar expresso em “*ampliar o olhar*”, “*olhar para dentro de mim com olhos mais gentis*” atribui à escrevivência o papel de refundir as emoções fora e dentro de nós, isto é, segundo Vigotski (1998, p. 315), “dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem com isto deixar de ser social”.

Dito de outra forma, ao relatar que “conheci artistas que me fizeram ampliar o olhar para arte”, a participante-autora, anuncia que as rotas de cultura com base em artes visuais e literárias, assim como a escrevivência, podem introduzir cada vez mais a ação da paixão no mundo, em que se rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade a partir de um sentido novo, formula e revive na mente sentimentos, emoções e paixões que teriam permanecido em estado imóvel: “*a Mariazinha do passado evoluiu*”.

Em complemento da definição anterior, a participante-autora Ana Luiza apresenta a escrevivência da seguinte forma:

²² “Obrigado por tudo” – 1º dia: muito nervosa e cheia de vergonha. Aprendi a me relacionar melhor, antes era tão tímida, agora eu tenho novos melhores amigos, inclusive eu mesma! Aprendi também a olhar para dentro de mim com olhos mais gentis e encontrei cores que antes não tinha reparado. A Mariazinha do passado evoluiu! Conheci artistas que me fizeram ampliar o olhar para a arte. Sei me expressar melhor. Vou sentir saudade. (Maria Eduarda Tavares).

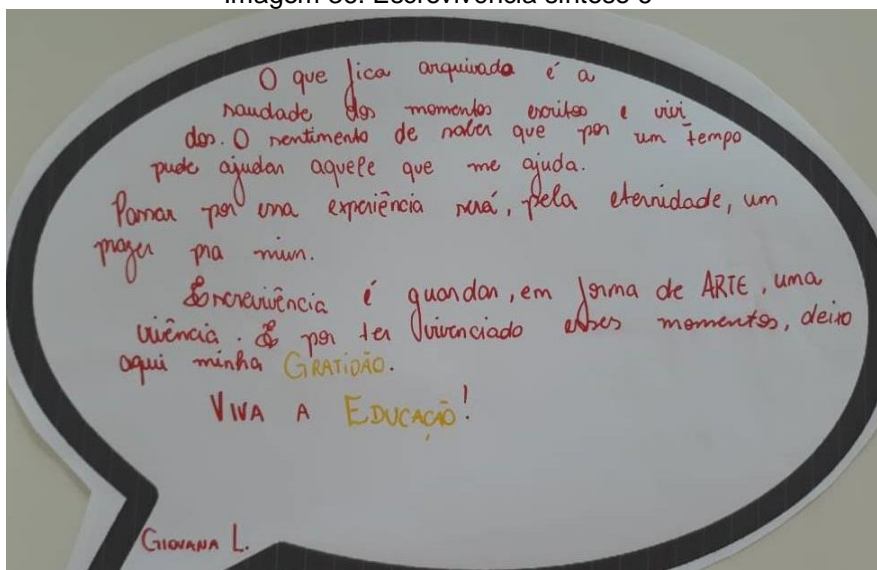
Imagem 35: Escrevivência síntese 5²³

Fonte: Participante-autora – Ana Luiza Pederiva.

Na percepção de Ana Luiza, a escrevivência é um procedimento de “criar memórias”, pelas quais, a cada momento, se descobre “*um pedacinho em cada canto*”. Em uma analogia com Vigostki (1996), o autor afirma que, sem exceção, todos nós recriamos o passado e o mesclamos com recordações; nesta perspectiva, a memória não é espelho, mas um filtro, de onde sai uma realidade sempre recriada, reinterpretada.

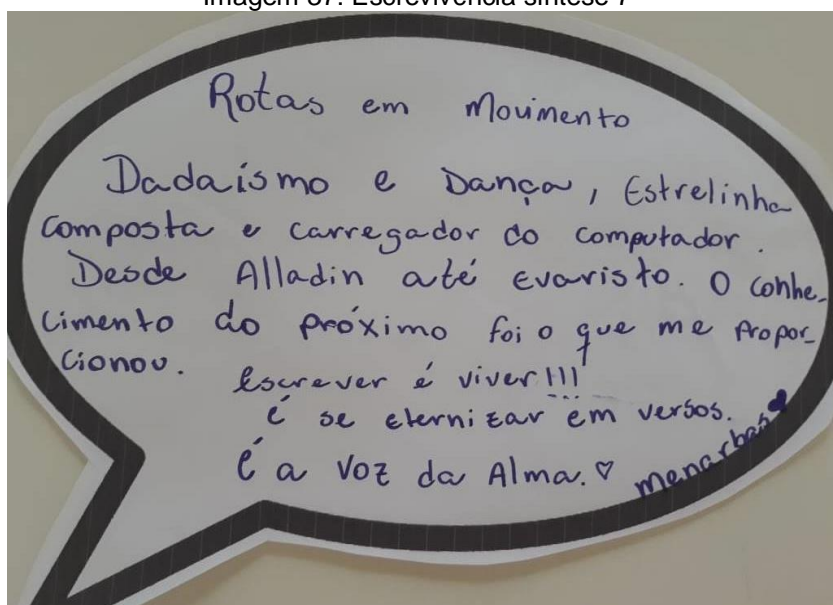
Dentro deste cenário de memórias, a participante-autora Giovana aponta a escrevivência como “*arquivo de momentos escritos e vividos, guardados em forma de arte*”.

²³ Sair da zona de conforto, isso é o que vivemos durante todas as aulas, fazemos coisas inimagináveis e conhecemos uma parte de nós, até certo momento, desconhecida. E são essas memórias, essas descobertas que iremos levar para o resto da vida, afinal, é isso que é a escrevivência, criar memórias e descobrir um novo pedacinho em cada canto. (Ana Luiza Pederiva).

Imagem 36: Escrevivência síntese 6²⁴

Fonte: Participante-autora – Giovana Letícia

Outra definição agregada à escrevivência é a de rota em movimento, que eterniza em versos o viver e revela a voz da alma:

Imagem 37: Escrevivência síntese 7²⁵

Fonte: Participante-autora – Beatriz Menarbins

²⁴ O que fica é a saudade dos momentos escritos e vividos. O sentimento de saber que por um tempo pude ajudar aquele que me ajuda. Passar por essa experiência será, pela eternidade, um prazer para mim. Escrevivência é guardar, em forma de arte, uma vivência. E por ter vivenciado esses momentos, deixo aqui a minha gratidão. Viva a educação! (Giovana Letícia).

²⁵ Rotas em movimento – Dadaísmo e dança, estrelinha composta e carregador do computador. Desde Alladin até Evaristo. O conhecimento do próximo foi o que me proporcionou. Escrever é viver!!! É se eternizar em versos, é a voz da alma. (Beatriz Menarbins).

Diante dessa definição, a escrevivência pode ser compreendida como um reencenar a própria vida. Nesta perspectiva:

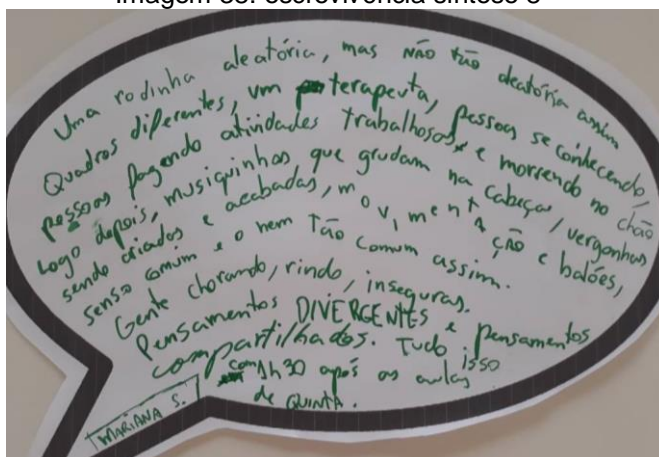
Narrar as memórias, o banzo, a dor, as lutas dos antepassados é um movimento de resistência, que inspira vida, pois, hoje, viver é resistir; Resistir contra o apagamento, contra o “desmemoriamto”, sobreviver. (FERREIRA, 2013, p. 23).

A citação, assim como a escrevivência da participante-autora Beatriz, traz em sua estrutura referências a Conceição Evaristo (2006), que concebe as narrativas que compõem a escrevivência da literatura afro, fluxo de consciências que rumam para catalisação de novos territórios e novas significações.

Desse modo a escrevivência pode ser definida, também, como registro de subjetividades, compreendidas como “conjunto de instâncias individuais e/ou coletivas que emergem como território existencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p.12).

Assim como a proposta de Bakhtin, a escrevivência converte-se em pensar a linguagem além das amarras de um raciocínio dicotômico, momento que se descortina a possibilidade de conectar as ações do homem a partir de sua condição essencial de ser histórico, criador, transformador, em permanente transformação.

Encerramos nossas considerações “quase finais” sobre a escrevivência com os apontamentos da participante-autora Mariana, e inserindo que as múltiplas linguagens e formatações presentes no procedimento de escrever são elementos que propiciam a abertura a novos caminhos, novos movimentos do pensamento e à consideração, sobretudo, da heterogeneidade da vida humana.

Imagem 38: escrevivência síntese 8²⁶

Fonte: Participante-autora – Mariana Duarte.

²⁶ Uma rodinha aleatória, mas não tão aleatória assim. Quadros diferentes, um terapeuta, pessoas se conhecendo, pessoas fazendo atividades trabalhosas e morrendo no chão logo depois, musiquinhas que grudam na cabeça, vergonhas sendo criadas e acabadas, movimentação e balões, senso comum e o nem tão comum assim. Gente chorando, rindo, inseguras. Pensamentos "DIVERGENTES" e pensamentos compartilhados. Tudo isso com 1h30 após as aulas de quinta. (Mariana Duarte).

CONCLUSÕES

A pesquisa permitiu reafirmar os indivíduos como seres de cultura, pois, a partir das rotas de cultura e das vivências com os jogos teatrais, os participantes puderam criar a partir do que foi dado, isto é, somos seres que transformam e se transformam durante as vivências.

Deste modo, como as tessituras da vida estão sempre inacabadas, a fim de serem alinhavadas pelo homem, daremos sequência às nossas reflexões finais, a partir das perguntas de pesquisa.

A primeira delas, “Em que medida as rotas de cultura e a escrevivência podem contribuir para práticas culturais e dialógicas dos sujeitos?”, pode ser respondida: pela experiência singular, isto é, na concepção da experiência, Dewey atribui o aprender a uma articulação entre reflexão do sujeito e suas experiências singulares. Esta afirmação foi constatada durante todo o desenvolvimento do labirinto de vivências, assim como as análises, pois os participantes constroem suas percepções, imaginação e pontos de vista por meio da escrevivência, sendo oportuno afirmar que tais procedimentos durante a prática pedagógica podem revigorar aspectos culturais e dialógicos no sujeito.

A percepção da rota de cultura, arte visual e/ou literária, também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar o sentimento, não basta entender a estrutura própria da obra; mas, segundo (Vigotski, 1998, p. 314), “é necessário superar criativamente seu próprio sentimento, encontrar sua catarse e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude”.

Em outras palavras, as interpretações, leituras e interações não se restringiram a expressões simplistas e generalizantes, mas evidenciaram, via escrevivências, um ato de pensamento que articula juízos, compreendidos por Rubinstein (1967, p. 400) como reflexões fundadas em possibilidades, que negam o caráter de verdade absoluta, nesta perspectiva a reflexão “é o trabalho mental em juízo, orientada à determinação e à comprovação da veracidade”. Em nosso contexto, ao entrar em contato com uma das 22 rotas propostas, os sujeitos tiveram oportunidade de elaborar inúmeras escrevivências, com abundantes e criativas formatações, que lançaram mão da linguagem e da cultura para tornarem plausíveis suas ponderações.

Ao interagir com a rota de cultura e se pronunciar pela linguagem verbal ou não verbal, o sujeito leva em conta:

Conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação, levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2006, p. 302).

Diante de tal elucidação, a contribuição também é dialógica e cultural, uma vez que, em uma arena de negociações e relações, os sujeitos se enxergam, confrontam ideias, reformulam ideologias e alargam o horizonte humano, considerando subjetividade e mutabilidade que emergem das vivências.

Ademais, a rota de cultura representa a compreensão da vida de forma inconclusa e inacabada, ao considerarmos que nos oferece indícios de toda e qualquer interpretação.

Dessa forma, as rotas desencadeiam interpretações e incompreensões, isto é, processos de pensamento que o discurso do outro suscita em nós e que nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem conosco. Dito de outra forma, constata-se que as rotas despertam incompreensões, as quais encontram na escrevivências formas criativas e ativas de compreender a si e a realidade.

O material produzido e apresentado no capítulo 4 também foi alvo de observação e constatações, visto que a proposta da pesquisa é oferecer um caminho para que professores de todas as áreas possam inserir a arte visual e/ou literária em suas aulas por meio das rotas de cultura. Nesse sentido, é o conveniente ressaltar que a escolha de tais materiais para as rotas pode ser por blocos temáticos e com intuito de tornar o professor um investigador criativo de sua própria prática.

Constatamos que as rotas de cultura serão tão bem desenvolvidas quanto maior for o interesse do docente em realizar um trabalho pautado no questionamento, transformação e contraposição do conhecimento sistematizado e fragmentado. Assim independente da obra escolhida como rota de cultura, sublinhamos a importância de preservar alguns critérios em sua seleção e elaboração: valorizar a liberdade criativa dos participantes, compreender que cada rota é uma metáfora da incompletude humana e que motiva nossa capacidade de transformação e criação.

Ao recorrer a Bakhtin (1997), os materiais verbal e não verbal das rotas carecem de persuabilidade interna, compreendida pelo autor como processo em que:

não cesso de me vivenciar de dentro, e esse autovivenciamento permanece comigo, ou melhor, eu mesmo permaneço nele e não o introduzo na imagem representada; o que nunca é convincente em mim é precisamente a consciência de que isso sou eu inteiro, de que fora desse objeto completamente limitado eu não existo: a consciência de que isso não sou eu inteiramente é o coeficiente necessário de toda percepção e representação de minha expressividade externa. (BAKHTIN, 1997, p. 35).

Nesta concepção, as rotas são pontos de vista estéticos, em que o eu parte de dentro de si nos seus vivenciamentos e se direciona em sentido adiante de si próprio, para o mundo, para a obra. Desse modo, este sujeito pode recordar-se, perceber-se, parcialmente, através do sentido externo provocado pela rota de cultura.

Uma segunda pergunta norteadora a qual buscamos responder foi “Qual o perfil do sujeito da escrevivência? Uma primeira resposta pode ser o indivíduo que possui papel dinâmico no processo de experiências, que não é artista, mas que se permite, por meio da metodologia dos jogos teatrais e as rotas de cultura, adentrar em seu próprio eu, com o olhar do outro, primeiro o artista da rota e depois os demais sujeitos dos jogos.

Utilizando a metáfora de Stanislavski (2010, p. 91), o sujeito do fluxo de escrevivência é uma paleta emocional, pronto para retratar em cores, linhas, formas, recortes, sobreposições, combinações: paixões, inquietações, experiências, considerações de si, do outro e do mundo.

É, ainda, uma pessoa social, agregada de relações incorporadas, que assume o papel de “sujeito de relação” (PINO, 2000, p. 73), pois “varia em função do outro sujeito dessa relação”, o que envolve, ao mesmo tempo, ideia de unidade e multiplicidade.

Ademais, o escreviente é um sujeito de fontes de vivências e afetos, uma vez que, ao partir da mesma rota não reage da mesma maneira, visto que a relação com o mundo e com os outros o torna diferente em relação à produção de sentidos e recepção afetiva. Assim, Marques (2017, p. 79) também “compreende os afetos que

colocam os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade de sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade”.

O sujeito da escrevivência é aquele pleno de subjetividades, compreendidas como a elaboração de suas escrevivências, nas quais se constituem os múltiplos sentidos produzidos pelo sujeito na sua relação com a realidade, o que revela a ligação entre o individual e o social.

A terceira pergunta foi referente à arte-educação, ou seja, “É possível estabelecer uma dimensão educativa pautada entre arte e vivência dos jovens no contexto escolar?”. Há uma grande possibilidade de que isso ocorra, que será superado, gradativamente, na medida em que a educação interaja com todas as dimensões do ser humano, diante disso, as rotas de cultura e escrevivências, que não consistem em uma formatação metodológica, mas despontam como uma prática-atitude-procedimento que considera integração entre aspectos emocionais, intelectuais, éticos, estéticos e criativos dos sujeitos.

Em analogia com as ideias de Moran e Masetto (2000), a dimensão educativa pautada entre arte e vivência pode enveredar por caminhos que facilitem a aprendizagem, alicerçados pelas seguintes características:

- a) Aprende-se: pela vivência, pelas relações dialógicas e negociações de sentidos, as quais estabelecem vínculos entre os sujeitos em determinado contexto;
- b) Aprende-se: pela ampliação de horizontes culturais e amplitude de compreensões de nosso próprio ser, refletido nos olhos do outro;
- c) Aprende-se: por meio de equilíbrios, desequilíbrios, estabilizações temporárias, ocasionados pela integração do sujeito pessoal e social;
- d) Aprende-se: pela observação e percepção das rotas de cultura, quando buscamos concatenar experiências internas às externas;
- e) Aprende-se: pela motivação e pela necessidade de criar e transformar sempre nossa vida, que se apresenta com processo inacabado.
- f) Aprende-se: dentro de um contexto comunicacional, participativo, interativo e vivencial.

Em consonância com tais características, Libâneo (2009) sinaliza que, em um mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, são necessárias práticas que recoloquem valores humanos fundamentais como “justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento de diversidade, respeito à vida, aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas”. (p. 9).

Nesta perspectiva, práticas que considerem o fluxo dialógico da escrevivência podem revitalizar a tríade “vida, experiência e aprendizagem”, pontuada por Dewey (1986) como conteúdos vitais pra uma educação que possa habilitar os indivíduos a continuarem aprendendo e buscando um desenvolvimento constante. Em complemento à ideia de aprendizagem contínua, Leontiev (1978) atribui à educação função primordial na continuidade do progresso histórico, pois para este autor educação consiste na propagação da história através das novas gerações e suas aquisições da cultura humana.

É possível evidenciar que as rotas e a escrevivência trazem a dimensão educativa a partir de postulações da abordagem histórico-cultural, a qual considera a transformabilidade do sujeito ao longo de seu processo de desenvolvimento.

A última pergunta que norteou nossa pesquisa foi: “Como avaliar o conhecimento a partir das produções pautadas na relação estética-dialógica? Cabe ressaltar, como já dissemos anteriormente, que o fluxo dialógico da escrevivência não visa a propor a aprendizagem de conteúdos específicos e fragmentados de determinada área de conhecimento, mas auxiliar na ampliação da aprendizagem dos sujeitos. Desse modo, avaliação deve priorizar o processo dialógico entre os interlocutores, como possibilidade de manifestação de suas subjetividades, em um contexto de percepções, incompletudes e de lacunas, as quais promovam desestabilização dos conhecimentos estabilizados de cada indivíduo.

Um elemento concreto de avaliação é a própria escrevivência, que demonstra leitura de mim mesmo quando em aprendizagem com o outro, além de vivificar a linguagem durante as comunicações dialógicas. Dito de outra forma, quando o participante torna-se autor de suas vivências, ele se torna sujeito da aprendizagem, ou seja, a escrevivência torna-se a tradução de uma linguagem interna para a linguagem externa e em múltiplas expressividades, estas últimas constatadas por meio de uma vasta variabilidade de escrevivências.

A avaliação da estética dialógica deve estar pautada ainda no processo de mediação, concebido por Vigotski (1998, p. 75) como atividade externa reconstruída na ocorrência da atividade interna, ou seja, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”. Em nosso contexto, avaliar o sujeito da escrevivência é buscar a compreensão estabelecida por ele entre o seu conhecimento (intrapessoal) e o compartilhamento com o conhecimento do outro

(interpessoal), o que configura um processo de relação de sentidos e o desejo de continuar aprendendo e se desenvolvendo sempre.

Os participantes-autores do labirinto de vivência percorreram caminhos sinuosos e desconhecidos, mas em nenhum momento se acovardaram na busca de aprofundar-se em um universo de tomada de consciência, vivências inesperadas oportunizadas pelos jogos teatrais e conhecimento construído pela dialogia e aparato cultural.

Desse modo, o ato criador, presente na escrevivência e rotas de cultura, não se separa do fazer intelectual, pelo contrário, integra-se às várias perspectivas de linguagem, trazendo nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção, oportunizando experiências que reverberam nas diversas formas de expressão, imaginação e entendimento.

Assim, esperamos que os encaminhamentos apresentados neste trabalho, possam ser vistos como contribuições para uma metodologia pautada no ser histórico-cultural, que atua como protagonista de suas ações, além de alertar sobre os novos modos de significação que permeiam o contexto educacional. Nesse sentido, é importante admitirmos que a prática ensinar e aprender requer novas estratégias, a fim de tornar nossas aulas mais efetivas e capazes de formar cidadãos ativos, competentes e engajados na tessitura sociocultural.

Intencionamos que os pensamentos contidos em nossa pesquisa sejam apreciados com generosidade e, ao mesmo tempo, transformados em um ambiente de análise e questionamento constantes, e cujos direcionamentos e discussões continuem a nos mover a possíveis caminhos que nos façam vislumbrar novas possibilidades de (re) aprender.

Nossas considerações caminham, então, no sentido de sugerir pesquisas e olhares que contemplem a experiência estética e a prática dialógica da escrevivência, tanto na universidade quanto em diversos contextos, a fim de ampliar a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a enunciativa de Bakhtin, e que os sujeitos da aprendizagem tenham cada vez mais oportunidades de partilhar identidades diferentes e sentirem-se pertencentes às diversas atividades da vida humana.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AÇÃO POPULAR. **Cultura Popular**. Documento 4/1963, Rio de Janeiro, Mimeo, 1963.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. 48.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães. **Exercícios do olhar: conhecimento e visualidade**. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- ARISTÓTELES. **Poiética**. Tradução, comentário e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- ARNHEIM, Rudolf. **El pensamento visual**. Tradução de Rubén Maserá, do original estadunidense de 1969. Buenos Aires: Universitaria, 1973.
- _____. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Tradução de Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.
- ARROYO, Miguel. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender nos movimentos sociais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Jun. 2001.
- ASSIS, Machado. O espelho. In: _____. **Papéis Avulsos**. São Paulo: Mérito, 1959.
- AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o cotidiano. In: _____. **Arte-educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 335-346.
- BAKHTIN, Mikhailovich Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita do francês por Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. Spreenchen genres and Other Late Essays. In: EMERSON, Caryl; HOLQUIST, Michael. (orgs.) **The dialogic imagination: Four essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: HURITEC 1992.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Vladimir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João editores, 2010.

_____. Questões de literatura e de estética. **A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BANSKY, Robert **História das Artes**. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/banksy/>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? *In: Arte/Educação Contemporânea*; Ana Mae Barbosa. Cortez- SP, 2005.

BARROCO, Sônia Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 23-31, 2014. <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2019.

BARROCO, Sônia Shima. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Edunem, 2007.

_____. Da psicologia da arte ao realismo soviético. Congresso Internacional de Psicologia, **Anais...**, UEM, Maringá, v. 2, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/262847978/Da-Psicologia-Da-Arte-Ao-Realismo-Sovietico>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BARROS, João Paulo Pereira. Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. **Revista Ecos – Estudos Contemporâneos de Subjetividade**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/724>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BEATÓN, Guillermo Arias. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias (orgs.). Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.

BECKER, Daniel. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: _____*. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERGER, John. **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili, 2000.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-145210/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOY, Tânia Cristina dos Santos. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. São Paulo, 2013. 239p. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-23082013-104822/pt-br.php>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. *In*: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J.L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 11-27. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/18908/11006>. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Um saboroso diálogo entre a floresta Amazônica e Paris. *In*: DAHLET, Veronique Braun. (org.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas/FAPESP, v. 1, 2011a. p. 59-69.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 5, p.183-196, 2011b. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/eac5/37ce999ddc431063023048e396ac9766e0fc.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

_____. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, p.142-160, 2009a. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4dd4/77d5dc688a38450cf060211993971341731d.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Dulce sabor a Brasil antiguo: perspectiva dialógica. **Páginas de Guarda: Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita**. Buenos Aires: Editoras del Calderon. 2009b.

BRAIT, Beth. Et la foret amazonienne se mit a parler français. **Thirteenth International Mikhaïl Bakhtin Conference**, 2012, London/Canadá. Dialogues with Bakhtinism Theory. Proceedings of the Thirteenth International Mikhaïl Bakhtin Conference. London/Ontario/Canada: Mestengo Press, v. 1, p.381-394, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRUNER, Jerome Seymour. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAGNONI, Bédia. **Releitura de obras de arte realizada na educação infantil**: concepções e desafios. Dissertação (Mestrado), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp096729.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos e manifestos 1950-1960. 4. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. 1999. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999. Disponível em: <http://www.observatoriojovem.uff.br/?q=materia/angra-de-tantos-reis-pr%C3%A1ticas-educativas-e-jovens-tran%C3%A7ados-da-cidade>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CARVALHO, José Ricardo. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 200-220, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/25369>. Acesso em: 4 jul. 2019.

CARVALHO, Dirce Helena Benevide de. **Cena contemporânea e escola básica**: experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112016-151327/pt-br.php>. Acesso em: 10 maio 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. São Paulo: Cia Editorial Nacional, 1958.

CLARETO, Sônia Maria. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, **Anais...**, Bauru, v. 2, 2004. Disponível em:

https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/mr1/mr1_6.pdf. Acesso: 14 nov. 2019.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. **Culture and Thought**. Nova York: John Eiley and Sons Inc., 1974.

COLI, Jorge. **O corpo da liberdade: reflexões sobre a pintura do século XIX**. São Paulo: Cosac e Naify, 2010a.

_____. **Reflexões sobre a ideia de semelhança, de artista e de autor nas artes: exemplos do século XIX e XX**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, jul. 2010b. *In*: CAVALCANTI, Ana Maria Tavares; DAZZI, Camila; VALLE, Arthur (org.). **Oitocentos: Arte Brasileira do Império à Primeira República**. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ha/coli.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2013.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

COUTINHO, Rejane Galvão. O que fazer com a cultura visual da escola? **VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 60-67, jan. – jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>. Acesso em: 2 jun. 2019.

COUTO, Mia. A infinita fiandeira. *In*: _____. **O fio das missangas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 73-75.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida e la obra de Lev S. Vygotski. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje. **Estudios de Psicología**, v. 28, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093907782506489>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DELARI, Júnior Achilles; Passos, Iulia Vladimirovna Bodrova. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto a psicologia russa. **III Seminário Interno do GPPL** (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem), Umuarama/Ivanono, Unicamp, p. 1-40, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>. Acesso em: 16 ago. 2019.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do drama na obra de Vigotski: um diálogo no limiar entre Arte e Psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alinea, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora 34, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte – educação**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Ágere).

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE, Eduardo Assis; Fonseca, Maria Narazeth Soares (orgs.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 103-116.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a02.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Universtiy Press, 1994.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESPINOSA, Baruch de. **Tratado da reforma do entendimento**. São Paulo: Escala, 2007.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

_____. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

_____. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita**. 2007. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, jul. /dez. 2009, p. 17-31. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte e seu tempo**. São Paulo: Globo, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: a aventura dialógica. *In*: _____. **As aventuras do pensamento**. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Agnaldo. A arte e sua relação com o espaço público. *In*: PÁDULA, Cristina; TORNAGUI, Maria; QUEIROZ, Tania. **O mundo é mais do que isso**: mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo. Rio de Janeiro: EAV, 2014. p.57-68.

FERHOLT, Beth. **The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult child joint play**: perezhivanie through play worlds (Tese de doutorado). University of California, California, 2009. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/0w22g2jd>. Acesso em: 5 jan. 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; SIQUEIRA, Idmea, Semeghini Prospero. **Arte-educação**: vivência, experiência ou livro didático? São Paulo: Loyola, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felismina de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Raquel Corrêa. **Redes na contramão do Capitalismo**: redes e rizomas. 2002. 68f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão do 3º setor) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: anpur.org.br > principal > XVII.ENANPUR_Anais > ST_Sessoes_Tematicas. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Amanda Crispim. **Escrevivência, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, UFMG, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-95BHKT>. Acesso em: 10 out. 2019.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e ensino, uma questão ou várias questões? *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 59-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. *In*: FARACO, Carlos Alberto *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

_____. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996/2000.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

FRIEDMAN, Milton. **Martin Buber**: the life of dialogue. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1960] 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GIROUX, Henry. **Cruzando fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. In: **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 106-123, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITIJÁNS, MARTINEZ, Angel. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia, São Paulo: Thomson, 2004.

_____. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1995.

_____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Perekhivanie: advancing on its implications for the cultural-historical approach. **International Research in Early Childhood Education**, v. 7, n. 1, p. 142-160, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138750.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

GOYA, Francisco de. (Coordenação e organização: **Folha de São Paulo**; tradução Martin Ernesto Russo). Barueri: Editorial Sol 90, v. 5, 2007. (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura).

GRÜNEWALD, José Lino. **Escrever**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In: _____. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 335.

GUATTARI, Félix; ROLNIK. Sueli. **Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUATARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. A avaliação na educação artística. In: _____. **Cultura visual, mudança educativo e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.143-174.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs). **Educação da cultura visual**. Conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2011. p.31-49.

_____. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, p. 9-34, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>. Acesso em: 8 fev. 2019.

_____. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLQUIST, Michael. **Dialogism**: Bakhtin and his World. London and New York: Routledge, 1990.

HOLUB, Robert. **Reception Theory**: a critical introduction. London: Methuen, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JANUZELLI, Antônio Luiz Dias. **A aprendizagem do ator**. São Paulo: Ática, 1986.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. *In*: VASCONCELOS, Mário Sérgio. (Org.). **Criatividade**: Psicologia, Educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2005. p. 43 - 58.

JEREBTISOV, Serguei Gomel. A cidade de L.S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *In*: _____. **Veresk**: Cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: Uniceub, 2014.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, Carey. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. New York, NY: Routledge, 2009. p. 14 – 27.

KINCHELOE, Joe Lyons. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. *In*: PARASKEVA, João (org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2006. p. 63-93.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Texto e Jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (1ª. edição, 1991; Coleção Estudos, 117/ dirigida por J. Guinsburg).

LARA, Nuria Pérez de. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. *In*: LAGE, Micheline Madureira. Clareando a ideologia e construindo a metodologia. *In*:

_____. **Ler sem doer**. Minas Gerais: Unileste, 2003. p. 41-51.

LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge Bondía. **Linguagem**: educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. **Pedagogia Profana**: dança, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

LEJEUNE, Philippe. **Biographie, témoignage, autobiographie**: le cas de Victor Hugo Raconté. Je est um autre: l'autobiographie de la littérature aux médias. Paris: Seuil, 1980. p. 60-102.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos Venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261 – 284.

_____. Artículo de introducción sobre el labor creadora de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 1997. p.419-450.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, v. 1, 2005. p. 19-62.

LIMA, Ricardo da Cunha. **Em busca do tesouro de Magritte**. Pinturas de René Magritte. São Paulo: FTD, 1988.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (org.). **Arte e pedagogia**: a margem faz parte do rio. São Paulo: Porto de Ideias, 2017,

LIMA, Eliete Alves de. **Multimodalidade e leitura crítica**: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. (Dissertação de Mestrado), UERN, Pau dos Ferros, RN, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/defesas2015/arquivos/3539eliete_alves_de_lima.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

LINELL, Per. Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. *In*: MARKOVÁ, Ivana; GRAUMANN, Carl; FOPPA, Klaus. (orgs.). **Mutualities**. Cambridge: University Press, 1995. p.176-213.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Manuscritos de A hora da estrela. Acervo Clarice Lispector – IMS. *In*: FROHWEIN, Fábio. **Os manuscritos de Clarice Lispector**: alquimia da escrita. 1977. Disponível em: <https://blogdoims.com.br/os-manuscritos-de-clarice-lispector-alquimia-da-escrita-por-fabio-frohwein/>. Acesso em: 28 set. 2019.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/pt-br.php>. Acesso em: 5 fev. 2019.

LOTMAN, Yuri Mikhailovich. **Universe of the mind**: a semiotic theory of culture. Tradução de Ann. Shukman. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1990. p. 25.

LÚRIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Edusp, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/esp/article/download/9473/7039>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MARCEL, Gabriel. I and Thou. *In*: SCHILPP, Paul. Arthur; FRIEDMAN, Michael. **The philosophy of Martin Buber**. La Salle: Open Court Publishing, 1967. p. 4148.

MARQUES, Sousa Alencar Eliana de. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. *In*: **Anais EDUCERE - XIII Congresso em Educação**. PUCPR, Curitiba, PR, set. 2017. p. 6776-6786.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS. Pedro Haddad. **Pedagogia em performance**: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-19042018-110838/pt-br.php>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MATOS, Adalgisa Helena Gomes de. **Tornando-se sujeitos socioculturais com a arte**: uma experiência de jovens estudantes e professores da escola municipal da vila Pinho.

(Dissertação de Mestrado), Programa de Pós- Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-5T7QTC/1/tese_adalgisa.pdf Acesso em: 10 abr. 2019.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phenomenology of Perception**. London: Routledge & Kegan Paul, 1962.

MIRÓ, Joan. **A cor dos meus sonhos: entrevistas com Georges Raillard**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1994.

MOLLICA, Fabio. Di Stanislavskij e del significato di perezivanie. **Teatro e Storia**, v. VI, n. 2, p. 225-255, 1991.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. *In*: DA ROS, Sílvia Zanata; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andrea Vieira (orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 95 – 114.

_____. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe. Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez. p. 141-172.

MONTENEGRO, Oswaldo. Brasília em foco – a poesia de Oswaldo Montenegro, entrevista com o autor. *In*: **Da pauliceia à centopeia desvairada: as vanguardas e a MPB**. Rio de Janeiro: Elo, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OLAFUR, Eliasson. **Seu corpo da obra**. São Paulo: Editora Sesc/SP, 2012.

OLIVEIRA, Flávia Lousada Gravina de. **O mundo que se exploda, eu tô aqui e dane-se o resto: Pensando bem...: questões educacionais do ponto de vista de adolescentes**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas

Gerais, 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/flavia.pdf> . Acesso em: 4 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Henrique da Silva de. Escrivências: rastros biográficos sem becos da memória, de Conceição Evaristo. **Terra Roca e outras terras**: Revista de Estudos Literários, 17-B, UFMG: Belo Horizonte, ISSN 1678-2054. p.85-94, dez. 2009. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17B/TRvol17Bi.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cultura e psicologia**: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (orgs.) **Arte, Infância e Formação de Professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. p. 61-78.

OSTROWER, FAYA. Criatividade e processo de criação. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa**. Obra Poética. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 2005.

PETIT, Michele. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Sonia Maria Oliveira. A Semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: FALE: UFMG, v. 2, 2011. (Série Estudos Linguísticos).

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330200000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2019

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

PLAZY, Gilles. **Picasso**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Editora, 2007.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil — repercussões no campo educacional (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00279.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**. (Campinas) [online], v.29, n.3, p. 327-340, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

QUINTANA, Mário. **Apontamentos de histórias sobrenaturais**. São Paulo: Globo, 1976.
_____. **A vaca e o hipogrifo**. Porto Alegre: Garatuja, 1977.

RAEFF, Catherine. Individuals in Relationships: Cultural Values, Children's Social Interactions, and the Development of an American Individualistic Self. **Developmental Review**, v. 17, p. 205-238, 1997. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229797904275>. Acesso em: 10 set. 2019.

RAMALDES, Karine; CARMARGO de; CORRÊA Robson. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppo. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Memórias de Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades**. Petrópolis, R.J.: Vozes, v. 1, 2003. p. 420.

REGO, Teresa Cristina Rebolho; OLIVEIRA, Marta. Kohl. Lev Vigotski. Biografia Intelectual: revolucionário inquieto (Coleção História da Pedagogia). **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, p. 6-17, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4114715/mod_resource/content/1/Revolucionario%20inquieto.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

REIS, Alice Casanova dos; ZANELLA, Andréa Vieira. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e Argumento**, PUCPR, v. 32, n. 79, supl.1, p. 97-107, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20463/19721>. Acesso em: 2 jan. 2019.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressões**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

RODARI, Gianni. **Grammatica della fantasia**. Tradução: Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Mauro Roberto. **Mediação, interação e produção de sentidos: Protocolos de recepção & Protocolos de processo**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ROOS, Ana Paula. Nunca se sabe como alguém aprende... COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, v. 2, 2004. Rio de Janeiro. **O Devir-mestre: entre Deleuze e a Educação**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

ROSA, João. Guimarães. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **O ser e a consciência**. Lisboa: Portugalia, 1968.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angél Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la práxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo, Cortez, 1980.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral.** São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Informações Básicas Programa Ensino Integral.** São Paulo, 2014.

SARLOT, Ramón Cabrera. Educação pela arte desde uma pedagogia da incerteza. **Revista Aphoteke**, Florianópolis, UDESC, v.1, n.1, ago. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/download/6589/4572>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHERER – WARREN, Ilse. Movimentos em Cena...e as teorias por onde andam? **Revista brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, 1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16528196-Movimentos-em-cena-e-as-teorias-por-onde-andam.html>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metalinguagens educacionais. *In*: SILVA, Tomaz da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, José Ricardo de Carvalho. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística**, UFPE, Recife, v. 19, n. 1, p. 200-220, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/25369/23686>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012.

SIMÃO, Livia Mathias. **Ensaio Dialógico: compartilhamento e diferenças na relação eu-outro.** São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. SIMÃO, Livia. Mathias; MITJÁNS MARTINEZ, Angel (orgs.). **Alteridade e Desenvolvimento (volume em preparação).** Versão preliminar do trabalho foi apresentada no I Congresso Brasileiro de Psicologia. **Ciência e Profissão: Simpósio Alteridade e Desenvolvimento**, São Paulo, set. 2002.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 71, n. 21, p. 45 -78, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em 5 mar. 2018.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

SOUZA, Solange Jobim de. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 2000.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amós. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, (1985) 2010.

_____. **Improvisação para o teatro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, (1982) 2005.

_____. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1949) 1992.

_____. **A criação de um papel**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Publicado originalmente em 1961, 2010.

_____. **A preparação do ator**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Publicado originalmente em 1936, 2014.

TELLES, Narciso. Paragens de um artista-docente-pesquisador. In: _____. (org.). **Pesquisa em artes cênicas**: textos e temas. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 45-58.

THEODORO, da Silva Ezequiel. **Criticidade e leitura**. Campinas, São Paulo: mercado das letras, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva históricocultural (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n.4, 2010.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **Culture in Human Development**. Invited lecture, presented at the XXVI Interamerican Congress Of Psychology, Jul. 9, 1997, São Paulo, Brazil (versão prévia de Valsiner, (1999), 1997.

_____. **Culture and Human Development – An Introduction**. London: SAGE, 2000.

VAZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. Unidade da teoria e da prática. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (Org.). **Práxis**. Lisboa: Horizontes, v. 2, 1980.

VEER, René Van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecília Camargo. Bartolotti. 6.ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

VERESOV, N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 129-148, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/310314976_Perezhivanie_as_a_Phenomenon_and

_a_Concept_Questions_on_Clarification_and_Methodological_Meditations. Acesso em: 8 dez. 2019.

VIEIRA, Hostiza Machado; MEDEIROS, Marinalva Veras. **Reflexividade**: um caminho possível na formação continuada de professores. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/reflexividade_caminho.pdf-. Acesso em: 10 jun. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, v. 5, 1997.

_____. **Obras escogidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor, 1992.

_____. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 21, v. 71, p. 23-44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **La imaginación y el Arte en la infancia** (Ensayo Psicologico). Madrid: Akal Bolsillo, 1982.

_____. O significado histórico da crise da psicologia [1927]. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 257-407.

_____. **Psicologia da Arte**. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico Técnica, 1987.

_____. **Psicología pedagógica**: Un curso breve. Buenos Aires: Aique SA., 2001.

_____. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich . **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHINOV, Valentín. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

WATANABE, Edna Atsué. **Vozes das formas na poesia concreta do Grupo Noigandres**. 2009. 110 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86950>. Acesso em: 14 nov. 2019.

WERTSCH, James. **Voice of the mind: A sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, mass: Harvard University Press, 1985.

ZANELLA, Andrea Vieira et al. Movimento de Objetivação e Subjetivação, mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 191-199, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v10n2/v10n2a11.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 99-104, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, Silvia; ZANELLA, Andrea Vieira; MAHEIRIE, Kátia. (orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e/em experiência**. Florianópolis: Editora da UFSC, NUP/CED/UFSC, 2006. p. 33-47.

ZANELLA, Andrea Vieira; MAHEIRIE, Kátia. **Diálogos em Psicologia Social e Arte**. Curitiba: CRV, 2010.

ZUIM, Antônio Álvaro Soares. Indústria cultural e semiformação: a persistência da experiência danificada. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virgínia (Orgs.). **As Luzes da Arte: Colóquio Internacional de Filosofia Estética da FAFICH - UFMG**. Belo Horizonte: Opera Prima, 1999.

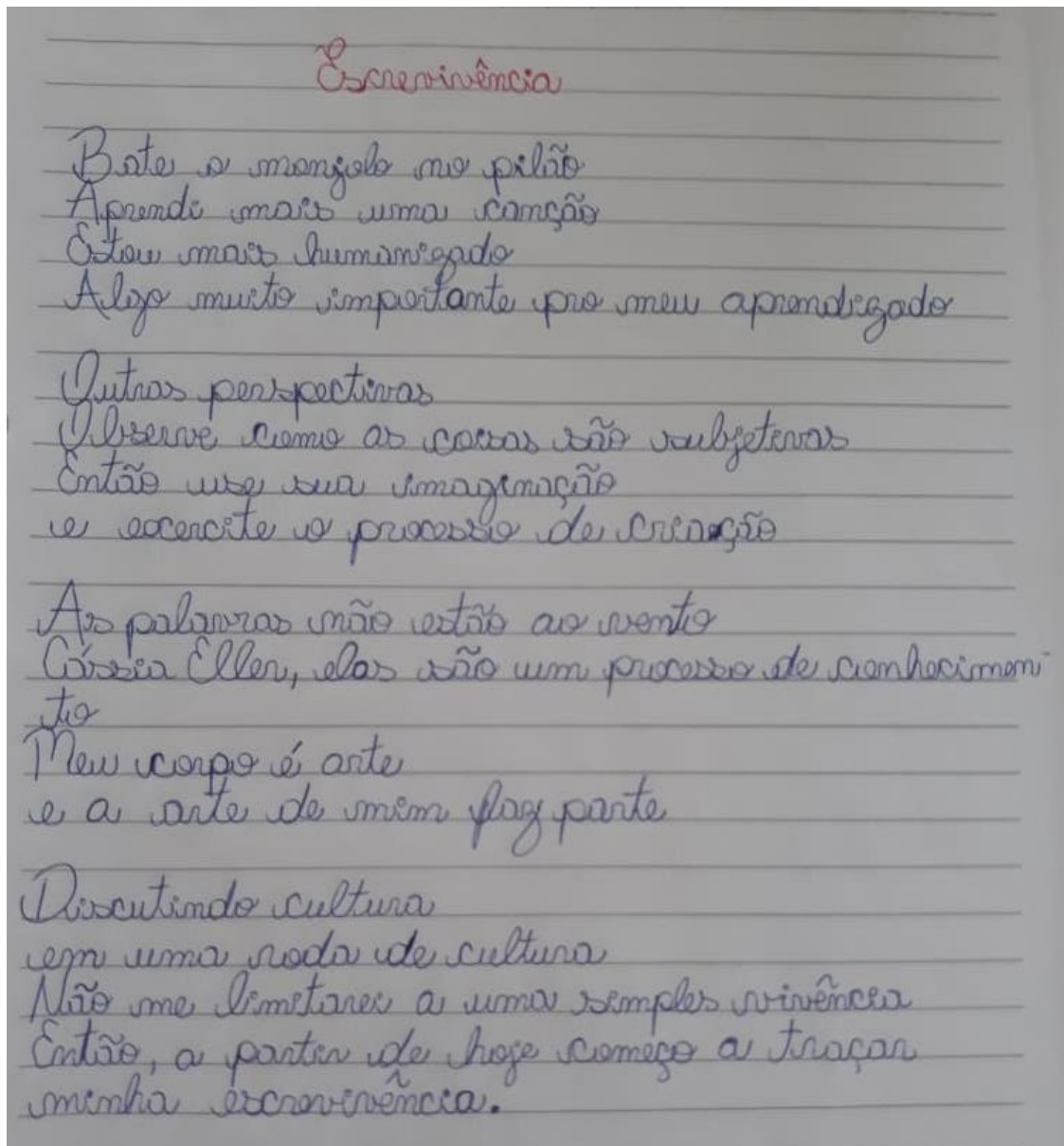
ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Anexos

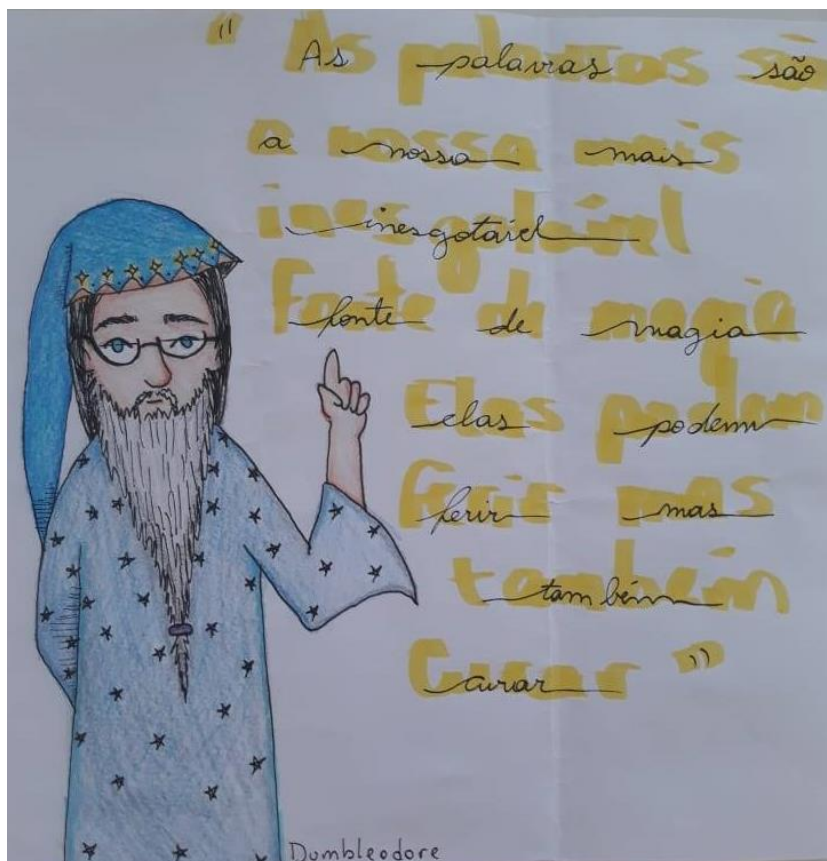
Anexo I – Coletânea de escrevivências (não analisadas).

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade (modelo utilizado).

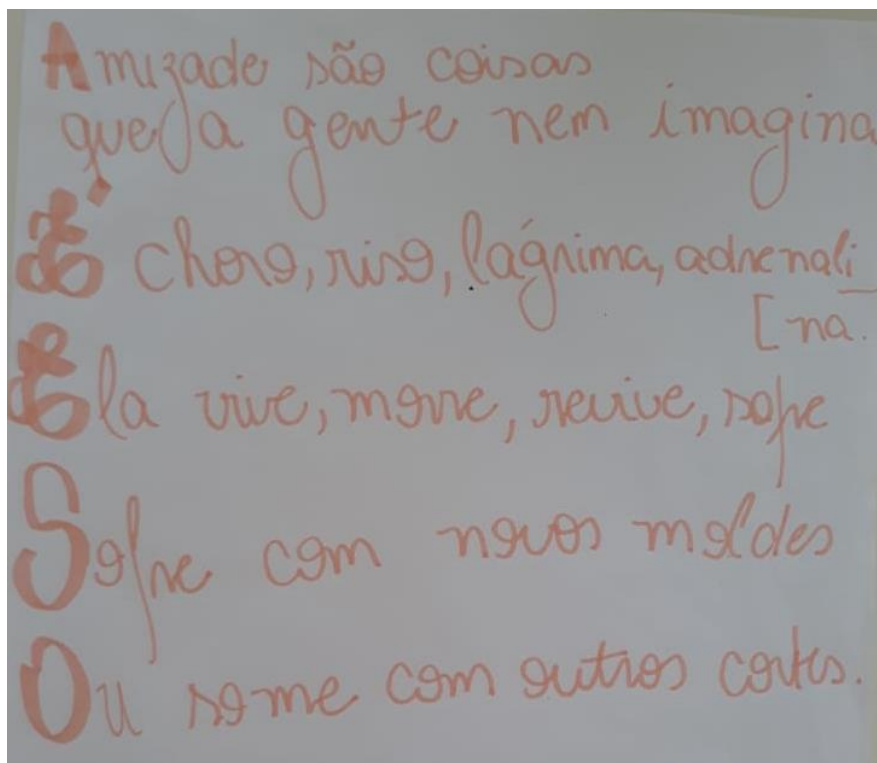
Anexo I



Participante-autor: Luiz Cardelíquio.



Participante-autora: Maria Eduarda Tavares.



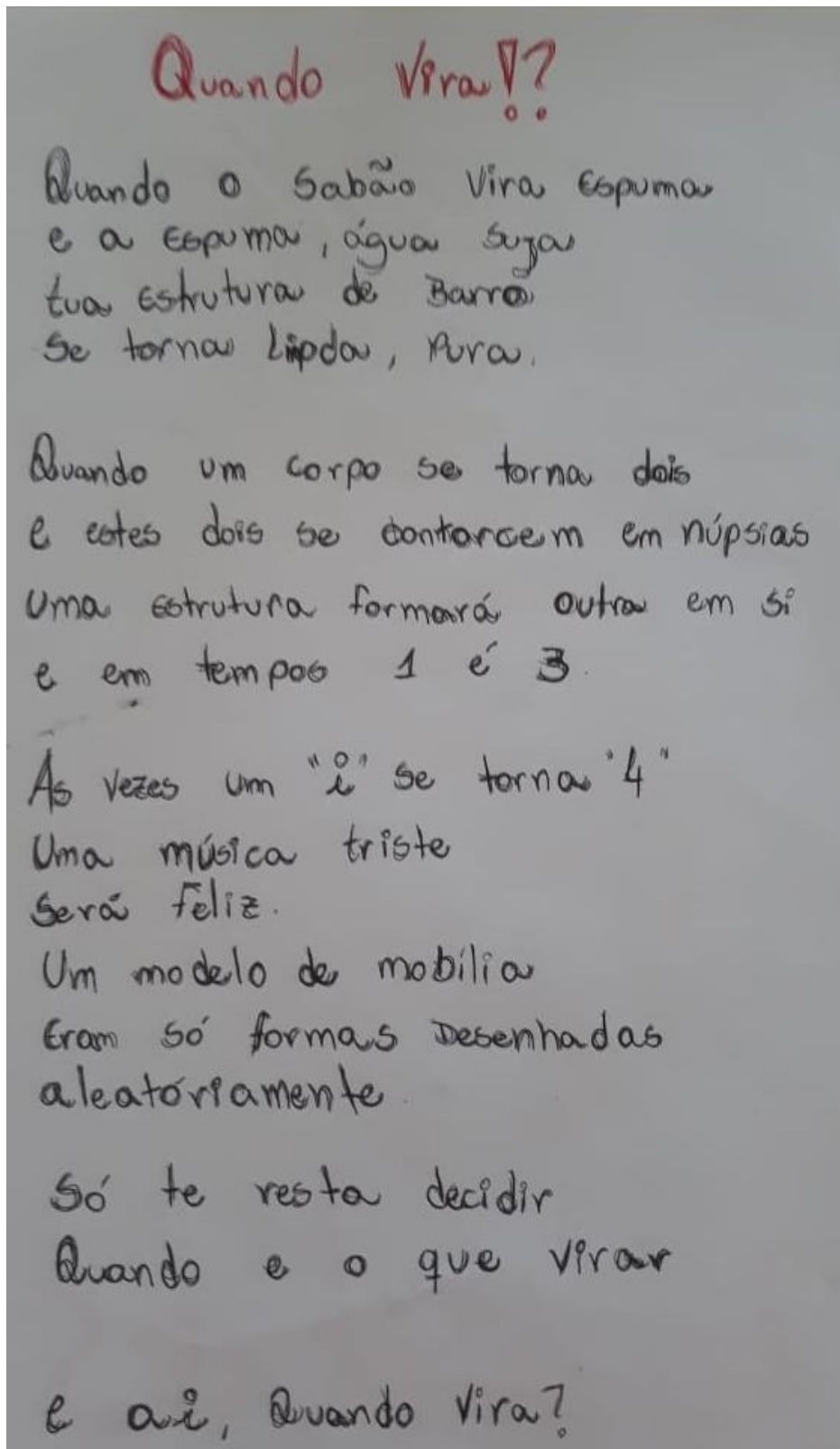
Participante-autora: Giovana Letícia



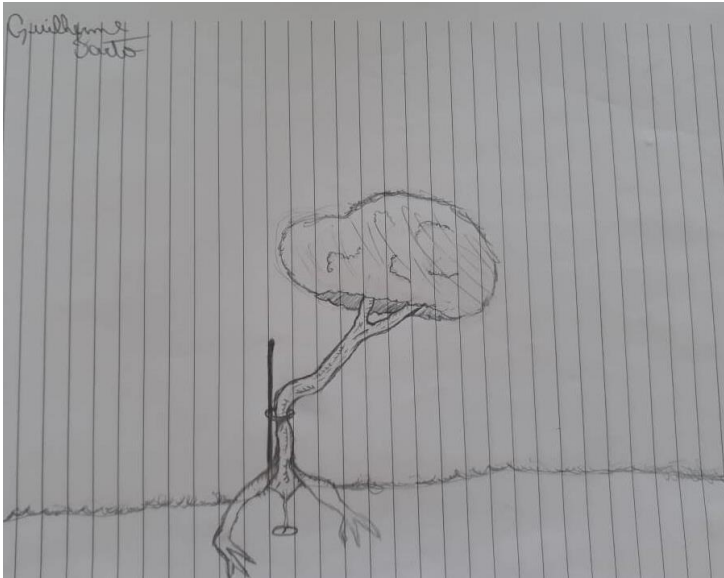
Participante-autora: Melissa



Participante-autora: Ana Paula Rossalen



Participante-autora: Beatriz Menarini



Participante –autor: Guilherme Farto



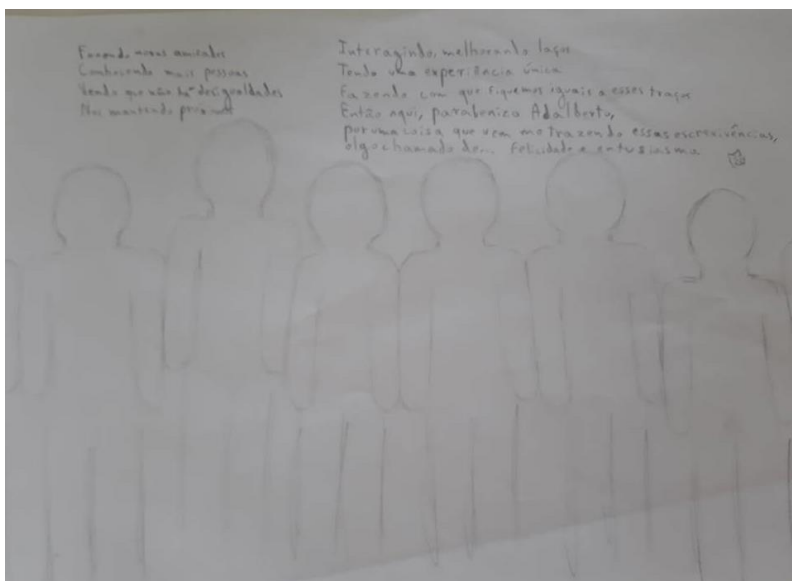
Participante-autora: Ana Luiza



Participante-autora: Maria Eduarda Tavares



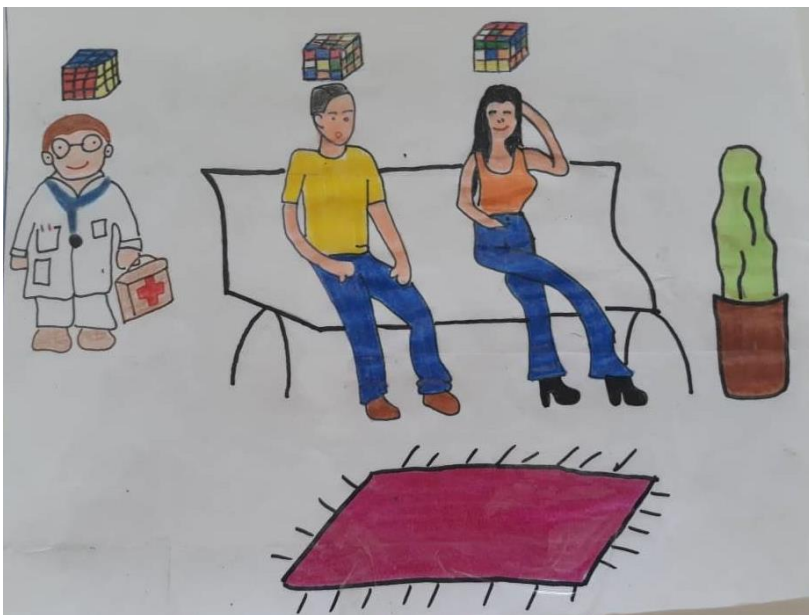
Participante-autora: Anna Clara



Participante-autor: Leandro



Participante-autora: Brenda de Oliveira



Partecipante-autora: Anna Clara

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor _____, participar como voluntário da pesquisa intitulada "Escrevivência e Rotas de Cultura: caminhos para aprendizagem dialógica, que se refere a um projeto de Doutorado.

O(s) objetivo(s) deste estudo é a aplicação de uma coletânea de jogos teatrais e rotas de cultura, a fim de verificar as possíveis contribuições destes procedimentos para aprendizagem pautada no dialógico e no acervo histórico cultural dos participantes. Os resultados contribuirão para área da educação, assim como apontamento de novas metodologias em sala de aula pautadas em linguagens.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, R.G _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimentos, especificados no início do Curso, realizado no período de 25/04/2019 à 13/06/2019 nas dependências da EE Jamil Khauan de São José do Rio Preto - SP, **AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador Adalberto Vitor Raiol Pinheiro do projeto de pesquisa intitulado "**Escrevivência e Rotas de Cultura: caminhos para a aprendizagem dialógica**" a utilizar as fotos/vídeos, de meu/minha filho(a), que se façam necessárias e/ou depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos, vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e apresentações em Congressos), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos de imagem e ética na pesquisa.

São José do Rio Preto, 10 de abril de 2019.

Colaborador(a) da Pesquisa