

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANTIAGO DANIEL HERNANDEZ PILOTO RAMOS

**A DIMENSÃO FORMATIVA DO CINEMA E
A *CATARSE* COMO CATEGORIA PSICOLÓGICA:
UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI**

**VITÓRIA
2015**

SANTIAGO DANIEL HERNANDEZ PILOTO RAMOS

**A DIMENSÃO FORMATIVA DO CINEMA E
A *CATARSE* COMO CATEGORIA PSICOLÓGICA:
UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Ramos, Santiago Daniel Hernandez-Piloto, 1976-

R175d A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica : um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski / Santiago Daniel Hernandez-Piloto Ramos. – 2015.

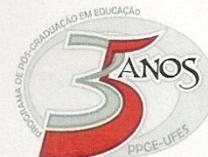
190 f. : il.

Orientador: Robson Loureiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Catarse. 2. Cinema. 3. Vigotski, L. S., 1896-1934. I. Loureiro, Robson, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANTIAGO DANIEL HERNANDEZ-PILOTO RAMOS

A DIMENSÃO FORMATIVA DO CINEMA E A CATARSE COMO CATEGORIA PSICOLÓGICA: UM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Priscila de Souza Chisté
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dedico este trabalho a “Pipo” (*In memoriam*), por haver incentivado o desejo de sonhar, de sonhar alto, de voar, de construir o nosso próprio avião e ser “Piloto” de nossos sonhos; a ti, eterno amigo e companheiro, que me apresentaste o mundo da fantasia, da imaginação e o brilho do cinema desde os primeiros anos; a ti, que sempre carregaste na bolsa o fotômetro, a câmera e os filmes para registrar o tempo, a memória e as vivências; a ti, por teres apagado a luz, aberto as cortinas e fazeres rodar o filme da imaginação. A “Mamá Yuya” (*In memoriam*), por tua simplicidade, mas, mesmo assim, por sempre acompanhar os passos do teu filho menor, *el niño*, que o tempo não te permitiu reencontrar. A minha avó Margot, pelos teus 100 anos de luta. E a ti, “Papá Carlos”, pelas palavras de carinho e conforto nos últimos momentos desta escrita a teu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por terem sido mediadores da minha formação; a minha professora de química, da 9ª. Série (minha mãe), por ainda incentivar e cuidar de meus estudos, por sua preocupação para que os projetos continuassem adiante. A *Papá Carlos* que, mais que um amigo, sempre foi um sábio orientador. Sou grato a minha esposa que, mesmo com as dificuldades enfrentadas ao longo do caminho, neste específico e principalmente, sempre me acompanhou e continuou a caminhada a meu lado; a meu *amigo de fé camarada* que me retorna a infância e permite mediar seu desenvolvimento e formação humana. Quero agradecer também a meu amigo Carlos Arturo pelos diálogos e opiniões nos momentos mais difíceis da escrita deste trabalho.

Presto agradecimentos à FAPES, por ter financiado esta pesquisa durante os meses de estudo e dedicação.

Agradeço também a meu companheiro, professor e orientador Professor Doutor Robson Loureiro, por ter deixado desenvolver esta pesquisa e com ela encontrar parte de minhas experiências, vivências e momentos com esta arte. Meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Sandra S. Della Fonte, por permitir que este trabalho encontrasse suas bases ontológicas e epistemológicas nos fundamentos marxistas; Ao grupo de estudo marxista e, em especial, a todos os colegas do NEPEFIL; a Viviane Melo, que me aguentou e escutou nos momentos mais caóticos de produção, permitindo o diálogo e a reflexão, mesmo que com isto parassem suas obrigações e trabalhos. Quero deixar minha gratidão a todos esses COMPANHEIROS pelas contribuições, pelos diálogos, pelas críticas e pelas opiniões na organização das ideias durante os nossos seminários internos e constantes encontros.

A todos os meus colegas da turma 27, pelos momentos e conhecimentos compartilhados, em especial a Daniel Henrique Ferreira e Claudia Souza Nardoto, suportes de minhas conversas e inquietudes. A meu amigo, Valter Natal Valim, pelos trabalhos produzidos em conjunto neste período, pelas conversas e por me ensinar que a intolerância se enfrenta em qualquer lugar e sob qualquer circunstância. Ao companheiro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), Jésio Zamboni, pelos livros e contribuições nos últimos momentos.

A todos os professores do PPGE que permitiram o diálogo e a reflexão dentro de outras linhas. Ao Professor Doutor Rogério Drago e a seu grupo de estudo, pelas contribuições com

os estudos vigotskianos, durante os encontros no PPGE. Ao Doutor Guillermo Arias Beatón, pelos encontros com o grupo e a *Cátedra Vigotskiana da Universidade de Psicología de Habana*.

Gratidão, em especial, a uma senhora de 100 anos que ainda espera a conclusão deste trabalho como presente: a esta senhora, minha avó Margot Piloto, que me permitiu, pela primeira vez, ter contato com um livro de Bozhovich. Ao Professor Doutor Fernando Gonzalez Rey, que continuou a obra desta grande pesquisadora e ajudou com seus estudos mostrar e apresentar caminhos a serem trilhados neste trabalho.

Aos pesquisadores da pedagogia histórico-crítica, em especial o Professor Doutor Newton Duarte, por contribuir e fortalecer o pensamento marxista deste trabalho acadêmico; à Professora Doutora Lígia Márcia Marcia Martins, pelas contribuições teóricas; à Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia, por permitir, durante suas aulas, uma maior aproximação com este pensamento pedagógico socialista, pelas leituras e contribuições teóricas que aportaram a meu raciocínio.

Gostaria de agradecer, também em especial, por um lado, à Professora Doutora Gerda Margit Schutz Foerste, primeiramente pelas aulas e conhecimento compartilhado, em segundo lugar por ter-me presenteado com sua disponibilidade e disposição desde o primeiro momento para conformar a Banca Examinadora; por outro lado, à Professora Doutora Priscila de Souza Chisté Leite, que me honrou com seu tempo e presença na Banca; quero agradecer-lhe, também, pelas horas de seminários, palestras e conversas sobre o estudo e a importância da arte que, de forma indireta, já colocaram o primeiro grão de areia nesta investigação; além do mais, pelas contribuições que fundamentaram suas pesquisas sobre o conceito de *catarse*, em especial em Vigotski, marco teórico referencial deste trabalho acadêmico.

Agradeço à Doutora Cristina Engel de Alvarez, professora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGAU/UFES) pelas palavras de orientação. Gratidão especial também à ex-professora da UFES Viginia Passos de Albuquerque pelo árduo trabalho de revisão das normas acadêmicas e do português.

Por último, quero agradecer também a colaboração daqueles autores de cujas análises e interpretações do pensamento vigotskiano, direta ou indiretamente, tenho discrepado; embora sejam desconhecidos em pessoa, sem sua escrita teria sido impossível a análise crítico-reflexiva apresentada ao longo desta pesquisa.

¿El Nuevo Cine Latinoamericano ha muerto? En todo caso digamos que “no desaparece en la nada, desaparece en el todo” [...] Pues bien, hablemos simplemente de Cine Latinoamericano. El de ayer, el de hoy, el de mañana, el que nos une a todos en nuestra diversidad. El que siempre luchará por un mundo donde no haya necesidad de ser egoísta para ser feliz

(ESPINOSA, apud PADRÓN, 2011, p.6).

O enfoque sociológico da arte não anula o estético, mas, ao contrario, escancara diante dele as portas e o pressupõe como, segundo Plekhanov, seu complemento. O enfoque estético da arte, uma vez que não pretender romper com a sociologia marxista, deve forçosamente ter fundamentação sociopsicológica

(VIGOTSKI, 1999b, p. 2).

RESUMO

A pesquisa trata da relação entre a estética do filme e a dimensão sensível do espectador, e toma como eixo central deste diálogo o conceito de *catarse* desenvolvido na *Psicologia da arte* de Vigotski (1999b). O objetivo é compreender como o conceito de *catarse* pode contribuir para a reflexão, no âmbito da educação dos sentidos (formação estética), bem como se ele pode criar as condições e possibilidades para transformar, qualitativamente, o espectador em contato com o filme/cinema. A metodologia é de cunho eminentemente teórico-reflexivo, realizada a partir do levantamento bibliográfico, análise de trabalhos acadêmicos com foco no conceito-chave. Pressupõe-se que, na sociedade contemporânea, o cinema é uma das principais vias de formação estética, com presença significativa no processo de constituição da individualidade em diversos contextos sociais. A dimensão reflexiva da pesquisa também opera a partir da análise do filme *Fresa y Chocolate* (1993), do cineasta cubano Tomás Gutierrez Alea. Uma primeira hipótese considera que a dimensão formativa do cinema só chega a sua máxima concretude quando o espectador, na vivência com o filme, é elevado a um nível superior de transformação qualitativa a partir das emoções contrárias suscitadas pela narrativa estética – conflito entre *conteúdo x forma*. Uma segunda hipótese considera que a perspectiva estética de Gutierrez Alea, em especial no filme *Fresa y Chocolate* (1993), aproxima-se da concepção de *catarse* desenvolvida por Vigotski. Desse modo, esse conceito pode contribuir para, no âmbito do campo dos fundamentos da educação, ampliar a reflexão sobre a compreensão da *reação estética* que o espectador experimenta em contato com o filme, cuja função vai além da representação da realidade, ele pode ser considerado a própria visão social do espectador sobre a realidade. A *catarse*, como fundamento da *reação estética* experimentada pelo espectador com a obra, constitui-se em uma complexa transformação sensível e, também, da própria consciência e percepção da realidade objetiva.

Palavras chaves: *Catarse*. Vigotski. Cinema.

ABSTRACT

The academic research deals with the relationship between the aesthetics of film and the sensitive dimension of the viewer and takes as its central axis of this dialogue the concept of catharsis at the Psychology of Art Vygotsky (1999b). The objective of the research is to understand how the concept of catharsis can contribute with the reflection in the field of education of the senses (aesthetic training) and if he can create the conditions and possibilities to transform qualitatively the viewer in contact with the film / cinema. The methodology is eminently of theoretical-reflective nature. Used the study of the literature, analysis of the scholarly works focusing on catharsis key concept. The research takes as its premise that, in contemporary society, the cinema is one of the main routes of aesthetic, with a significant presence in the process of formation of individuality in different social contexts. The reflective dimension of the survey also operates from the analysis of the film *Fresa y Chocolate* (1993), by Cuban filmmaker Tomas Gutierrez Alea. A first hypothesis considers that formative dimension of cinema only reaches its maximum concreteness when the viewer, the experience with the film, is elevated to a higher level of qualitative transformation from opposing emotions aroused by the aesthetic narrative - conflict between content and form. A second hypothesis that considers the aesthetics perspective of Gutierrez Alea, in particular *Fresa y Chocolate* (1993) approaches the concept developed by Vygotsky of catharsis. Thus, this concept can contribute to, in the field of education, broaden reflection on the understanding of the aesthetic response that the viewer experiences in contact with the film, whose function goes beyond the representation of reality, it can be considered the viewer's own vision of social reality. Catharsis, as the foundation of aesthetic response experienced by the viewer with the work, is in a complex transformation sensitive and also of one's consciousness and perception of objective reality.

Key words: Catharsis. Vygotsky. Cinema.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projetor pequeno JEFE de 9½mm.....	16
Figura 2 – Projetor de 16 mm.....	16
Figura 3 – Fitas da <i>Castle Films</i> para projeção em casa no projetor JEFE 9½mm.....	17
Figura 4 – Filmes de 9½mm Disney	17
Figura 5 – Pistola projetor de mão. Sob ela a fita projetada de 5 mm, em preto e branco.....	18
Figura 6 – Manual de instruções	18
Figura 7 – Projetor de vista fixa	19
Figura 8 – Visualizador de slides	19
Figura 9 – Projetor de projeção fixa fechado	22
Figura 10 – Projetor com peça acoplada para projeção de slides.....	22
Figura 11 – Filmes de desenho animado produzidos em Cuba pelo ICAIC	22
Figura 12 – Filmes baseados na literatura universal produzidos na União Soviética	22
Figura 13 – Cena do filme <i>O sétimo selo</i> (Bergman, 1957).....	122
Figura 14 - Cena do filme <i>A greve</i> (Eisenstein, 1924)	124
Figura 15 – Cena do filme <i>Triumph des willens</i> (Riefenstahl, 1935).....	125
Figura 16 – Cena do filme <i>Sniper americano</i> (Estwood, 2014).....	125
Figura 17 – Cena do filme <i>Intolerância</i> (Griffith, 1916)	139
Figura 18 – Cena do filme <i>Fale com ela</i> (Almodóvar, 2002).	140
Figura 19 – Cena do filme <i>Fale com ela</i> (Almodóvar, 2002)	141
Figura 20 – Cena do filme <i>Fale com ela</i> (Almodóvar, 2002)	142
Figura 21 – Cena do filme <i>Fale com ela</i> (Almodóvar, 2002)	142
Figura 22 – Cena do filme <i>Fale com ela</i> (Almodóvar, 2002)	143
Figura 23 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	150
Figura 24 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	150
Figura 25 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	152
Figura 26 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	153
Figura 27 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	156
Figura 28 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	157
Figura 29 – Cartaz publicitário da obra cinematográfica (Delestre,1993)	158
Figura 30 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	159
Figura 31 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	160
Figura 32 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	161
Figura 33 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	161
Figura 34 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	162
Figura 35 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	164
Figura 36 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	164
Figura 37 – Cena do filme <i>Fresa y Chocolate</i> (Alea, 1993)	166

LISTA DE SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDR- Corpo de Defesa Revolucionária

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

EBEM- Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo

FAPES- Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santos

Gts- Grupos de trabalho

ICAIC- Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográfica

LEF- Frente de Esquerda

NCLA- Novo Cinema Latino-americano

NEPEFIL- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia

PPGAU- Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo

PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

URSS- União Soviética

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A REVOLUÇÃO CUBANA E A CRIAÇÃO DO ICAIC COMO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DA TELA GRANDE E DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA MASSA PROLETÁRIA	22
1.2 PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS DA PESQUISA	28
1.3 CAMINHOS PERCORRIDOS, METODOLOGIA E REVISÃO DE LITERATURA ...	29
2 A REVISÃO DE LITERATURA	344
2.1 A PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE A OBRA DE VIGOTSKI NA ANPED	34
2.1.1 Vigotski no GT16 Educação e Comunicação	35
2.1.2 Vigotski no GT20 Psicologia da Educação	35
2.1.3 Vigotski no GT24 Educação e Arte	35
2.2 A PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE VIGOTSKI EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO	36
2.2.1 Vigotski na revista <i>Educação & Sociedade</i>	37
2.2.2 Vigotski na revista <i>Educação & Realidade</i>	37
2.2.3 Vigotski na <i>Revista Brasileira de Educação</i> (ANPED)	38
2.3 VIGOTSKI: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES	38
2.3.1 Vigotski: conceitos e categorias de estudo no Banco de Dissertações e Teses da CAPES	41
2.3.2 CAPES: Vigotski e cinema	46
2.3.2.1 “ <i>O poeta: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica</i> ”	47
2.3.2.2 “ <i>Salas – celas, sinas e cenas: o cinema no contexto prisional</i> ”	55
2.3.2.3 <i>Considerações finais sobre as pesquisas desenvolvidas na CAPES: Vigotski e cinema</i>	66
3 A PSICOLOGIA DA ARTE E OS FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS DA ESCOLA DE VIGOTSKI	67
3.1 APROXIMAÇÕES À TEORIA DE VIGOTSKI	67
3.2 PSICOLOGIA DA ARTE: UM LIVRO APAIXONADO E CRIADOR DENTRO DAS PRODUÇÕES DE VIGOTSKI	76
3.3 VIGOTSKI: A GÊNESE DE UM PSICÓLOGO EM PSICOLOGIA DA ARTE	83
3.4 PROCESSOS FUNCIONAIS: O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES COMO BASE PARA A APRECIÇÃO ESTÉTICA NA VIVÊNCIA COM OBRA DE ARTE	89
3.5 A CATARSE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	99
3.5.1 <i>Catarse: um conceito controverso</i>	101
3.5.2 <i>Catarse: um diálogo com o conceito em Vigotski</i>	103

4 CINEMA COMO CONHECIMENTO: A IMAGEM DO MUNDO NAS TELAS DO CINEMA	110
4.1 CINEMA: APROXIMAÇÕES À IMAGEM EM MOVIMENTO	110
4.2 CINEMA: POPULARIDADE E CONSAGRAÇÃO.....	112
4.3 CINEMA: MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA DENTRO DA INDÚSTRIA CULTURAL.....	116
4.4 CINEMA: ESPETÁCULO EXTRAORDINÁRIO DA REALIDADE COTIDIANA? ..	125
4.5 CINEMA: OS ESPECTADORES, A OBRA E A PERCEPÇÃO DA IMAGEM EM MOVIMENTO	128
5 O CINEMA COMO CATARSE	133
5.1 CATARSE: DESTRUIÇÃO DO CONTEÚDO PELA FORMA — UM PASSO PARA A ANÁLISE DO CINEMA	133
5.2 INTOLERÂNCIA: A CATARSE NO CINEMA DE DAVID W GRIFFITH.....	135
5.3 FALE COM ELA: A CATARSE NO CINEMA DE PEDRO ALMODÓVAR	139
5.4 FRESA Y CHOCOLATE: APROXIMAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE CATARSE DE VIGOTSKI E A DIALÉTICA DO ESPETADOR DE GUTIERREZ ALEA NA ANÁLISE DO FILME EM SUA COMPLETUDE.	145
5.4.1 A trama: ruptura do conteúdo	149
5.4.2 Os atores: na procura da <i>catarse</i> , um diálogo entre Perugorría e Diego	158
6 CONCLUSÃO	169
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE	189

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte dos estudos e das discussões sobre o cinema, a indústria cultural e o sujeito alienado, desenvolvidos no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPEFIL/UFES). Todavia, minha aproximação e meu trabalho com cinema de ficção dentro da sala de aula teve início bem antes de iniciada a pesquisa. Primeiro, porque, no caso específico do espanhol como língua estrangeira, há uma carência de material didático no mercado editorial brasileiro de ensino (refiro-me a *cinema educativo* especificamente). Segundo, o custo bastante elevado muitas vezes dificulta que as escolas comprem esse material. Por conseguinte, entendi que se fizesse uma boa seleção de material fílmico poderia trabalhar com o cinema de ficção dentro da sala de aula para ensinar com/para o cinema. Destarte ampliar-se-iam os conhecimentos acadêmicos, como a formação estética do sujeito espectador (neste específico caso, os alunos)¹.

As discussões sobre formação e *semiformação* do sujeito, a partir da teoria crítica da sociedade, os debates e o confronto com as linhas de pesquisa desenvolvidas no NEPEFIL motivaram meu interesse pela linha Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), a pensar e discutir a importância da dimensão formativa do cinema na educação do sujeito, por entendê-lo como uma das principais mediações na formação da individualidade.

Toda minha formação educacional aconteceu na República Socialista de Cuba. Cheguei ao Brasil dois meses após ter concluído minha graduação em Arquitetura, em julho de 1999, na Universidade Central Marta Abreu de Las Villas - Santa Clara. Desde que aqui estou, tenho me dedicado à área da educação, em especial ao ensino de língua espanhola. Complementei a minha formação com a licenciatura Letras: Português-Espanhol e, posteriormente, com o curso de Pedagogia.

Com relação ao meu país de origem — Cuba —, destaco que o cinema sempre foi um espaço importante para o povo cubano e isso se fortaleceu ainda mais já nos primeiros anos do

¹ O uso do cinema de ficção como recurso didático e também do *cinema educativo* fundamenta-se em (CASTRO, 1986). Esse autor fornece um breve panorama histórico do cinema, sua origem, sua importância para a educação das massas e sua posterior utilização no espaço escolar. Também apresenta metodologicamente os passos e a didática para se trabalhar com filmes educativos ou filmes de ficção como recurso mediador do processo de ensino-aprendizagem na escola (o exemplo trabalhado no capítulo é *Los días del agua*, 1971, de Manuel Octavio Gomes).

triunfo da revolução². O cinema desempenhou um importante papel na formação cultural da nova sociedade³, no processo de informação e apropriação das influências artísticas mais destacadas dentro das vanguardas cinematográficas. Para isso, os pioneiros do cinema revolucionário⁴ têm aspirado, desde a configuração do *Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos* (ICAIC),

[...] formar um novo tipo de espectador, porém não o tornando viciado a determinado tipo de cinema, mas, pelo contrário, diversificando e enriquecendo seus gostos por meio do simples expediente de diversificação da oferta, ou seja — uma vez mais — de “descolonizar nossas telas”. Isto significou exibir nas salas de cinema [...] filmes provenientes de todas as partes do mundo — da América Latina em especial —, entretanto não só latino-americanos, como, inclusive, filmes norte-americanos (ALEA, 1995, p. 46).

Como sujeito desse processo, minha aproximação com o cinema deu-se desde a primeira infância, quando meu pai fazia as projeções na parede de madeira de nossa casa de campo com seus velhos projetores estadunidenses (Figuras 1 e 2).

² O dia 1º de janeiro de 1959 encerrava o período ditatorial de Fulgencio Batista (1901-1973). A história cubana dava um passo na concretização do sonho *martiano* e da gesta libertadora do século XIX. O movimento *26 de Julio* (26-J), encabeçado principalmente por jovens e dirigido por Fidel Castro Ruz, desenvolveu várias ações militares que debilitaram o sistema político. A violência de Batista contra o povo e os movimentos estudantis favoreceu a adesão às ideias dos revolucionários. Para os registros históricos de Cuba, a Revolução Cubana é entendida como a vitória do povo, a apropriação dos meios de produção e a constituição vitoriosa de uma revolução socialista a serviço da massa trabalhadora.

³ Quando se diz nova sociedade, remete-se à transformação social e à superação do capitalismo pelo socialismo. Essa transformação terá lugar em todas as esferas da sociedade e é um princípio que norteia também os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 2004).

⁴ Considera-se aqui de cinema revolucionário não apenas um cinema ideologia, mas um cinema qualitativamente diferente do produzido pela indústria hollywoodiana e tem como um de seus objetivos a descolonização do olhar do espectador em contato com a produção cinematográfica.

Figura 1 – Projetor pequeno JEFE de 9½mm⁵



Fonte: Página do Projecteurs jouets espagnols⁶

Figura 2 – Projetor de 16 mm (também como o JEFE, sem áudio, porém com maior qualidade de projeção⁷



Fonte: Página do Mercado libre⁸

Eram filmes dos estúdios Disney, ainda em preto e branco, alguns em cores, todos adquiridos na sua infância e adolescência, que ficavam conservados em suas latas redondas ou em caixas de papel (Figuras 3 e 4).

⁵ Vendido como brinquedo com suas caixas e rolos de filmes. Muitos eram comparados em separado. Esse projetor ainda não tinha áudio.

⁶ Disponível em: <<http://project.mettavant.fr/selesp%202.htm>>. Acesso em jul. 2015.

⁷ Meu pai conseguiu fazer, por falta de material, somente um filme de aproximadamente uns 40 minutos, revelado a portas fechadas no banheiro da casa de campo. Falar dele já é um registro da memória, pois só consegui projetar duas vezes. A deterioração do aparelho e o tempo encarregaram-se da tentativa de apagar essa história. A falta de peças americanas alongava a possibilidade de conserto. Assim, cada projeção ia destruindo e ajudando a se perder a matriz original do filme. A temática do filme dividia-se em três blocos filmicos: 1) os momentos em família; 2) minha estância na creche e 3) a festa final, que concluiu com uma peça de teatro — Chapeuzinho vermelho. Parecia mais um dos primeiros filmes da história do cinema. Uma tentativa de meu pai de registrar, com seu olhar de artista, os momentos da sua realidade, ao mesmo tempo o de todos nós. Esse material também perdeu-se com a restauração da casa, por isso a palavra que lhe faltou como áudio cobra vida na narrativa de seu resgate como registro da memória.

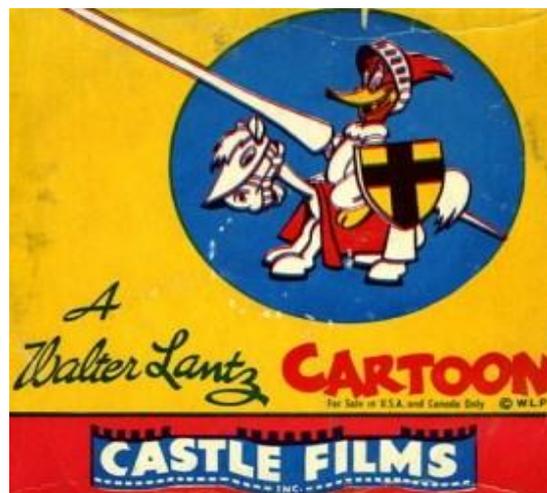
⁸ Disponível em: <<http://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-564916188-proyector-de-cine-keystone-en-16-mmde-los-anos-50- JM>>. Acesso em jul. 2015.

Figura 3 – Fitas da *Castle Films* para projeção em casa no projetor JEFE 9½mm



Fonte: Página do PicClick⁹

Figura 4 – Filmes de 9½mm Disney



Fonte: Página da Cartoon Brew¹⁰

Sempre se destacavam as letras das caixas escritas com cores vivas e fortes, embora deterioradas pelo passar dos anos. O que prevalecia nas projeções eram os nomes em inglês, porém isso não importava, pois na época minha alfabetização ainda era imagética e trazia no obscuro da sala e na luz da projeção as representações e produções tecnológicas da sociedade que ficava na lembrança e memória dos mediadores (meus pais) da formação do “novo homem”.

A alegria dos colegas do *Central Ciudad Caracas*¹¹ era assistir a projeção das primeiras fitas do “Pica-pau”; ou quando, com a “pistola projetor de mão” dos anos 1940 (Figuras 5 e 6), à noite projetávamos a caveira que saía da tumba do cemitério e a ampliávamos na parede da casa de Maria Elena (vizinha da frente da minha casa).

⁹ Disponível em: <<http://picclick.com/Computers-Tablets-Networking/Monitors-Projectors-Accs/Other-Computer-Monitors-Accs/?page=26>>. Acesso em jul. 2015.

¹⁰ Disponível em: <www.cartoonbrew.com/feature-film/illumination-developing-cg-woody-woodpecker-52876.html>. Acesso em jul. 2015.

¹¹ Primeiramente conhecido como *La Sabina*, esse engenho açucareiro, localizado no Estado de *Cienfuegos*, especificamente no município de *Santa Isabel de las Lajas* ou, como é chamada pelos *lajeros*, a terra do *Bárbaro del ritmo*, Benny Moré, teve como primeiro dono Don Tomás Terry Adans. Essa indústria açucareira, na época, chegou a ser uma das maiores produtoras de açúcar do mundo. Seu nome deu-se pela origem venezuelana do dono. Sua arquitetura açucareira foi obra de Arthur Dacourt. Destacou-se pela construção da torre, considerada naquele momento a mais alta de Cuba. Além de sua torre, foi construída para os senhores uma casa datada de 1892, hoje completamente deteriorada e que, após o triunfo da revolução, albergara as oficinas do central e a primeira escola para a comunidade. No tocante à história de Cuba, nesse local acamparam, em 1896, as tropas de dois dos maiores heróis da luta independentista cubana, *el Generalísimo* Máximo Gomez e o *Titán de Bronce*, Antonio Maceo, este último determinante da *Batalha de Mal Tiempo*, uma das mais importantes ações desenvolvidas pelas tropas *mambisas*, as quais de forma lúdica foram muito bem representadas pela personagem Elpidio Valdez (1979) de Juan Padrón.

Figura 5 – Pistola projetor de mão. Sob ela a fita projetada de 6mm, em preto e branco.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 – Manual de instruções. Funcionava com duas baterias finas. O gatilho era o que



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, brincávamos de assustar as pessoas que passavam pela rua nº 09. A troca dos quadros era produzida com um apertar do gatilho da pistola fílmica de calamina (Figura 5). Com o passar dos anos, pois era muito velha, quebrou seu gatilho, mas com estanho e um pedaço de lata de leite condensado fizemos a solda para que continuasse a projetar. Mesmo que sua lente fosse pequena, a projeção era grande demais e nossa fantasia voava no alcance do ilimitado¹².

Para meu pai, assim como ele tivera na sua infância, eu já deveria ter meu próprio brinquedo (um novo projetor). Entretanto, isso não dependia dele, muito menos de dinheiro, mas das possibilidades objetivas do sistema. Era necessário que novos amigos ajudassem a seguir o projeto revolucionário daquela pequena ilha de *Memórias do subdesenvolvimento*¹³: três brinquedos por ano para cada criança. Foi assim que uma nova tecnologia, uma nova linguagem e uma nova representação estética apoderaram-se de minha fantasia.

¹² Algumas das imagens não são mais as originais, mas baixadas do site <www.todocoleccion.net>, pois três anos antes do início da pesquisa todo esse material foi roubado ou jogado fora da casa para habitá-la ao retorno de moradia da minha avó, mãe do meu pai. Não consegui recuperar muito do material e deparei com a total ausência do objeto da atividade das minhas brincadeiras. Hoje não são mais os instrumentos que medem o retorno ao passado, mas a experiência vivida, a memória, fonte das mais diversas produções subjetivas que viveu quem escreve entre linhas científicas, no seu encontro com a sétima arte. Atualmente resumem-se então esses objetos mencionados a alguns filmes da *diafilm*, citados com seus códigos e respectivos nomes, e um “visor de transparências”. Por isso, mesmo o material original não existindo objetivamente, procuramos nesse site as imagens que fossem iguais aos objetos mencionados, para auxiliar no processo de identificação.

¹³ Fazemos alusão ao filme de Tomas Gutierrez Alea, de 1968. Reconhecido pela crítica cinematográfica como um dos melhores filmes do Novo Cinema Latino-americano (NCLA), além de representar, dentro da cinemateca cubana, uma obra-prima dentro das obras desse destacado diretor cubano.

Os soviéticos permitiram realizar um sonho duplo — o do pai e o do filho, principalmente —; com seu alfabeto cirílico, parecia mais um desenho do que letras que aos poucos aprendíamos na escola, nos anos iniciais de minha alfabetização. Contudo, nada disso importava, pois ainda não me importava muito com a “tortura da palavra”¹⁴. Ainda preferia seguir no meu mundo de leitura de imagens, e continuar a desenvolver minha imaginação e não parar de escrever com desenhos tudo o que aquele contexto ensinava. (Figuras 7 e 8).

Figura 7 – Projetor de vista fixa¹⁵



Fonte: Página do I-friedegg¹⁸

Figura 8 – Visualizador de slides¹⁶



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como Lérmonov “[...] sentia a paixão exaltada, porém palavras não encontrava” (VIGOTSKY, 2003, p. 49)¹⁹, a mim também, para expressar o que a meus sentidos era apresentado, nesse momento, amigo leitor, parafraseando Gornfeld²⁰ e “[...] sem ocultar nada, faltavam-me as palavras... Olha, posso falar para você! É como se entrasse na cabeça e não

¹⁴ A esse conceito, Vigotski dedica, no seu livro *La imaginación y el arte en la infancia*, um capítulo inteiro: *las torturas de la creación*. (VIGOTSKY, 2003, p. 49-53). A partir de Dostoiévski, apresenta a tese de vários autores que defendem a ideia de que nem sempre a palavra seguirá o pensamento, pois “a linguagem é mísera e fria”, contudo considera que há nesse fenômeno rasgos principais da imaginação.

¹⁵ Primeiro modelo de projetor russo de 35 mm que se vendeu em Cuba. Também se vendiam filmes, alguns legendados em russo, outros já em espanhol. No entanto, o ICAIC, no início 1970, era capaz de produzir seus próprios filmes para o público infantil.

¹⁶ Assim como os filmes, também se vendia o kit de slides para visualização. Compravam-se muitos slides catalogados pelo conteúdo. Entretanto, muitas vezes se revelavam os filmes positivos de 35 mm e, comprando as molduras (as mais simples de cartão ou outras mais resistentes de plástico), conseguíamos a nossa própria produção visual, geralmente de momentos familiares. Essa mesma técnica era realizada pelos professores nas escolas como suporte didático do conteúdo a ser apresentado (CASTRO, 1986).

¹⁸ Disponível em: <www.ifriedegg.com/ProyectorsSovieticos.htm>. Acesso em jul.2015.

¹⁹ Todas as traduções de outras línguas para o português são responsabilidade minha. Apenas manter-se-ão as citações em russo nas notas de rodapé, pois se considera que no caso específico desta língua, estas citações tem como função não apenas a complementação do texto, mas explicação e análise das palavras proferidas por Leontiev sobre o livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999b).

²⁰ Vigotsky (2003) refere-se ao livro de Gornfeld, A.G., *El tormento de la palabra*. Moscú-Leningrado, 1927.

saísse pela língua” (GORNFIELD, apud VIGOTSKY, 2003, p.50)²¹, mas pelas minhas mãos. Era uma época na qual o cinema desempenhava uma educação estética. Meu pai (como guia, como o Outro dentro desse desenvolvimento cultural) sempre me acompanhava. Com sua ajuda, conseguia superar, a cada dia, uma Zona de Desenvolvimento Próximo²² (VYGOTSKI, 1979, 1993) e estava pronto a entrar em outra, a me apropriar de um novo desenho japonês que ele registrava com sua câmera fotográfica²³ para eu desenhar e fazer minhas estórias em quadrinhos.

Depois disso e após ganhar da minha avó Margot um livro — *Aprenda a Dibujar Historietas* (MIRABAL, 1988) — que tenho comigo até hoje, um novo rumo haveria de seguir. Isso foi o que decidi fazer: desenhar, viajar em cada personagem que o cinema me apresentava, em cada momento imagético projetado que aparecia ao se apagar a luz. Assim também já funcionava na minha cabeça. Era como se todas aquelas imagens despertassem, se organizassem e corresse para montar os textos da minha fantasia e dar origem às produções subjetivas. Era assim que nasciam algumas produções. Iam do abstrato ao concreto e, como em um movimento dialético, voltavam a meu concreto pensado. Cada dia mais uma objetivação estética amanhecia em uma das folhas de meus cadernos.

Para superar esse momento, precisávamos de um instrumento mediador, um instrumento de trabalho, um brinquedo que nele guardasse muito conhecimento historicamente acumulado pelas gerações no longo processo de desenvolvimento da humanidade. As condições objetivas materiais haviam sido criadas de tal forma que, naquele momento da minha infância, no contexto da nova sociedade cubana, o acesso ao cinema, anteriormente restrito a poucos, podia fazer parte das brincadeiras de todas as crianças socialistas. Meu segundo brinquedo

²¹ Tanto esse livro referido quanto outros que foram escritos em língua diferente do português terão tradução nossa, sobre a qual assumo total responsabilidade pelo conteúdo.

²² ZDP- *Zona Blizhaisnego Razvitiya* (VYGOTSKY, 2005, p. 34), segundo a tradução de Rubens Eduardo Frias, aparece neste artigo como *Área de Desenvolvimento Potencial*. Entretanto, decide-se por *Zona de Desenvolvimento Próximo* e não a tradução de Frias, ou *Zona de Desenvolvimento Proximal* como também tem aparecido nos trabalhos acadêmicos e nas traduções da obra de Vigotski. Entende-se que, mesmo que esta última seja muito utilizada nas bibliografias no Brasil, os textos originais sofreram algumas alterações durante o processo de tradução do russo para o português. Ao utilizar “próximo”, refere-se à tradução espanhola nas *Obras Escogidas*. Cabe ressaltar que a tradução como “próximo” também é a escolhida pelos pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil e presente nos estudos de Duarte (2001) sobre a escola de Vigotski, todos com base nos estudos de Marx.

²³ Seria impossível não reconhecer a importância de meu pai como o Outro dentro do processo de educação estética. Nossas saídas ao cinema em Havana, nossas visitas vespertinas aos concertos de violino quando visitávamos a cidade em que nasci (Trinidad) ou a criatividade que desenvolvera com as carências e as dificuldades, tudo isso fez parte de minha formação. Tanto é assim que, em uma manhã de domingo, passamos 90 minutos diante da Televisão, eu desfrutando o filme que tanto queria desenhar, ele retratando a tela pequena para registrar as imagens do desenho japonês *Voltes V* (1977), criado por Tadao Nagahama.

visual (Figuras 9 e 10)²⁴ projetava slides e filmes, entre os quais não poderia esquecer da personagem infantil mais conhecida pelas crianças cubanas, *Elpidio Valdés* (1970), ou dos filmes da literatura universal registrados no acetato tanto para a educação estética quanta para a introdução no mundo da literatura (Figuras 11 e 12)²⁵.

Já no final dos anos 60, o *Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos* (ICAIC) possuía estrutura como indústria a serviço do povo, da educação estética e cultural de todas as idades. Efetivamente, o gênero dos desenhos animados era a princesinha do ICAIC e Juan Padrón — o pai dos desenhos animados cubanos — teve o grande desafio de realizar os primeiros longas-metragens de animação produzidos pós-revolução. *Elpidio Valdés* representou a superação criativa de produzir com qualidade, sem ter muito. E ainda mais, representava a descolonização do olhar por excelência da nova geração. Iniciava-se a luta por educar o olhar esteticamente com os mais novos (as crianças). Contudo, seria impossível entender isso sem entender o processo em sua gênese. Para entender a descolonização e o engajamento dos diretores e dos artistas no processo que a revolução e o momento histórico exigiam deles, é necessário resgatar a memória do cinema cubano em seus 10 anos iniciais.

²⁴ Esses projetores soviéticos de slides e filmes de 35mm integraram os momentos lúdicos das crianças do bloco socialista e da ilha do Caribe – Cuba –, hoje são vendidos para colecionadores como raridade, muitos os consideravam antiquados e toscos, mas funcionavam e cumpriam seu papel. Eram de projeção fixa de acordo com a fabricação, mas se resumiam a poucos modelos em variação estética. Mesmo que se utilizasse para funções pedagógicas, estes eram vendidos a partir dos anos 1970 como brinquedo, pois para as escolas existiam outros produtos de projeção visual. Estes brinquedos eram vendidos pelo Estado a um custo de \$ 3,50 (moeda nacional) e classificados em “básicos” e “não básicos”, sendo que cada criança tinha direito a 3 brinquedos. Este em especial foi considerado brinquedo básico e ficava em torno de \$10,00. Com este brinquedo eram projetados os filmes da *Diafilm*, ou qualquer outro filme de 35 mm, revelado não como negativo, mas como positivo.

²⁵ Esses filmes da “*Diafilm – en colores para niños*” – eram produzidos na ex-União Soviética (URSS). Consistiam uma grande coleção e eram realizados principalmente para as crianças, muitas dos quais eram obras clássicas infantis como *Caperucita Roja*; *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe) e *El mundo perdido* (Arthur Conan Doyle). Algumas dessas produções não se resumiam apenas à literatura infantil, mas também científica, como *Satélites del Sol y de los Planetas* e *Cómo fui Mono*. Além desses, também Cuba conseguiu fazer algumas produções infantis com uma base histórica: *Elpidio Valdés* (Juan Padrón).

Figura 9 – Projetor de projeção fixa fechado

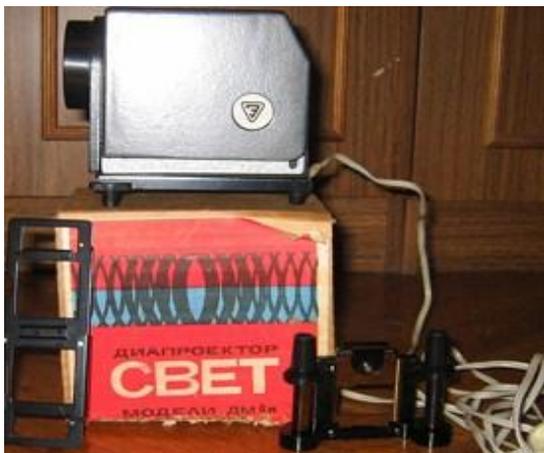
Fonte: Página do I-friedegg²⁶

Figura 10 – Projetor com peça acoplada para projeção de slides, podendo ser substituída pela de projeção de filmes

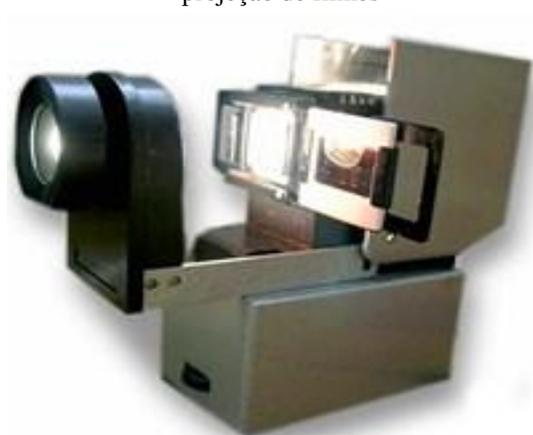
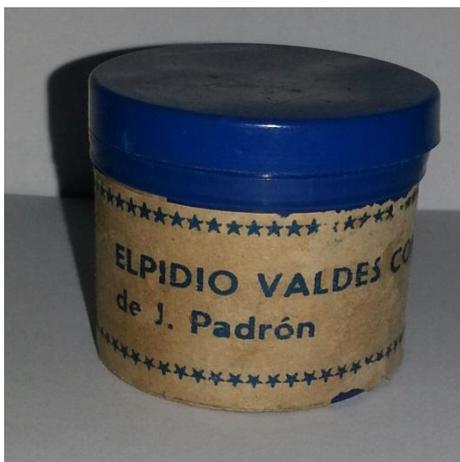
Fonte: Página do I-friedegg²⁷

Figura 11 – Filmes de desenho animado produzidos em Cuba pelo ICAIC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 12 – Filmes baseados na literatura universal produzidos na União Soviética



Fonte: Elaborado pelo autor.

1.1 A REVOLUÇÃO CUBANA E A CRIAÇÃO DO ICAIC COMO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DA *TELA GRANDE* E DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA MASSA PROLETÁRIA

No início de 1960, o cinema cubano iniciou suas produções de desenhos animados. Realizava uma média de quatro por ano, o que aumentaria para sete, na década seguinte (FORNET,

²⁶ Disponível em: <www.ifriedegg.com/ProyectoresSovieticos.htm>. Acesso em jul.2015.

²⁷ Disponível em: <www.ifriedegg.com/ProyectoresSovieticos.htm>. Acesso em jul.2015.

2011). Foi com esse *Mambi*²⁸ — *Elpidio Valdés* — que Juan Padrón, em 1979, lançou o primeiro longa-metragem latino-americano do gênero animação, que se insere no movimento do *Novo Cinema*.²⁹ Contudo, outras obras infantis contribuíram tanto para ampliar o imaginário das crianças cubanas, quanto o das crianças na América Latina, como é o caso de *El país de Bellaflor* (Fernando Laverde, 1971); *En la selva hay mucho por hacer* (1974) e *El cóndor y el zorro* (1979), ambos do uruguaio Walter Tournier.

O *Novo Cinema* pode se vangloriar, apesar das limitações de recursos, de haver aberto caminhos inexplorados para estimular os próprios sonhos e resgatar a fantasia das crianças latino-americanas do clássico bestiário hollywoodiano, com sua mesquinha glorificação do individualismo e a competição (FORNET, 2011, p.136).

Por outro lado, tendo em vista que os critérios estéticos, assim como as diversas esferas da vida social sempre foram objetos de agudas lutas de classes, e por isso contrário aos pontos de vista anticientíficos e burgueses, a teoria estética desenvolvida por estudiosos do marxismo-leninismo tende a potencializar as tradições teóricas que reconhecem a fonte de beleza da realidade e da atividade prática do ser social. Por conseguinte, a única coisa em comum a se esperar entre essas duas indústrias é o filme como produto da atividade do cinegrafista, do mesmo modo que o cavalo e o homem são mamíferos. Baseado no princípio de instruir e educar esteticamente a massa proletária (na grande maioria analfabeta), o próprio líder da revolução bolchevique criou um decreto sobre a importância do cinema para o povo. Em 27 de agosto de 1919, em Moscou, essa lei ligava tanto o comércio quanto as indústrias fotográficas e cinematográficas a serviço do povo por meio do *Comissariado de Instrução Popular*, ajudando também a fundação de escolas de cinema, consideradas as primeiras do mundo, e que logo veriam seu resultado no mundo das artes (CASTRO, 1986, p. 210).

Logo, “[...] no início do século XX, e não só na Rússia, despertava interesse a discussão sociológica da arte e da cultura” (BARASH, 2011, p.23), levando os intelectuais e o Estado a discutir e a tomar consciência da sua função comunicativa e social. Assim, produto da necessidade de criar arte para as massas, que até então era algo desconhecido, nebuloso,

²⁸ Nome dado aos homens que lutaram pela independência cubana durante o século XIX contra o colonialismo espanhol. Representados pelas personagens do *coronel Elpidio Valdés* (filho de ex-combatentes da Guerra dos 10 anos), *Maria Silvia* (sua esposa), *o coronel Perez* (chefe de umas das tropas), *Oliveiro* (inventor), *Pepito* (soldado e corneta).

²⁹ O termo “cinema novo” é cunhado em 1960 nas tertúlias de Dos Santos. Designava as aspirações dos jovens cineastas como forma de se contrapor à mediocridade do cinema anterior. O adjetivo não ficou restrito ao movimento brasileiro, mas a todo movimento progressista dentro do cinema latino-americano, em contraposição ao cinema hollywoodiano (FORNET, 2011).

desenvolveu-se o cinema como grande atrativo que acabou até nossos dias se constituindo como um dos meios por excelência pelo qual a indústria cultural mantém o poder hegemônico da política e ideologia dominante.

Pois no bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. [...] A burguesia pratica a literatura, o teatro, a música, etc., evidentemente, mas essas artes já existiam antes dela. A arte que ela cria é o cinema (BERNARDET, 2006, p. 15).

Em suma, desde o início, tanto na Rússia quanto em outros países, o cinema explodiu na coletividade como um fenômeno social, artístico e estético. O invento científico desenvolvido pelas técnicas de final do século XIX ganhou “[...] o amor repentino, definitivo e absorvente de seus espectadores, e imerso de imediato no ambiente social, começou a ser partícipe de apaixonadas discussões sociológicas e estéticas. O cinema constituiu um fator importante dentro da vida russa” (BARASH, 2011, p. 23).

Em Cuba, isso não seria diferente após o triunfo da revolução; posto que foi instituído como organismo cultural, o ICAIC promovera o alto desenvolvimento e popularização dos bens culturais que, a partir daquele momento, pela primeira vez estariam em mãos da classe trabalhadora, até então excluída do acesso à riqueza imaterial: a cultura universalmente produzida pelo conjunto de homens e mulheres que os precederam.

Portanto, para compreender e fazer uma análise histórica da dimensão do engajamento dos jovens cineastas e intelectuais com o processo de transformação da sociedade cubana, citaremos um fragmento da carta enviada pelo renomado *maître du cinéma* Cesare Zavattini a Alfredo Guevara, datada de 2 de janeiro de 1959, na qual expressava estar seguro de que³⁰

Fidel Castro se valerá do cinema, tão reprimido por Batista, como o meio mais idôneo para conhecer e fazer conhecer os problemas de Cuba: o que não significa, insistamos nisto, uma cinematografia didática, mas simplesmente uma temática, historicamente interessante e pertinente, desenvolvida no âmbito do espetáculo (GUEVARA; ZAVATTINI, 2002, p. 38).

³⁰ Alfredo Guevara foi, como Tomás Gutierrez Alea, uma das figuras mais emblemáticas do cinema cubano. Guevara foi o primeiro presidente do ICAIC. Essa carta demonstra o valor que tinha diante do movimento revolucionário. Sua função dentro do Instituto foi sempre combativa e crítica por um cinema comprometido como a revolução e com o povo. Também para esse diretor ficou sempre claro, em suas palavras, a possibilidade de a arte servir como propaganda, mas nunca sua redução, pois ela, em si, não é propaganda, mas arte (BORRERO, 2009).

As dificuldades que enfrentaram os intelectuais cubanos do cinema comparar-se-iam às que eles enfrentaram após a queda do fascismo. A própria arte de fazer cinema cubano se encontrava no meio do processo dinâmico, mas que, pelo momento histórico em que vivia, era importante desvincular “[...] dos obstáculos industriais e fazê-lo devir o meio de expressão político e ao mesmo tempo poético da grande aventura democrática para a qual caminhavam” (GUEVARA; ZAVATTINI, 2002, p. 38).

Fica evidente, nessas palavras, que a queda da ditadura, implementada por Fulgencio Batista, com a chegada do movimento revolucionário que propõe um projeto renovador para a nação, provocou tensões entre vários grupos de intelectuais e cineastas que já atuavam na ilha pré-revolucionária. Os cineastas, vendo o interesse que Fidel tinha na arte cinematográfica, não hesitaram em lhe enviar as mais variadas cartas, mostrando seu interesse e apoio para participar do projeto de constituição do ICAIC que estava para ser inaugurado. Assim, um mês antes, Ramón Peón demonstrou o que estamos a discutir:

[...] vimos um raio de luz na escuridão, quando escutamos o Sr. Presidente da República, e líder máximo da revolução, mencionar o propósito do Governo Revolucionário de impulsionar a cinematografia cubana.[...] o cinema serve para muitas coisas, não apenas para entreter. Não se pode esquecer que é o espetáculo predileto das massas, o espetáculo do povo — esse povo que o senhor está tão interessado em identificar com suas palavras e com seu governo. [...] me permita esclarecer por que eu tenho tanta fé de que o cinema pode ser seu melhor aliado na reestruturação da nova Cuba que sonhara Martí, e o senhor tem como propósito fazer realidade agora (CASTILLO; AGRAMONTE, 2003, p. 192-193).

Já nos primeiros cinco anos, o governo revolucionário, principalmente a partir da nacionalização respaldada pela *Resolución* N°. 2868, de 10/05/61 do *Ministerio de Recuperación de Bienes Malversados*, colocou em prática seus projetos de socialização cultural, e as principais empresas distribuidoras de filmes que na época eram Películas Fox de Cuba, Metro Goldwyn Mayer, Universal, Warner, entre outras, passaram a pertencer ao Estado Socialista e aos interesses do povo, dessa vez respaldados dentro da Plataforma do Partido Comunista.³¹

³¹ Na *Plataforma Programática del Partido Comunista de Cuba: Tesis y Resolución*, na segunda parte intitulada *Principios y objetivos programáticos*, no capítulo IX – *Política de la educación, la ciencia y la cultura en general*, assim como especificamente no capítulo X – *Política ideológica*, no referente aos meios de difusão massiva, fica explicitada a função do Estado, seu dever e a do cidadão marxista, diante da informação científica, com o povo, a nação e o processo de revolução. Para desenvolver a crítica construtiva sobre questões políticas, ideológicas e artísticas, em torno das atividades literárias, artísticas e comunicativas, o Estado e o partido prestariam uma orientação e atenção sistemática aos órgãos de difusão massiva e

Foi neste momento revolucionário que os jovens cineastas, agora no ICAIC, em conjunto com a formação da *Distribuidora Nacional de Películas*, desempenharam um papel importante na massificação e educação cultural e estética do povo cubano com o cinema como objeto mediático (FORNET, 2011; VILLAÇA, 2006).

Era necessário, para esse projeto novo, não só a concepção de um objeto a ser consumido pelo sujeito espectador, mas a criação de um novo público espectador com o olhar educado esteticamente, pois, como diria Marx, refletindo sobre a arte para explicar o terceiro problema da produção. “O objeto de arte [...] — e analogamente, qualquer outro produto — cria um público sensível à arte e capaz de fruição estética. Deste modo, a produção não cria só um objeto para o sujeito; cria também um sujeito para o objeto” (MARX, 1859, p. 10).

O ICAIC “[...] no que se refere a cinema, procurava conformar uma identidade coletiva que neutralizara a caricatura que tanto o cinema de Hollywood se estava encarregando de enfatizar” (BORRERO, 2009, p. 77). Os cineastas, conseqüentemente, compreenderam, desde os primeiros momentos, sua função e seu papel na transformação social do espectador. Também entenderam que, caso a sociedade não se transformasse estética e radicalmente, caso não se superassem os vestígios do capitalismo e com ele as lutas antagônicas de classes, não haveria diferença da arte cinematográfica da sociedade onde persiste a dicotomia entre oprimidos e opressores, onde “[...] se convertem em instrumentos de violência espiritual e dominação de classe a filosofia, a religião e até a arte” (KIRILENKO, 1989, p.86), reforçando-se com essas produções a alienação do homem na sociedade do espetáculo.

Na sociedade capitalista, “[...] o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”, ao mesmo tempo em que “[...] a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente” e “[...] quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais de um comportamento hipnótico” (DEBORD, 2006, p. 14-18). Sobre a influência imagética e sua repercussão na sociedade atual, Debord tece a seguinte observação:

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla,

promoveriam a participação entusiasta e criadora de todos os trabalhadores com a finalidade de que o rádio, a televisão, a imprensa escrita e o cinema cumprissem sua função na educação política, ideológica, cultural, científico-técnica, moral e estética da população.

menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (DEBORD, 2006, p. 24).

Bem antes das reflexões de Guy Debord, o filósofo Theodor Adorno já se manifestava acerca da crítica consciente.

Quando exerces a crítica, estás ao mesmo tempo obrigando a dizer como o fazer melhor. Isto é o que considero, sem dúvida alguma, um preconceito burguês. Aconteceu muitas vezes na história que as mesmas obras que perseguiram objetivos puramente teóricos transformaram a consciência e, por tanto, a realidade social³² (ADORNO, apud ŽIŽEK, 2007, p. 4).

Mas, quando exercemos a crítica, se ela não for consciente e com um olhar descolonizado das produções típicas da indústria cultural hegemônica, pode-se estar cometendo o erro da crítica pela crítica. Na sociedade capitalista, onde a arte é cada vez mais uma mercadoria, pode-se considerar que o princípio básico da estética que fundamenta a percepção dos sujeitos em geral e da sociedade que sustenta essa realidade tem sido um dos principais e mais poderosos meios de *enganação* e *fetichismo*³³ das massas. Destarte pode-se dizer que o cinema inclui-se na lógica capitalista.

Sob o prisma econômico e social, o cinema é um filho do capitalismo; foi este que ofereceu as condições necessárias para garantir o desenvolvimento cinematográfico nos seus aspectos materiais e, conseqüentemente, também artísticos; mas o mesmo sistema que tornou possível o filme como arte, impôs-lhe, simultaneamente, os seus métodos de produção; e ao fabricá-lo apenas como mercadoria ou valor de troca, ameaça estrangular uma arte por ele mesmo criada (ROSENFELD, 2009, p. 64).

³² Cuando ejerces la crítica, estás a tu vez obligando a decir cómo habría que hacerlo mejor. Esto es lo que considero, sin lugar a dudas, un prejuicio burgués. Ha sucedido muchas veces en la historia que las mismas obras que perseguían objetivos puramente teóricos transformaron la conciencia y, por lo tanto, la realidad social.

³³ No capítulo I de “O Capital”, Marx (1979) traz o poder psicológico e social da mercadoria e sua influência no sujeito. E complementa nos Manuscritos econômicos (MARX, 2008, p. 142) que tudo o que lhe é retirado ao sujeito lhe suprem em dinheiro e riqueza, pois este, o dinheiro, pode tudo, até “saber de arte”, apropria-se de tudo para o sujeito, porém se ele torna-se tudo, só tem um desejo, se criar a si próprio, “[...] pois tudo o mais é, sim, seu servo, e se eu tenho o senhor, tenho o servo e não necessito do seu servo”, ou seja, a relação entre o objeto e sua imagem-símbolo invertem-se. A imagem não representa mais o produto, mas sim o contrário, o produto representa a imagem, e aqui passam então as designações fixas a funcionar dentro do fetichismo da mercadoria.

Nas palavras de Rosenfeld (2009), deparamos com um dos princípios norteadores do cinema hegemônico, que neste trabalho se pretende discutir com o aprofundamento e o estudo da *catarse* no cinema revolucionário do diretor cubano Tomás Gutierrez Alea. Diante do pensamento de Alea, temos que reconhecer que esse diretor desejava contribuir com suas ideias para a construção de um novo cinema integralmente revolucionário e qualitativamente diferente. Sua incansável luta, dentro do ICAIC, foi a diferenciação desse novo produto em comparação com o que se produzira até o momento pela indústria hollywoodiana.

Ou seja, para que esse cinema genuinamente revolucionário e latino-americano nascesse, não se poderia conformar em atuar dentro dos limites que o cinema operava. Deveria, no seu entender, superar a dicotomia simplista como expressada por Vigotski (1999b) entre “conteúdo” e “forma”. E é nessa contradição dialética que se chegaria ao desenvolvimento de um “espectador ativo” que superasse o mero “espectador contemplativo” (ALEA, 1984), capaz de descobrir dentro da ficção cinematográfica a “realidade-outra”. Assim, na *desalienação* experimentada após a experiência estética com a obra cinematográfica, o sujeito descobriria algo novo que culminaria com a síntese dialética experimentada ao passar pelo processo de sentimentos opostos aos habituais, ou seja, essa “descarga nervosa, que constitui a essência de todo sentimento” (VIGOTSKI, 1999b, p. 270) que chamaremos *catarse*. No entanto, ainda tal sujeito precisa voltar dessa viagem à “realidade-outra”, agora após ter experimentado a *catarse* como “homem qualitativamente novo”.

1.2 PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS DA PESQUISA

O objeto desta pesquisa é a relação entre a estética do filme e a dimensão sensível do espectador. Toma-se como eixo central deste diálogo o conceito de *catarse* desenvolvido por Vigotski com seus estudos sobre arte em *Psicologia da arte* (1999b).

A pergunta que se pretende responder é: de que forma a *catarse*, categoria psicológica proposta por L.S. Vigotski (1999b), pode contribuir para a reflexão, no âmbito da educação dos sentidos (formação estética), bem como se ela pode criar as condições e possibilidades para transformar, qualitativamente, o espectador em contato com o filme/cinema?

Uma primeira hipótese considera que a dimensão formativa do cinema só chega a sua máxima concretude quando o espectador, na vivência com o filme, é elevado a um nível superior de transformação qualitativa a partir das emoções contrárias suscitadas pela narrativa estética –

conflito entre *conteúdo* x *forma*. Uma segunda hipótese considera que a perspectiva estética de Gutierrez Alea, em especial no filme *Fresa y Chocolate* (1993), aproxima-se da concepção de *catarse* desenvolvida por Vigotski (1999).

O objetivo geral é compreender como a *catarse*, categoria psicológica proposta por L.S. Vigotski (1999b), pode contribuir para a reflexão, no âmbito da educação dos sentidos (formação estética), bem como se ela pode criar as condições e possibilidades para transformar, qualitativamente, o espectador em contato com o filme/cinema.

Os objetivos específicos são:

- Analisar a categoria psicológica *catarse* como apresentada por Vigotski no livro *Psicologia da arte* (1999b), sendo a base para compreender o efeito catártico da reação estética que experimenta o espectador em contato com a obra de arte.
- Verificar e aplicar a partir do filme *Fresa y chocolate* (1993), do cineasta cubano Tomás Gutierrez Alea, a fórmula da *reação estética* desenvolvida por Vigotski na obra *Psicologia da arte* como suporte para a compreensão da formação estética do espectador e sua transformação na vivência com a obra cinematográfica.

1.3 CAMINHOS PERCORRIDOS, METODOLOGIA E REVISÃO DE LITERATURA

Inicia-se o percurso metodológico a partir do levantamento e revisão da produção teórica no campo da educação, referente ao objeto de estudo: o conceito de *catarse*, de cinema e a psicologia histórico-cultural de Vigotski. As fontes de investigação são o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2002 e 2012; os trabalhos acadêmicos apresentados e publicados no sítio eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no mesmo período, e três periódicos³⁶ acadêmicos da área de educação *Qualis* A1, também entre 2002 e 2012³⁷.

Os objetivos da revisão de literatura sobre a produção teórica no campo da educação são:

³⁶ Revistas: *Educação & Sociedade*; *Educação & Realidade*, *Revista Brasileira de Educação* (ANPED).

³⁷ Quando nos referimos no trabalho ao período dos “últimos 10 anos”, estamos tomando como base os 10 anos anteriores ao início de nosso levantamento de dados, os quais se coletariam então de (2002-2012), pois a revisão de literatura inicia-se em meados de 2013, motivo pelo qual não estariam concluídas todas referentes a esse ano; assim, os dados a serem apresentados não corresponderiam ao montante do ano em análise. Interessa saber o que se produziu no período de dez anos, até início de nosso estudo com relação a Vigotski e o cinema dentro do campo acadêmico no Brasil.

- Realizar um mapeamento, no campo educacional, das pesquisas que tematizam o diálogo entre educação e cinema a partir da Escola de Vigotski;
- Realizar um levantamento quantitativo das pesquisas atuais, no período entre 2002 e 2012. Para tanto, indaga-se quais têm sido os conceitos, vinculados à temática em questão, mais estudados e utilizados no campo da educação;
- Analisar, qualitativamente, as contribuições das pesquisas que, fundamentadas sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural³⁸, têm permeado as relações entre Vigotski e cinema dentro do campo da educação brasileira.

As fontes acessadas foram os Grupos de Trabalho (GTs) “Educação e Arte” (GT24), “Educação e Comunicação” (GT16) e “Psicologia da Educação” (GT20) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os periódicos “Educação & Sociedade”, “Educação & Realidade” e a “Revista Brasileira de Educação” da ANPED. Para todas as fontes, o levantamento levou em consideração os trabalhos apresentados no período de 2002 a 2012.

Os descritores utilizados para a revisão bibliográfica foram os seguintes termos e conceitos: *mediação, imaginação, memória, jogo, catarse e fantasia*; eles se constituem como categorias conceituais desenvolvidas por Vigotski desde suas primeiras produções (Tabela 2, em folha posterior). Os descritores Vigotski (Tabela 1, em folha posterior) e cinema (Tabela 4, em folha posterior) apontam os trabalhos existentes durante o recorte temporal de pesquisa. No caso específico da categoria *cinema*, mesmo não sendo fonte de análise na sua obra *Psicologia da Arte*, é possível afirmar que, ao se considerar o cinema como arte, tanto

³⁸ Preste (2012) esclarece que Vigotski, na verdade, não deu um nome específico a sua teoria, o que pode ser uma hipótese para explicar os variados termos que encontramos no campo da academia para se referir à teoria vigotskiana. Decidiu-se, nesta pesquisa, o uso do termo “Psicologia Histórico-Cultural”, quando referido aos estudos desenvolvidos por Vigotski e demais seguidores de esta escola (Leontiev, Luria, Bozhovich, entre outros). Na bibliografia levantada no Brasil, encontraram-se trabalhos com o termo “Psicologia sócio-histórica”, ao se referirem aos trabalhos de Vigotski, porém entendemos que essa alteração no termo é produto dos estudos dentro da psicologia social, que procuram suas bases conceituais na psicologia histórico-cultural desenvolvida na antiga União Soviética. Os trabalhos desenvolvidos pela professora Silvia Lane e seu grupo têm feito uso de “sócio-histórica” contrapondo-se a uma psicologia social do behaviorismo estadunidense. Ademais, entendemos que o termo Psicologia Histórico-Cultural tem uma abrangência maior no Brasil e, ao mesmo tempo, um reconhecimento internacional por todos os seguidores do legado histórico-cultural de Vigotski.

Vigotski quanto os demais integrantes da “Troika”³⁹ e os colaboradores da escola de Vigotski contribuem para compreender o cinema como fonte de educação do sentido e de transformação do espectador.

O interesse por trabalhos que dialoguem com as primeiras obras de Vigotski (VIGOTSKI, 1999a; 1999b), as quais não são muito discutidas e referenciadas nos estudos acessados, permitiu definir o eixo norteador da referência teórico-bibliográfica para este trabalho, que propõe uma complementação ou aproximação dos conceitos sobre arte desenvolvidos por Vigotski no início do século passado, ao constatar que o cinema, já com grande repercussão na sociedade russa (BARASH, 2011), não aparece analisado no *Capítulo 10* do livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b).

Interessa saber se, dentro do recorte temporal, alguma pesquisa sobre cinema aborda tal análise, a partir do conceito de *catarse*. Como esse conceito forma uma espécie de constelação, pretende-se também investigar sua relação com os demais processos funcionais, tal como apresentados pela Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Dessa forma, é aqui que entra a segunda categoria da pesquisa, cinema, em um diálogo dinâmico e dialético que se propõe para sua análise a partir do conceito-chave deste trabalho: a *catarse*.

Na revisão da produção teórica no campo da educação, dentro do recorte temporal da pesquisa, busca-se saber se há trabalhos que abordam a temática “educação e cinema” e a partir de qual perspectiva teórica realizam esse diálogo, bem como se há pesquisas com a mesma temática e que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski. Também se pretende revelar as conclusões destes pesquisadores e as possíveis contribuições para este estudo.

Para explicitar a base deste estudo, organizou-se o texto em seis partes, onde se inclui também esta apresentação. Além dos capítulos, o trabalho apresenta as referências e em apêndice a filmografia do diretor cubano Tomás Gutierrez Alea. Na primeira parte, faz-se a introdução ao objeto de estudo, os principais aportes teóricos e as experiências vivenciadas por este pesquisador. No segundo capítulo, buscou-se o levantamento quantitativo e a análise qualitativa dos trabalhos encontrados que dialogam com nosso objeto de estudo (cinema-vigotski). Analisa-se, dentro da constelação conceitual proposta pelo psicólogo bielorrusso, as

³⁹ Uma grande mudança no rumo da psicologia como ciência aconteceria em 1924, com o encontro entre L.S. Vigotski, A.R. Luria e A.N. Leontiev. Segundo Golder (2004, p.19), Vygodskaya (1995) e Preste (2010), assim será mencionada em qualquer história da psicologia.

categorias conceituais que podem ajudar na configuração do pilar teórico, especialmente o conceito de *catarse e cinema*.

O terceiro capítulo faz um estudo aproximativo ao fundamento gnosiológico da obra de Vigotski, em especial do seu livro *Psicologia da Arte* (1999b). Busca-se compreender a concepção de arte para Vigotski, pois a partir dessa obra ele desenvolveu a categoria psicológica *catarse*, objeto principal da pesquisa. Nessa parte do trabalho, também se pretende entender e estudar os processos funcionais que acontecem com o espectador no momento que estabelece contato com a obra de arte. E para concluir, no último eixo reflexivo, dedica-se atenção a compreender e explicar o conceito de *catarse* como proposto por Vigotski (1999b). Analisam-se as controvérsias em torno dessa categoria psicológica para maior aproximação à lei da *reação estética* como fonte do efeito *catarse* proposta por Vigotski neste livro (VIGOTSKI, 1999b). Outras fontes “primárias” serviram de suporte para este estudo como os livros: *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999a), *Psicologia pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), *La imaginación y el arte en la infancia* (VIGOTSKY, 2003).

O quarto capítulo dedica-se à compreensão do cinema em sua concretude. A intenção é entender as bases históricas de sua constituição como indústria cinematográfica, sua consagração como meio de difusão de massa e, por conseguinte, as contribuições como produção artística para ampliar a dimensão formativa do sujeito. Por último, pretende-se discutir o cinema como espetáculo para as massas e a percepção do espectador do mundo da realidade após o contato com a obra cinematográfica.

O quinto capítulo destaca e descreve a ideia contida na *fórmula da reação estética* proposta por Vigotski, agora na análise da obra cinematográfica. Aqui radica a contribuição acadêmica da dissertação, pois, na obra de análise *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999b), o autor dedicou o *Capítulo 10* para a verificação da *fórmula da reação estética*, porém não o fez em relação ao cinema.

Para verificar a *fórmula da reação estética*, a análise se concentrou em três exemplos isolados e fortuitos dentro do vasto universo da indústria cinematográfica. Para tanto, três consagrados filmes do cinema foram escolhidos — *Intolerance* (1916), de D.W.Griffith; *Fresa y chocolate* (1993), de Tomas Gutierrez Alea, e *Hable con ella* (2002), de Pedro Almodóvar — para exemplificar alguns elementos do *efeito catártico da reação estética* dentro da sétima arte. Entretanto, por se entender que o trabalho do diretor Gutierrez Alea (1984) possibilita uma

aproximação ao conceito de *catarse* (VIGOTSKI, 1999b), dedicou-se o último eixo reflexivo do capítulo a analisar de forma metódica o filme *Fresa y Chocolate* (1993) em sua concretude, o que permitiu a verificação profunda e concreta dos elementos que compõem a obra e permitem compreender o efeito catártico da *lei da reação estética*, objeto de análise.

Para concluir, no sexto capítulo, o trabalho aponta as considerações finais, evidenciando que a fórmula da reação estética como proposta por Vigotski para o estudo do conceito de *catarse* pode ser aplicado também para à análise do cinema como manifestação artística.

2 A REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE A OBRA DE VIGOTSKI NA ANPED

O foco deste eixo reflexivo é apresentar o resultado sobre a produção teórica dentro campo da educação realizado no sítio eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujo teor foram as comunicações apresentadas nos Grupos de Trabalho — “Educação e Arte” (GT24), “Educação e Comunicação” (GT16) e “Psicologia da Educação” (GT20) — das reuniões ocorridas no período de dez anos (2002-2012).

Nestes 10 anos participaram 491 pesquisadores nos 3 GTs analisados, dos quais, somente 6 (seis) deles apresentaram suas pesquisas em mais de um GT. Quanto ao número total de pesquisadores que publicaram nesses dez anos, eles representam (1,22%) do total. E apenas um desses pesquisadores o fez nos três GTs⁴⁰. Os outros 5 (cinco) publicaram artigos científicos no GT16 (Educação e Comunicação), assim como no GT24 (Educação e Arte)⁴¹.

Entre os pesquisadores que dialogam com outros GTs, apenas Zena Winona Eisenberg publicou tanto no GT20 — Psicologia da Educação, quanto no GT24 — Educação e Arte. A partir do levantamento realizado, é possível inferir que não tem sido comum que os pesquisadores do campo da Psicologia da Educação dialoguem com o campo da arte.

Ao analisar o número de trabalhos publicados por esses 6 (seis) pesquisadores, destaca-se que, entre eles, 4 (quatro)⁴² têm mais de dois trabalhos publicados no decênio. Desses, 2 (dois) publicaram quatro artigos. Um deles publicou três artigos e o outro, quem tem um número maior de publicações, apresentou seis trabalhos, ao longo do período. As análises revelaram que não tem sido comum que pesquisadores dialoguem entre os diferentes GTs. Além disso, o levantamento apontou que não é periódica a participação dos pesquisadores dentro da ANPED, pelo menos como apresentadores.

⁴⁰ ROURE, Glacy Queiros. Apresentou trabalhos nos três GTs. Levantamento referente ao período entre 2002-2012.

⁴¹ Os outros cinco pesquisadores que apresentaram trabalhos nos respectivos GTs, a saber GT16 (Educação e Comunicação) e o GT24 (Educação e Arte), foram: WUNDER, Alik; FARINA, Cynthia; FREITAS, Maria Teresa Assunção; GOMES, Paola Basso Menna Barreto e EISENBERG, Zena Winona.

⁴² FARINA, Cynthia (4); ROURE, Glacy Queiros (4); GOMES, Paola Basso Menna Barreto (3) e FREITAS, Maria Teresa Assunção (6).

2.1.1 Vigotski no GT16 Educação e Comunicação

No período de 2002 a 2012, o GT16 da ANPED contou com a participação de 228 pesquisadores, dos quais 37 têm apresentado pelo menos mais de dois trabalhos ao longo dos últimos dez anos, o que corresponde a 16,22%. Dos 228 pesquisadores, apenas 16 (6,7%) têm o cinema como objeto de pesquisa. A média geral é que apenas 4 (25%) autores publicaram pelo menos dois trabalhos ao longo do período estabelecido.

As pesquisas que têm o cinema como objeto central de investigação recorrem a referenciais teóricos vinculados a perspectivas teóricas diversas, menos à Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski. Sequer fazem qualquer alusão aos conceitos de *fantasia*, *imaginação* e a compreensão da arte a partir de um fundamento psicológico da produção artística. Nesse sentido, uma aproximação à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, como referencial teórico para possíveis trabalhos e pesquisas sobre cinema, seria de grande relevância e aporte para a academia.

No decênio 2002-2012, houve um total de 212 artigos apresentados, mas somente 19 trabalhos (8,96%) discutem cinema, ou seja, apenas do total, o que representa uma quantidade pouco considerável referente à variável superior de comparação.

2.1.2 Vigotski no GT20 Psicologia da Educação

No período de 2002 a 2012, dos 138 artigos publicados no GT20, somente 21 recorrem às contribuições de Vigotski, porém segundo a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev a partir dos estudos de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural. Isso contabiliza 15, 21% sobre o total de publicações no GT20 que utilizaram, como fundamentação teórica para seus trabalhos, dois integrantes da “Troika”. Entretanto, nenhum desses trabalhos remontou a seus primeiros estudos sobre o estudo psicológico da arte. Muito menos teve como referencial teórico o livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999b).

2.1.3 Vigotski no GT24 Educação e Arte

No GT24 (Educação e Arte), há uma particularidade em relação aos outros dois GTs. Enquanto se fez um levantamento do período de 2002 a 2012, no GT16 não foi possível o mesmo procedimento com o GT24, pois se trata de um grupo de trabalho relativamente novo,

com apenas 4 anos para ser analisado, tendo em vista que foi apenas em 2009 que aparece como GT⁴³. Mesmo assim, este GT já conta com um corpo de 62 pesquisadores que apresentaram trabalhos. Do grupo de pesquisadores que compõem o GT-24, apenas 1 autor apresentou um trabalho sobre cinema, sob o título *Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância*, o que representa (1,69%) dentre os cinquenta e nove (59) artigos publicados neste período de produção científica. Vale ressaltar que esse trabalho não tem como referencial teórico a Vigotski, mesmo sendo nesse GT o espaço possível para encontrar pesquisas com abordagens vigotskianas.

Parece evidente que a temática da presente pesquisa tem sido pouco explorada no âmbito da principal instituição que congrega os principais pesquisadores do campo educacional brasileiro, que é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Ainda é bastante tímida a discussão, no interior da ANPED, a contribuição acadêmica sobre catarse e cinema a partir de Vigotski. Após este levantamento reconhecemos o desafio que representa este trabalho.

2.2 A PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE VIGOTSKI EM PERIÓDICOS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO

Os periódicos investigados foram *Educação & Sociedade*, *Educação & Realidade* e *Revista Brasileira de Educação*. Nessa segunda etapa da revisão bibliográfica procurou-se saber o que tais revistas publicaram sobre cinema e se o referencial teórico foram os estudos desenvolvidos por Vigotski.

Buscou-se encontrar estudos relacionados com as categorias conceituais elaboradas por Vigotski na análise da arte e da estética: *fantasia*, *imaginação*, *arte* e, em especial, a categoria *catarse*, apresentada no seu livro *Psicologia da arte* (1999b). Destarte, objetivou-se levantar quais trabalhos tiveram como suporte teórico os estudos de Vigotski em diálogo com o cinema e se essas pesquisas utilizaram como referencial teórico sua obra *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b) ao se compreender o cinema como uma produção artística.

⁴³ Esse grupo de trabalho publicou como GT pela primeira vez na 32ª. Reunião Anual ANPED, realizada na cidade de Caxambu (MG), em outubro de 2009. Para maiores conhecimentos sobre a história da criação desse Grupo de Estudos (GE) e sua transformação em GT da ANPED, conferir <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt24>>.

2.2.1 Vigotski na revista *Educação & Sociedade*

No periódico *Educação & Sociedade*, recorreu-se a 41 edições⁴⁴ correspondentes ao período 2002-2012. As edições dessa revista encontram-se organizadas da seguinte forma: artigos, dossiês, *Imagens & Palavras*, análise das práticas pedagógicas, jornal da educação, revisão & síntese, debates, formação de profissionais da educação e pesquisa no Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Na seção *dossiês*, há 120 trabalhos e apenas um faz referência ao cinema, mas não a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

Na seção *Imagens & Palavras*, há maior quantidade de publicações sobre cinema. É nesse momento que se decide cruzar as informações obtidas com o nosso referencial teórico e parte-se para o descritor Vigotski. Existem ao menos duas grafias diferentes para o mesmo autor, por isso busca-se por ambas as representações de escrita. Há oito trabalhos com a grafia “Vigotski”. De 1998 até 2001, é o período com maior número de publicações sobre Vygotsky, porém como se encontravam fora de nosso período de análise, não foi levado em conta o conteúdo temático desenvolvido nas edições. Já com outra grafia “Vygotsky”, foram encontrados 10 artigos. Porém, nenhum deles estudou as categorias conceituais de interesse para nossa pesquisa.

Dez artigos têm *cinema* como objeto de análise, entre os quais dois não estão dentro do período estipulado para a pesquisa. Assim, dos oito trabalhos, um foi publicado em *Dossiês*, vol. 26, n. 93, dez. 2005, e os outros sete em *Imagens & Palavra*, em diferentes publicações. Nenhum desses artigos teve fundamentação teórica em Vigotski, por isso não os utilizaremos na nossa discussão teórica.

2.2.2 Vigotski na revista *Educação & Realidade*

Foram selecionados 26 exemplares⁴⁵ do periódico *Educação & Realidade*. A revista está organizada da seguinte forma: artigos, dossiês e resenhas críticas. Os descritores aparecem na seção *artigos* e *dossiês*. Dos 96 *dossiês*, apenas um faz menção ao cinema em diálogo com a educação ambiental. Com relação aos 243 artigos encontrados, é relevante o número de

⁴⁴ No período 2002 a 2012, conferir <http://www.cedes.unicamp.br/cad_exemplares.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

⁴⁵ No período 2002 a 2012. Conferir <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 20 mai. 2013.

trabalhos que discutiram sobre cinema, sobretudo os publicados na edição v. 33, n.1, 2008. Ao todo, são 20 artigos, o que significa 8,23% com relação ao total de 243 publicações, sendo que, só nessa edição de 2008, há 13 trabalhos. Contudo, nenhum dos trabalhos se fundamentou ou tem o referencial teórico desta pesquisa.

2.2.3 Vigotski na *Revista Brasileira de Educação* (ANPED)

Na *Revista Brasileira de Educação* da ANPED, foi feito o levantamento de todas as 24 (vinte e quatro) edições, correspondente ao período entre 2002 e 2009, que constam no site <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> e organizadas da seguinte forma: artigos, documentos, entrevistas, homenagens, resenhas e espaço aberto.

Os descritores *cinema* e *Vygotsky* apareceram apenas na seção *Artigos*, como o artigo *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. Para a grafia “Vygotsky” são 4 trabalhos, todos fundamentados nas obras *A formação social da mente* (2007) e *Pensamento e linguagem* (1995). Ambas as obras de Vigotski são referenciadas nas mais variadas edições, porém, de qualquer forma, diz respeito à mesma produção. O que varia é a nova tradução ou modificação do título de *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2005) para *A Construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2000), ambas da Martins Fontes.

Não obstante, entre todos os artigos encontrados, ao longo da revisão de literatura, em especial nesse periódico, o artigo *O cinema na conquista da América: um filme e seus diálogos com a história* é o único de toda a produção acadêmica que teve o cinema como eixo central de pesquisa.

2.3 VIGOTSKI: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

No banco de dissertações e teses *online* da CAPES⁴⁶ há várias pesquisas com foco em Vigotski, como também diversos trabalhos sobre cinema, mas não é frequente que se concilie

⁴⁶ Refere-se ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. O levantamento dos conectores foi desenvolvido de março a julho de 2013. Após esse período, a página ficou, durante todo final de 2013 e início de 2014, indisponível para pesquisa. Constatou-se, ao ser colocada novamente à disposição do pesquisador, que os dados apontados em nosso trabalho ainda não tinham sido atualizados na página. Por isso faz-se a ressalva, caso algum desses dados apresentados em tabelas não sejam posteriormente encontrados.

para seu estudo a abordagem vigotskiana com o cinema, parte-se de outros referenciais teóricos como pressuposto para estes estudos sobre a sétima arte. Assim, este tópico objetiva apresentar um levantamento sobre o que tem sido pesquisado, em termos de dissertações e teses, nos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2002 a 2012.

Para realizar tal levantamento, parte-se do pressuposto que, ao analisar as pesquisas acadêmicas encontradas, mesmo não tendo a maior parte delas trabalhado com o livro *Psicologia da Arte*, talvez pela interpretação de alguns autores, que o consideraram inacabado, o estudo nele contido já é base para todas as categorias que Vigotski desenvolverá depois nas obras mais conhecidas pelos seus seguidores. Por isso, foi interesse nesta pesquisa procurar e revisar quais desses trabalhos tiveram este livro como referencial principal para fundamentar as investigações, posto que na primeira fase acadêmica de sua vida Vigotski desenvolveu a categoria *catarse*, de grande importância e base para o nosso trabalho.

Por outro lado, mesmo que ele tenha feito uma análise das demais manifestações artísticas no livro *Psicologia da Arte* para comprovar a *lei da reação estética* e assim explicar o efeito da *catarse*, o cinema, como obra do trabalho de criação, não foi objeto de análise nesse livro. Neste livro, Vigotski verifica que a “[...] poesia ou a arte são um modo específico de pensamento” (POTIEBNEYÁ, apud VIGOTSKI, 1999b, p.34-35). Isto, para ele, pode ser comparado ao conhecimento científico, se diferenciando apenas pelo seu método, ou seja, pela forma como o espectador vivencia psicologicamente a obra. Destarte, o cinema, assim como a poesia, produto da criatividade humana, também apresenta na estrutura da obra uma série de atividades humanas do pensamento concreto que se objetivam com a apropriação dos conhecimentos acumulados e desenvolvidos pela humanidade.

Entretanto, Vigotski discordou do reducionismo que acarretava esta concepção e compreensão da arte como pensamento e conhecimento a partir da teoria da figuração de Potiebnýá (VIGOTSKI, 1999b) que opera sob as bases de uma teoria puramente intelectual. Posto que, desde esta perspectiva se desprezam e consideram os demais fenômenos secundários e casuais, reduzindo a mero exercício intelectual à arte, que operara apenas a partir do trabalho da mente e do pensamento. Todas estas inquietações da psicologia da arte permitiram que Vigotski retomasse, nos últimos trabalhos que desenvolveu, seus estudos sobre a dimensão estética, iniciados em *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999). Também a bibliografia demonstra que suas pesquisas e colaboração mudaram a produção do cineasta russo S. M.

Eisenstein, que defendeu o “cinema intelectual” a partir de uma perspectiva de análise psicológica da imagem (SOARES, 2001; BARASH 2011; SHKLOVSKI, 2009).

A curta vida de Vigotski (1896-1934) o impediu de uma retomada mais profícua de seus trabalhos de juventude. Muitos deles não estão acabados ou até não foram profundamente verificados, como é o caso especificamente da categoria *catarse*. No período em que *Psicologia da Arte* foi escrita (1925), o cinema já representava (como demonstraremos no próximo capítulo) a nova manifestação artística do século XX, mas mesmo assim não foi dedicada por Vigotski uma simples menção em seus estudos a essa nova forma de linguagem. Ou seja, no momento histórico em que a obra foi escrita, o cinema já tinha passado de simples instrumento científico a instrumento de educação cultural para as massas, mas não foi objeto de estudo de Vigotski.

É importante a afirmativa de Leontiev ao referir-se ao momento histórico no qual se publicou *Psicologia da arte*.

Os estudos sobre as artes soviéticas começavam a dar seus primeiros passos. Era um período de reavaliação dos valores antigos em que começava a “análise” da literatura e da arte: nos círculos da intelectualidade soviética havia uma atmosfera criada por aspirações contraditórias. A palavra “realismo socialista” ainda não tinha sido falada⁴⁷ (LEONTIEV, 1986, p. 7).

Nesse momento histórico em que escrevera sua tese, Vigotski “[...] aborda as obras clássicas — a fábula, a novela, Shakespeare. Sua atenção está focada não em debates sobre o formalismo, o simbolismo, os futuristas e a Frente de Esquerda (LEF)”⁴⁸ (LEONTIEV, 1986, p.6). Também não interessava analisar as manifestações artísticas nascentes, mas aprofundar nas bases artísticas e formas mais desenvolvidas que configurariam uma verdadeira *psicologia da arte* ou uma psicologia da *arte*, como o próprio Leontiev nos deixa compreender neste prefácio da obra em russo. Vigotski partiu para seus estudos do pressuposto que “[...] as formas mais desenvolvidas da arte são a chave para a compreensão das formas mais atrasadas,

⁴⁷ “Советское искусствознание делало еще только первые свои шаги. Это был период переоценки старых ценностей и период начинавшегося великого «разбора» в литературе и искусстве: в кругах советской интеллигенции царил атмосфера, создававшаяся разноречивыми стремлениями. Слова «социалистический реализм» еще не были произнесены”.

⁴⁸ “Автор обращается в ней к классическим произведениям — к басне, новелле, трагедии Шекспира. Его внимание сосредоточивается не на спорах о формализме и символизме, футуристах и о левом фронте”.

como a anatomia do homem é comparada com a dos macacos; A tragédia de Shakespeare explica os mistérios da arte primitiva y não vice-versa” (Vygotski, 1997, p. 173).

Embora não haja um número considerável de dissertações e teses que façam a abordagem do cinema a partir dos estudos de Vigotski, nem o autor tenha desenvolvido uma teoria em si no seu livro, como o fizera com as demais manifestações artísticas, ainda assim é possível considerar que: em com seu trabalho inicial, ele tem muito a contribuir para o desenvolvimento do pensamento e estudos relacionados ao potencial do cinema, na reação e formação da sensibilidade — da educação estética do espectador —, temática que cada vez mais faz parte do universo de discussão no âmbito da educação, mesmo que sob outras perspectivas e referenciais teóricos (CASTRO, 1986; LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003; DUARTE, 2009; PIMENTEL, 2011; FRESQUET 2013).

2.3.1 Vigotski: conceitos e categorias de estudo no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

No Banco de Dissertações e Teses da CAPES, apesar de não estar dentro de nosso recorte temporal, verificou-se que, no início dos anos 1990, as pesquisas sobre Vigotski no Brasil foram quase nulas ou muito incipientes. A primeira pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, foi em 1992. Essa realidade que teve uma mudança considerável em um período de dez anos. Em 2002, o número subiu para 12 pesquisas. Em 2013, período em que fechamos o recorte dos 10 anos anteriores (2002-2012) a nosso levantamento, as pesquisas tinham aumentado quase 100 vezes mais, se comparadas com a pesquisa de mestrado defendida em 1992. Ou seja, foram produzidas, ao longo de dez anos, 103 teses e 473 dissertações, o que perfaz um total de 576 trabalhos ao final desse período⁵⁰ (Tabela 1).

⁵⁰ Em função da grande quantidade de trabalhos, evitou-se citar todos os nomes dos autores dos 576 trabalhos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, mas apresentaremos estatisticamente os trabalhos de acordo com o descritor de interesse da pesquisa. Dentro de cada um desses descritores, faremos ênfase nos que tiveram, dentro do seu referencial teórico, a obra *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b), pois o levantamento realizado confirmou a tese defendida por Duarte (2001 e 2004) que a referência teórica dos trabalhos de Vigotski, no campo acadêmico brasileiro, reduziu-se a duas obras principalmente *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1994); (VIGOTSKY, 2007) e *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2005); (VIGOTSKY, 2005); (VYGOTSKY, 1995), assim como a obra *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2000), além de que Vigotski, “[...] está se tornando famoso entre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido” (DUARTE, 2001, p.76).

Tabela 1 – Trabalhos referentes a Vigotski encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2002 a 2012

VIGOTSKI	DOUTORADO	MESTRADO	TOTAL
2002	3	9	12
2003	3	17	20
2004	5	26	31
2005	5	31	36
2006	6	36	42
2007	8	48	56
2008	15	59	74
2009	13	46	59
2010	18	49	67
2011	11	61	72
2012	16	91	107
TOTAL	103	473	576

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2013).

Com relação às categorias que podem dialogar com a pesquisa, no referente ao cinema, e partindo das categorias conceituais desenvolvidas por Vigotski na sua primeira obra, *Psicologia da arte*, chega-se à seguinte conclusão: *mediação*, 104 trabalhos, dos quais 18 teses⁵¹ e 86 dissertações⁵²; *imaginação*, 28 trabalhos, dos quais 7 teses⁵³ e 21 dissertações⁵⁴; *memória*, 25 trabalhos, todos em nível de mestrado⁵⁵; *jogo e brincadeira*⁵⁶, 8 trabalhos, dos

⁵¹ Dos trabalhos de Marques Junior (2012) e Conti (2010), somente levou-se em consideração o de Conti, pois o outro só menciona a obra nas referências, mas não desenvolve ou menciona o referencial em nenhum momento dentro do seu texto, por isso não contribuiria para nosso aporte.

⁵² Para Schuhli (2011) e Flandoli (2003), o autor Sousa (2011) trabalha o conceito *mediação*; não obstante, na pesquisa não foi utilizado o livro *Psicologia da Arte*, mas os outros que compõem a maioria das pesquisas, *Pensamento e Linguagem* e *A formação social da mente*; mesmo assim faremos uma exceção em mencioná-lo, pois é o único trabalho, entre os que abordaram essa categoria conceitual, que o fez com o cinema. Assim como é de nosso interesse *Vigotski & Cinema*, dedicaremos posteriormente um tópico para sua análise.

⁵³ Para Marques Junior (2012), Mudano (2011), Adriani (2009) e Pederiva (2009), como referenciado na nota 23, não será considerado o trabalho Marques Junior (2012), pelo explicitado anteriormente.

⁵⁴ Romanelli (2011), Ferreira (2011), Costa (2009), Motta (2008), Soares (2008).

⁵⁵ Lung (2012), Peres (2006); Munhoz (2002) trabalha o conceito *memória*; não obstante, na pesquisa não foi utilizado o livro *Psicologia da Arte*, mas os outros que compõem a maioria das pesquisas, *Pensamento e Linguagem* e *A formação Social da mente*, mesmo assim faremos uma exceção em mencioná-lo, pois é o único trabalho, entre os que trabalharam essa categoria conceitual, que o fez com o cinema. Assim como é de nosso interesse a relação entre Vigotski e cinema, dedicaremos posteriormente um tópico para sua análise.

⁵⁶ Cabe ressaltar que mesmo sendo uma temática de grande interesse para Vigotski, por seus estudos desenvolvidos em *Psicologia da Arte*, referindo-se ao jogo na produção de imaginação, nenhum dos trabalhos aqui referenciados estatisticamente serão considerados para nossa pesquisa, primeiro porque não

quais 1 tese e 7 dissertações; *catarse*⁵⁷, 6 trabalhos, dos quais 1 tese⁵⁸ e 5 dissertações⁵⁹; *fantasia*⁶⁰, 4 trabalhos, também todos em nível de mestrado (Tabela 2)

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos referentes a Vigotski por categorias de estudo encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2002 a 2012

Descritor	Doutorado	Mestrado	Total
Mediação	18	86	104
Imaginação	7	21	28
Memoria	0	25	25
Jogo e brincadeira	1	7	8
<i>Catarse</i>	1	5	6
Fantasia	0	4	4

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2013).

Os estudos e análises sobre a arte estão presentes nas obras iniciais de Vigotski (1999a; 1999b). Suas críticas desenvolvidas nesses trabalhos podem contribuir para se compreender o lugar que o cinema ocupa no processo de formação estética dos indivíduos. A partir do descritor “Vigotski-arte”, há 42 trabalhos, sendo 6 teses⁶¹ e 36 dissertações⁶². Dentre eles, 19,44% utilizam o primeiro livro de Vigotski. Mas o objetivo aqui é saber se, com o descritor

utilizaram para seu estudo o livro que tentamos pesquisar, assim não estaríamos encontrando neles contribuições para nosso, e segundo porque não é matéria de nossa pesquisa desenvolver aqui um trabalho detalhado dos estudos desenvolvidos por Vigotski sobre o jogo e continuados por outros pesquisadores que colaboraram com ele. Vale ressaltar que já em Herten, Leningrado, na conferência de 33, colocou a importância do jogo para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar (RAMOS, 2014). Posteriormente esses fundamentos ajudaram Elkonin na escrita de seu livro *Psicologia do Jogo* (ELKONIN, 1984) e Leontiev em seus estudos sobre temática (LEONTIEV, 1959).

⁵⁷ Por um lado, todos o fizeram a partir do pensamento de Vigotski, em *Psicologia da arte*; por outro, essa categoria compõe o terceiro capítulo desta dissertação, na qual será discutido o conceito de *catarse* defendido por Vigotski, assim como sua importância para fazer uma análise da *catarse* no cinema.

⁵⁸ Ernica (2006).

⁵⁹ Schuhli (2011); Chisté (2007); Flandoli (2003). De todas as pesquisas desenvolvidas, duas não serão utilizadas na nossa análise, pois não foram encontrados, até a data, os respectivos trabalhos para nossa possível análise que, por ordem de qualificação, são: SILVA (2012b) e OLIVEIRA (2004).

⁶⁰ Nesse momento da análise, dedico-me a detalhar os trabalhos que dialogaram com o livro *Psicologia da arte* como referencial teórico, no qual a *fantasia* é um conceito trabalhado por Vigotski. Porém, os trabalhos acadêmicos que se dedicam a estudar essa categoria conceitual o têm feito tendo como maior referencial teórico o livro *La imaginación y el arte en la infancia* (VIGOTSKY, 2003), também conhecido como *Imaginación y creación en la edad infantil* (VIGOTSKY, 2004) ou sua tradução em português *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores* (VIGOTSKI, 2009).

⁶¹ Nesse descritor, das teses desenvolvidas no período e que dialogaram com Vigotski, somente uma não o fez utilizando *Psicologia da arte*; entretanto, os demais consideraram dentro do seu referencial teórico essa obra como principal aporte para suas pesquisas: Marques Junior (2012), Lung (2012), Toassa (2009), Ernica (2006), Pitta (2006).

⁶² No referente às dissertações, 19%, dos trabalhos mantiveram, como as teses, o mesmo referencial: Schuhli (2011), Trierweiler (2008), Soares (2008), Ribeiro (2002), Catão (2011), Silva (2012a), Marques (2010).

cinema, contemplado hoje como uma manifestação artística, também as pesquisas tiveram essa produção vigotskiana como base referencial para seus trabalhos.

Interessa conhecer o que se tinha estudado no campo da arte, tendo como referência a obra de Vigotski, em especial *Psicologia da arte*, e não outros livros do psicólogo, referenciados em mais de 90 % em todas as pesquisas. Isso parece confirmar, de forma quantitativa e qualitativa, as teses defendidas por Duarte (2001), quando afirma que *Pensamento e linguagem* (1995) e *A formação social da mente* (1994) são os livros de Vigotski mais lidos pelos pesquisadores brasileiros.

Outros importantes trabalhos de Vigotski têm sido negligenciados (DUARTE, 2001). Além disso, segundo Duarte (2004), muitas pesquisas têm descaracterizado o pensamento Vigotskiano, “[...] de forma a torná-lo mais facilmente assimilável ao universo ideológico do capitalismo [...]”, como “[...] diluindo, secundarizando ou neutralizando o caráter marxista da teoria de Vigotski” (DUARTE, 2004, p. 161).⁶⁴

O *par* “Vigotski-cinema” aparece apenas em duas dissertações⁶⁵ que abordam a temática, o que contabiliza 0,34% do universo dos 576 trabalhos realizados ao longo de um período de dez anos (2002 a 2012) (Tabela 3).

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos referentes a Vigotsky distribuídos pelas categorias arte e cinema no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2002 a 2012

Descritor	Doutorado	Mestrado	Total
Arte	6	36	104
Cinema	0	2	2

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2013).

Em 1992 havia 21 trabalhos sobre cinema, o que pode indicar que a temática já era mais pesquisada do que “Vigotski”. No entanto, vinte anos depois (2012), esse número aumentou para 2.839 trabalhos que tematizam sobre as mais diversas áreas do conhecimento, mas não o fazem a partir da análise da arte vinculada aos estudos desenvolvidos por Vigotski. Com relação aos primeiros dados obtidos em 2002 (134 trabalhos) e no fechamento do levantamento em 2012 (2.839 trabalhos), foram 617 teses e 2222 dissertações (Tabela 04).

⁶⁴ Não apresentaremos aqui todos os exemplos do professor Duarte na sua tese de defesa por uma leitura marxista de Vigotski, porém fazemos alusão à leitura do capítulo quarto, *Em defesa de uma leitura marxista da obra de Vigotski* (DUARTE, 2004, p. 159-211), cuja leitura recomendamos.

⁶⁵ Para esses dois trabalhos, SOUSA (2011) e Munhoz (2002), por estarem ligados ao foco principal de análise desta dissertação, será dedicado um momento maior de discussão no eixo reflexivo *Vigotski e cinema*.

Tabela 4 – Quantidade de trabalhos com foco nos estudos em cinema no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2002 a 2012

CINEMA	DOCTORADO	MESTRADO	TOTAL
2002	37	97	134
2003	27	122	149
2004	48	123	171
2005	49	165	214
2006	50	178	228
2007	68	203	271
2008	70	231	301
2009	53	247	300
2010	69	268	337
2011	77	280	357
2012	69	308	377
TOTAL	617	2222	2839

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (2013).

Os dois principais descritores da pesquisa são pouco estudados em conjunto. Quando o levantamento analisa o descritor “Vigotski-cinema”, não dentro do levantamento realizado tendo como descritor norteador “Vigotski”, mas “Cinema”, os resultados são muito mais reduzidos: 0,070% com respeito a todos os estudos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado. Isso parece confirmar novamente a tese defendida por Duarte (2001)⁶⁶, segundo a qual os estudos sobre o pensamento de Vigotski, desenvolvidos no Brasil, não são hegemônicos dentro do campo da educação, além, é claro, de acordo com esse autor, as pesquisas existentes são fragmentadas e desconsideram a dialética materialista do pensamento e produção intelectual do psicólogo.

⁶⁶ Referencia-se o Capítulo V *A Escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural*, em que o autor apresenta e discute a problemática na recepção por parte dos educadores brasileiros do pensamento vigotskiano, resumindo-se a não mais que a duas referências: *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. Analisada a partir de cinco hipóteses de análise crítica, define que este último, mesmo sendo o mais lido e citado, também é o mais mutilado, deformado, simplificado e “desideologizado”.

No âmbito da academia brasileira, não há mais do que dois trabalhos que debatem a sétima arte a partir dos estudos de Vigotski. Nenhuma das duas pesquisas encontradas utilizou o livro *Psicologia da arte* para fundamentar suas reflexões. Essas duas, como a maioria, permanecem nos livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*. Além disso, as categorias conceituais estudadas pelos autores nos respectivos trabalhos *O poeta: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica* (MUNHOZ, 2002) e *Salas/celas, Sinas e cenas: o cinema no contexto prisional* (SOUSA, 2011) correspondem à *memória* e à *mediação*, respectivamente. Entretanto, há de se destacar que com relação ao cinema, no Brasil, ainda que não o tenham analisado tendo a Vigotski como referencial teórico, há uma quantidade (2.839) considerável de pesquisas que o analisam mais do que um mero produto típico da indústria cultural.

2.3.2 CAPES: Vigotski e cinema

Das 576 pesquisas desenvolvidas no período de 2002 a 2012, 23 trabalhos (3,99% do total) recorreram a *Psicologia da arte* como referencial teórico para suas pesquisas. Ou seja, 8 teses e 15 dissertações consideram que, embora seja uma obra inconclusa, ela é vista como relevante dentro da academia e dos estudos sobre as teorias de Vigotski, tanto quanto os livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*, que são mais estudados. Nesses 23 trabalhos, também aparecem as ditas obras mencionadas. Por conseguinte, chega-se à conclusão de que, em pelo menos 98% dos trabalhos que se desenvolveram durante o período analisado, esses dois livros não deixaram de ser mencionados, tanto de forma direta como indiretamente por meio da leitura de outros pesquisadores.

Sousa (2011) e Munhoz (2002) recorrem à teoria de Vigotski como suporte para dialogar com o cinema. Sousa (2011) faz alusão à outra obra: *Os Manuscritos de 1929* (VIGOTSKI, 2000), mas recorre a um comentador e não ao texto original de Vigotski (PINO, 2000; 2005).

Ambos os autores consideram o *cinema* uma forma de *arte*, uma manifestação artística. Tal ideia foi defendida, em 1915, pelo poeta estadunidense Vachel Lindsay⁶⁷ (TURNER, 1997;

⁶⁷ Poeta estadunidense, Vachel Lindsay (1879- 1931), em 1915 escreveu o livro *The art of the moving Picture* (LINSDSAY, 1916), que foi posteriormente revisado, em 1922, no qual aborda os gêneros cinematográficos, tendo como base três estilos gerais do gênero: *ação, intimidade e esplendor*. Para esse autor, a nova arte estaria destinada a “museus, universidades e instituições de ensino, arquitetos, escultores, pintores e às novas cidades americanas” (TÁVARA, 2010, p. 55), porém sua visão sobre o cinema tem caráter impressionista e pessoal, o que provoca certas contradições em sua leitura.

DUARTE, 2009), que reivindicou o estatuto de *sétima arte*⁶⁸. Seu esforço foi convencer, nos Estados Unidos, as instituições culturais a reconhecer e prestigiar o cinema culturalmente como as demais manifestações artísticas (TURNER, 1997; DUARTE, 2009).

Nesse sentido, ao se considerar o cinema⁶⁹ como arte, esta pesquisa recorreu aos livros *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b), *A tragédia de Hamlet príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999a), *La imaginación y el arte en la infancia* (VIGOTSKY, 2003) e *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003) como suportes para fundamentar nossas referências e estudos sobre a análise da obra cinematográfica.

Munhoz (2002) e Souza (2011) consideram que a arte como seu objeto de estudo, em específico o cinema. No entanto, essas duas dissertações se diferenciam basicamente no uso que fazem das categorias conceituais que justificam o diálogo com o cinema: para Munhoz (2002), o conceito *memória* e para Sousa (2011), o conceito de *mediação*. A seguir, analisaremos mais detalhadamente cada um dos trabalhos desenvolvidos por estes dois autores.

2.3.2.1 “O poeta: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica”

De cunho etnográfico, a dissertação de Munhoz (2002) - *O poeta: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica*- se desenvolve a partir da pesquisa-ação. O objetivo do autor foi produzir um vídeo e, para tanto, fundamentou-se em

⁶⁸ Já no que se refere à literatura do cinema (MASCARELLO, 2006) essa categoria é dada a Ricciotto Canudo (1877-1923) que se dedicaria à crítica especializada, com o artigo *La naissance d'un sixieme art. Essai sur le cinematographe* (1911) e posteriormente com *La leçon du cinema* (1919) onde anuncia a conhecida sétima arte. Para reafirmar esta ideia, em 1922 elabora um manifesto, conhecido como *Manifeste de Sept Art* ou *Manifesto das sete artes*, como se a conhece em português. Canudo, dentro do universo cinematográfico, é considerado o “fundador da teoria do cinema” (MASCARELLO, 2010, p. 96). No início de sua aparição, sustentava a ideia de “teatro cinematográfico”, mas com o passar do tempo e sua aproximação crítica a essa forma artística, convence-se de que o cinema era uma “arte plástica em movimento” e assim ganhava a expressão última no rol das artes. Com o crescente interesse que o cinema despertava nas massas tem lugar a fundação de periódicos especializados, entre os quais cabe destacar *La Gazette des Sept Art* (1922). Destarte, o cinema foi reconhecido e considerado como “o lugar de fusão entre as artes do tempo e as do espaço” (MASCARELLO, 2010, p. 97).

⁶⁹ Na bibliografia técnica em espanhol, tanto cinema quanto cine são abreviaturas de cinematógrafo, nome que deram os irmãos Lumière ao instrumento por eles inventado. Com o passar do tempo variou seu significado, sendo também conhecido como o espaço ou a sala de projeção dos filmes, assim como posteriormente se lhe atribui o significado aos fenômenos cinematográficos, cujo sentido perdera esse uso de significação. Porém, com a primeira abreviatura, também se poderia entender e designar a atividade, tanto artística quanto comercial, surgida a partir do invento (SANTOVENIA, 2006, p. 42-46).

Bakhtin⁷⁰ e Vigotski, esse último pela “[...] necessidade de uma teoria psicológica humana que permitisse um entendimento das relações entre linguagem verbal e pensamento em termos de suas articulações e desenvolvimento” (MUNHOZ, 2002, p. 9).

Munhoz (2002) procura entender, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre pensamento e linguagem, assim como o conceito de *mediação* entre o homem e a natureza, desenvolvido por Vigotski a partir dos signos como instrumentos indispensáveis dentro do processo de humanização. Por isso, concordamos com Munhoz no tocante à importância atribuída pelo psicólogo à cultura e à sociedade como mecanismo de transformação e constituição da individualidade, tornando-se “a cultura parte da natureza de cada pessoa” (MUNHOZ, 2002, p. 10). Entretanto, há de discordar-se da interpretação, feita por pelo pesquisador, das ideias de Vigotski, sobre a necessidade de se criar uma psicologia marxista que explicasse a crise da psicologia, pois Munhoz entende que Vigotski “[...] repudiou o “método das citações” que vários contemporâneos seus utilizavam para agradar ao novo regime, instalado na Rússia com a revolução, levando a cabo a grande missão de explorar o ser humano dentro de perspectivas que valorizassem o tecido social” (MUNHOZ, 2002, p. 11).

Ao reduzir um projeto coletivo e social a uma simples expressão de *regime*, por se tratar de uma sociedade socialista e onde prevalece a *ditadura do proletariado*, se desconsidera o engajamento em que o povo, como muitos intelectuais, entre eles o próprio Vigotski, estavam inseridos. Portanto, iniciar uma análise crítica da sociedade já condicionando o leitor a certa falta de liberdade criativa reduz tanto o processo criador quanto a obra a uma simples repetição panfletária do conteúdo a serviço do órgão hegemônico no poder, que deveria, com a nova arte “[...] revelar o homem contemporâneo; não o burguês, mas o homem cultural, o homem desenvolvido, o homem socialista” (BARROCO, 2007, p. 39). Destarte, a nosso ver, Munhoz (2002) não compreende que nas palavras expressadas por Vigotski há um chamado para que todos os colegas e intelectuais procurassem uma escrita crítica e reflexiva que tivesse como fundamento o materialismo histórico e dialético, porém de forma que seguisse conscientemente o método de Marx e não o uso meramente repetitivo de suas palavras.

Uma leitura e uma interpretação que partem do discurso de que a transformação do homem em “homem novo” nos países onde têm imperado o socialismo como forma de superação do

⁷⁰ Não nos deteremos a apresentar as contribuições de Bakhtin neste trabalho, assim como sua escolha, mas a sim a presença de Vigotski dentro da produção de Munhoz (2002).

capitalismo é uma imposição do regime e não uma necessidade de transformação qualitativa da sociedade divididas em classes antagônicas entendem o comunismo como ditadura ou totalitarismo opressor das massas populares.

Pelo contrário, isso não é o que prevalece na escrita da obra vigotskiana. No livro *Psicologia da arte*, é possível observar que, para Vigotski, é em Marx que deveriam se encontrar as bases teóricas, o fundamento para a construção da nova sociedade e a configuração de uma nova psicologia (a psicologia marxista)⁷¹. Para tal propósito, ele parte do “repúdio a citações” como enfatiza Munhoz (2002). Vigotski (1999b) exalta a compreensão do método para uma nova escrita da psicologia. Em seus trabalhos, publicados em vida, não há nenhuma menção a imposições do regime político soviético, tal como proposto por alguns grupos de estudos vigotskianos no Brasil. Não obstante, não resta dúvida, pela vasta obra produzida em pouco tempo, de seu engajamento na escrita de uma verdadeira psicologia marxista ao seguir os estudos de Kornilov⁷². Por outro lado, os trabalhos acadêmicos que defendem que Vigotski apenas escreveu sobre Marx como consequência da imposição do Estado Soviético parece desconhecer verdadeiramente as bases teóricas da obra de Vigotski ou tem a intenção de afastá-lo dos fundamentos ontológicos da filosofia marxista que orientam as reflexões do psicólogo russo (DUARTE, 2004)⁷³.

A palavra “social” e os “signos”, que fundamentam o trabalho de Munhoz (2002), são fundamentais para a teoria de Vigotski. Ao fazer uso dessas palavras de Vigotski para

⁷¹ De acordo com Shuare (1990), não pode ser esquecida a importância que teve para essa psicologia os estudos e aportes de Blonski (1884-1941), considerado, segundo a autora, o primeiro psicólogo a formular a ideia de que a psicologia científica devia ser orientada pelo marxismo. Esse pensamento, como apresentado anteriormente, é continuado por Kornilov “[...] em forma mais clara e fundamentada”. Seguido por seus discípulos, em especial por Vigotski que, conhecedor dos clássicos do marxismo, sustenta a tese de que “só o conhecimento das formas superiores evolutivas dá a chave para estudar as inferiores, seguindo assim textualmente a Marx” (SHUARE, 1990, p.37), em especial seu método.

⁷² Konstantin Nikolayevich Kornilov (1879-1957) foi homenageado, ao longo de sua carreira, com várias medalhas e condecorações de honra. Foi um importante intelectual para a psicologia soviética em função, principalmente, das transformações que ajudou a concretizar, com suas participações no 1º e 2º Congresso de Psiconeurologia, realizados em 1923 e 1924. Suas ideias estiveram presentes na reconstrução metodológica da psicologia sobre as bases ontológicas do materialismo dialético. Seus trabalhos, nos últimos momentos acadêmicos, foram dedicados à psicologia pedagógica e ao estudo da personalidade. Recomenda-se para maiores estudos sobre a figura desse psicólogo a leitura da obra de Marta Shuare (SHUARE (1990).

⁷³ Para melhor esclarecimento recomendamos a leitura do artigo de Vigotski (1930), *A transformação socialista do homem*. In: La genialidad y otros textos inéditos. Trad. René van der Veer e Guillermo Blank. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

fundamentar a crítica a Delval⁷⁴ sobre o seu desconhecimento dos princípios mais elementares da concepção marxista, ou seja, materialista, dialética e sócio-histórica, Duarte destaca que:

[...] o signo que se encontra fora do organismo, tal como a ferramenta, está separada da personalidade e serve em sua essência ao órgão social e ao meio social. Poderíamos dizer, por outra parte, que todas as funções superiores não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas sim que o próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social (VIGOTSKI, apud DUARTE, 2004, p.192).

Assim, o conceito de *atividade mediadora* no processo de desenvolvimento do sujeito será de grande importância para a teoria histórico-cultural, sendo que essa categoria conceitual, na qual Vigotski fundamenta seus estudos, não está reduzida a um tipo só de mediação, mas, pelo contrário, a vários tipos de mediações que têm lugar entre o indivíduo e sua realidade social. Dessa forma, os signos são mediadores indissolúveis do processo de desenvolvimento psíquico do sujeito:

[...] as *ferramentas* são mediadoras na ação do homem sobre os objetos, são necessários ao controle da realidade material, os *signos* são mediadores na ação do indivíduo sobre si mesmo ou sobre outros indivíduos, isto é, são mediadores necessários ao controle do comportamento humano e dos processos mentais (DUARTE, 2004, p. 209).

Outro ponto de concordância com as ideias de Munhoz (2002) ocorre quando especifica que Vigotski “[...] evidenciou os erros de uma psicologia que não considerava as questões afetivas no trato do intelecto” (MUNHOZ, 2002, p. 11), pois “[...] a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto” (VIGOTSKI, 2000, p. 16). Contudo, fazer uma interpretação generalizadora do pensamento vigotskiano a partir apenas da leitura do livro *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKY, 1995) compromete todo o pensamento dialético desse autor, pois desse modo apresenta-se uma leitura fragmentada e parcial da obra. *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKY, 1995) caracteriza uma firme orientação objetivista do pensamento desse psicólogo (GONZALEZ REY, 2013). Especificamente o seu primeiro capítulo, que foi a base referencial de Munhoz (2002) para a aproximação do pensamento vigotskiano, possibilita afirmar que nesse momento específico da obra de Vigotski o pensamento não é uma construção, mas um reflexo, pois é recebido, não produzido.

⁷⁴ Duarte (2004) faz uma crítica à interpretação da obra de Vigotski por parte de Delval (1998) no seu artigo *Teses sobre o construtivismo*, publicado pela editora Ática, no livro *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*.

[...] o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmo, [...] assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível (VIGOTSKI, 2000, p.16).

Ou ainda, segundo o pensador, não se pode haver separação entre o ato de pensar e o afeto.

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento [...] De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica [...] A análise que descompõe a totalidade complexa em unidades reencaminha a solução desse problema vitalmente importante para todas as categorias aqui examinadas (VIGOTSKI, 2000, p 16).

Portanto, nesse livro, ao mesmo tempo em que Vigotski fala da unidade entre o cognitivo e afetivo, é evidente a força que atribuiu ao pensamento como reflexo da realidade quando disse que “[...] no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 12). Essas contradições, dentro da própria obra do psicólogo, apresenta a riqueza do pensamento dialético de Vigotski em movimento constante. Segundo Gonzalez Rey (2013, p. 93), a obra de Vigotski “[...] conduz o leitor pelo labirinto de ideias em desenvolvimento que não chegam a uma conclusão teórica e que devemos acompanhar em diferentes fragmentos isolados no decorrer de seu trabalho” para futuras interpretações e desdobramentos conceituais.

Por outro lado, ao se referir ao livro *Psicologia da arte* em seus estudos, Gonzalez Rey (2013) evidencia, na escrita de Vigotski, vários momentos, algumas vezes um pensamento determinista linear, em outras um pensamento completamente contrário no qual “[...] as ideias do próprio pensamento são portadoras de resíduos de afetos de relações da pessoa” (GONZALEZ REY, 2013, p.93).

Munhoz (2002) tem como base para a criação do seu filme, *O poeta ...*, o exemplo de Dostoievski mencionado por Vigotski (VYGOTSKI, 2001, p.326), ao fazer referência à conversa entre pessoas embriagadas. Enfatiza a importância da entonação para a compreensão das variações dentro do significado da palavra. Contudo, é preciso lembrar que a produção de sentido é dada por um conjunto de elementos psicológicos que aparecem na consciência diante da palavra. Ou seja, Vigotski considera que o significado subjetivo dado à palavra não

é meramente intrapsíquico, mas que tal significado está organizado na consciência do sujeito. Todavia, simultaneamente existe na relação com o outro e radica aqui a importância da linguagem, pois é por meio dela que se tem lugar o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores⁷⁵. Destarte, o seu desenvolvimento “[...] resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento” (MARTINS, 2013, p. 109).

No processo de apropriação dos signos, como instrumentos mediadores, encontra-se, para Vigotski, a categoria central para a análise do desenvolvimento das estruturas superiores. Os signos são a ponte das estruturas inferiores e culturalmente formadas. Portanto, é no preceito dialético que existe da unidade contraditória entre as formas naturais de comportamento e as formas culturais que o sujeito supera as formas inferiores. Dessa maneira, fica evidente, no conceito de *mediação* e no exemplo de Dostoiévski, que a importância não radica no Outro e não é a relação com o Outro o que faz a mediação no processo de desenvolvimento, como as pesquisas acadêmicas tanto têm defendido, mas na palavra (nos signos).

O próprio Lenin parte dos estudos de Marx e menciona, nos cadernos de filosofia, a capacidade produtiva do sujeito. Vigotski, que foi um estudioso do marxismo, sabia que Marx, na terceira tese sobre Feuerbach, preocupava-se com o caráter ativo da consciência em contraposição ao determinismo externo. Assim referia-se à compreensão da consciência como produto do mundo e não da atividade humana:

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens [...] (MARX, 1999, p. 5).

⁷⁵ O eixo norteador para o estudo das funções superiores como categorias que representam a distinção do homem como ser do gênero humano, radica, para esse autor, na compreensão da natureza social do psiquismo humano. Ou seja, seu estudo seria impossível, no seu entender, dissociado do mundo material, cultural e objetivo, produto da complexa produção da atividade que leva a sua própria transformação. Também é nessas relações sociais de produção que o sujeito gera subjetividades. O processo dialético entre as funções inferiores e superiores terá lugar pela conquista, por parte do sujeito da linguagem, de leitura, de escrita, da formação de conceitos, entre outros. Isso ressalta a tese, que se defende ao longo de nosso trabalho, da importância do pensamento marxiano na obra de Vigotski, pois é na análise dialética entre natureza e cultura que radica o núcleo dos estudos sobre as funções psíquicas superiores. As referências a essa categoria conceitual aparecem com os seguintes sinônimos: formas complexas, processos complexos, comportamento superior, forma superior e complexa de reação e formas culturais de comportamento. Para maior profundidade nessa categoria psicológica, recomenda-se a leitura do Volume III das “Obras escolhidas” que recompila os estudos desenvolvidos pelo autor sobre a *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, publicada pela editora Visor. Interessa a Vigotski, nesses estudos, destacar as questões relacionadas ao problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, análise das funções superiores, estrutura das funções psíquicas superiores e gênese das funções psíquicas superiores.

Para Vigotski (1999b), a arte é um instrumento transformador que não se resume a sentimentos comuns, mas a sua superação e a sua própria linguagem. Isso fica evidente quando ele apresenta a sua função e comenta sobre o conjunto de impactos simbólicos que gera emoções a partir das quais se resgatam memórias que ressignificam o momento vivido. Mas o que acontece com o universo simbólico dentro do mundo objetivo e subjetivo do sujeito histórico cultural? O simbólico passa a ser um sistema de produções que gera inteligibilidades sobre o mundo, social e historicamente produzido pelo homem.

Para a constituição da personagem principal (o poeta) e, em especial, da realização da “cena 7”, na qual se faz uso da palavra e seus significados, Munhoz (2002) reconhece a importância dos estudos de Vigotski. Assim, segundo o autor é nesse momento do trabalho que se sintetizam as categorias conceituais de seu referencial teórico. Para Munhoz (2002), os estudos sobre a linguagem desenvolvidos Vigotski o levaram,

[...] a pensar a fala como algo desenvolvido no indivíduo a partir do meio social. A criança a recebe da mãe, do pai, dos irmãos, dos amigos. Essa fala torna-se uma fala egocêntrica e por fim internaliza como pensamento verbal. Um pensamento que passará a conviver com outras formas de pensamento. Ele conclui que o encontro da fala e do pensamento se dá no significado, que ele chama de unidade de pensamento e unidade de intercâmbio social. Ele também reconhece o gesto como gerador da escrita e mesmo da fala. Ele vê o pensamento como algo anterior à fala, associado à utilização de instrumentos (MUNHOZ, 2002, p. 18).

A citação anterior ressalta, segundo o autor, a importância atribuída por Vigotski ao meio social e ao Outro (mãe, pai, irmãos e amigos) dentro do processo de desenvolvimento da fala. É também por meio da linguagem que é possível a apropriação da cultura. Assim, a apropriação da natureza social se tornará a natureza psicológica do sujeito. Também nas palavras de Munhoz encontramos a importância do significado atribuído ao encontro entre a fala e o pensamento, muito discutido no livro *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2005). Desse modo, entende que a apropriação da cultura e do desenvolvimento das formas superiores radica na apropriação da palavra, esta que se encontra tanto no campo do pensamento quanto no da linguagem.

A concepção do significado da palavra como unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite [...] o estudo sistêmico das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar [...] e o desenvolvimento social (VIGOTSKI, 2005, p. 8).

Em Vigotski (2005), essa ênfase ressalta o movimento e as transformações que sofrem o pensamento até se constituir como fala. A compreensão da linguagem está no uso social da palavra, que sem significado seria uma unidade vazia. Assim também há de se ressaltar que se o pensamento não se constitui apenas com palavras “[...] é por meio delas que passa a existir” (VIGOTSKI, 2005, p. 156).

Vigotski (2005) analisa tal processo entre pensamento e palavra de forma dialética e não separada. Dessa forma, o plano fonético (exterior), o semântico e do significado (interior) se complementam e, para seu estudo, a distinção é de grande importância, “[...] embora formem uma mesma unidade e tenham suas próprias leis de movimento” (VIGOTSKI, 2005, p.157).

Não se pode analisar a função social da palavra separada de seu significado cultural. A palavra ganha sentido se é parte da produção de grupo social e cultural. Cultura que se institui pela confrontação de todos os sistemas simbólicos produzidos nas relações objetivas e sociais da produção mediada pelos signos. Destarte, a constituição do conhecimento é consequência da atividade dentro do processo social e histórico em que se encontra o sujeito.

Munhoz (2002) também faz referência ao significado dentro da linguagem da produção fílmica, isto é, à sua transição dentro do mundo do simbólico que tem lugar por meio da *imaginação* e da *fantasia*, para dar origem à chamada *atividade criativa*. “[...] Toda criação humana de algo novo, seja ele um objeto que reflete o mundo exterior, seja ele uma determinada construção do cérebro ou de sentimentos que vive e se manifesta apenas no ser humano” (VIGOTSKY, 2003, p. 7) pode ser assim denominada.

Para a existência humana, a *fantasia* e a realidade desempenharão um papel importante na conduta do homem e no desenvolvimento da psique, já que a imaginação não será “[...] uma diversão caprichosa do cérebro, algo perdido no ar, mas uma função vitalmente necessária” (VIGOTSKY, 2003, p. 15). Assim “[...] a inclusão da imaginação, dentre os processos funcionais aos quais se vinculam a construção da imagem subjetiva da realidade demanda, de partida, uma observação à qual se vincula a própria definição desse processo” (MARTINS, 2013, p. 226).

Em Munhoz (2002), a maior contribuição da obra de Vigotski não radica só em tentar explicar a tese pelos conceitos da linguagem, mas pelo processo que se deu na criação e na transformação do objeto, juntamente do sujeito da criação. É nesse processo de

transformação, tanto do sujeito quanto do objeto da criação, que se confirma o processo do objeto de reflexão deste trabalho.

Munhoz (2002) pode ter partido da imaginação, da combinação de elementos apresentados por Vigotski para a criação do filme *O poeta* Pode ter recorrido ao trabalho de Dostoievski, mas

[...] o edifício construído pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum objeto real; porém ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar sobre os outros objetos (VIGOTSKY, 2003, p. 24).

É por meio da imaginação que o sujeito pode suplantar sua experiência sensorial, vivida com a obra de arte, o modo como o mundo nela está representado, assim como o mundo que a ela deu vida. Com isso, a realidade representada nos diálogos, e na obra de arte só existe como ponto de apoio e existência à imaginação desenvolvida durante a atividade criadora. Por conseguinte, o trabalho de Munhoz (2002), se resolvido dentro da proposta estética de Vigotski (1999b), não apenas provocará uma *catarse* no autor, mas no espectador.

2.3.2.2 “*Salas – celas, sinas e cenas: o cinema no contexto prisional*”

Salas/ celas, Sinas e cenas: o cinema no contexto prisional é o título da dissertação de Souza (2011), cuja metodologia foi a pesquisa-ação, pois, segundo o autor, com essa metodologia permite-se tanto a construção de dados quanto a intervenção no contexto da realidade. Porém, entende-se que “[...] intervir no contexto da realidade” (SOUZA, 2011, p.49) a partir da perspectiva do materialismo histórico, base da Psicologia Histórico-Cultural, abrange ações maiores que ultrapassam as fronteiras intramuros desse sujeito prisional; intervir na realidade seria em si a superação dos conflitos sociais que o colocaram na situação de esquecimento e exclusão sociocultural. Uma ação pedagógica que não tenha como base tais pressupostos tenderia a contribuir para uma formação meramente quantitativa, e não qualitativa do sujeito.

Sousa (2011) parte da premissa de que o pesquisador não é um mero observador, mas participe da relação com o objeto da investigação, consoante um discurso que tem permeado o campo acadêmico, que entende e reforça a divisão e dicotomia entre conhecimento tácito e

teórico, com a ideia de que afastar-se da teoria nos aproxima mais do nosso objeto de estudo, possibilitando a sua transformação.

No campo da educação tem havido uma tendência ao enaltecimento do espírito pragmático da “[...] racionalidade do sempre-igual na relação sujeito e objeto, teoria e prática e alimenta o fenômeno da aversão à teoria” (LOUREIRO, 2007, p. 522) e dessa forma, “[...] o pensamento tornou-se cativo da imediaticidade e dos imperativos pragmáticos de lucro e exploração capitalista” (LOUREIRO, 2007, p. 528). Moraes (2001) também observou tal fenômeno e o denominou de “recuo da teoria” na pesquisa em educação:

A celebração do “fim da teoria” — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” — se faz acompanhar da promessa e uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (BURGOS, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou espetáculo metafísico e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 10).

Não se pretende uma crítica à escolha da metodologia de pesquisa ou mesmo o desmerecimento do trabalho desenvolvido por Sousa (2011), mas, como apontava a análise do levantamento bibliográfico, fazer uma ressalva do recuo à discussão teórica que tem sido gradativamente “[...] suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento na área” (MORAES, 2001, p. 10).

Moraes (2001) considera que uma das causas imediatas da *marcha-ré intelectual* e teórica é a necessidade de os programas de pós-graduação e pesquisadores se adaptarem às políticas impostas pelos órgãos de pesquisas. Assim, com o *recuo da teoria*, crescem cada vez mais o ceticismo e o pragmatismo dentro do campo da pesquisa e da educação,

[...] dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata (MORAES, 2001, p. 13).

A partir desse pensamento, pode-se entender que a análise da sociedade não se dá apenas na ação, na prática e no conhecimento tácito. A própria história tem demonstrado que o ser

humano não possui a faculdade de ver a essência das coisas diretamente e, para tal propósito, faz uma viagem inversa à estrutura da realidade cotidiana. “Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas. (KOSIK, apud DUARTE, 2003, p. 601)⁷⁹.

Uma revolução transformadora da realidade social também acontece no momento em que se realizam procedimentos de estudo e pesquisa. De forma ilustrativa, pode-se citar o caso de Lenin, no momento em que ele defendeu a tese sobre conhecimento e pensamento, assim como sua aproximação com o objeto:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradições, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução (LÊNIN, apud DUARTE, 2004, p. 247).

Esclarecida e feita essa breve alusão ao termo *recuo da teoria* (MORAES, 2001) e *aversão à teoria* (LOUREIRO, 2007) dentro do campo das pesquisas educacionais, há de se concordar com o trabalho de Sousa (2011) ao constatar que, na atividade dos presidiários com o objeto (filme), a *reação estética* experimentada é de suma importância para a transformação desses sujeitos, pois o objetivo psicológico da produção fílmica não é repetir as reações reais, muito menos reproduzir os sentimentos do criador, mas a superação e o triunfo sobre a obra experimentada no seu contato e por meio da *catarse*. Assim sendo, todo o prazer propiciado pelo cinema não é meio de contemplação da vida, mas decorre da condição de o ser humano ser superior à própria vida, à sua própria realidade.

Portanto, para transformar a realidade, é necessário conhecê-la, organizar teoricamente o pensamento, conhecer o objeto, haja vista que não se trata somente de combinações de sensações. Isso remete à reflexão de Vigotski (1999b), no livro *Psicologia da arte*, no momento em que ele faz alusão aos evangelhos⁸⁰ e questiona se o que se pretende com o processo formativo do homem que compreende o sentido da atividade estética como *catarse* é uma multiplicação ou uma transformação cognitiva, ou seja, simplesmente multiplicar quantitativamente os conhecimentos do homem ou transformar qualitativamente por meio da atividade e do trabalho do conhecimento humano.

⁷⁹ Referência à obra KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

⁸⁰ No livro *Psicologia pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), no seu capítulo XIII – A educação estética, o pensador menciona novamente dois milagres para se referir às características psicológicas da *reação estética*.

Potencializar com a projeção cinematográfica uma transformação *em si* do sujeito prisional para uma transformação *para si* a partir das relações sociais da apropriação do legado histórico-cultural construído pelas gerações anteriores⁸¹, mediado pela imagem em movimento, leva à escolha de um material que desperte e revele no psiquismo do sujeito novas forças, novas possibilidades de sentir, de se expressar e de reagir diante da realidade objetiva em que está inserido.

Quando alguém assiste a um filme e dele consegue apreender sua dimensão estética, criam-se aí as condições mínimas de possibilidade para que o sujeito tenha ampliada sua concepção sobre um determinado fragmento ou mesmo o conjunto de um fenômeno. Em alguns casos, o filme pode mesmo levar o espectador a desenvolver um sentido (olhar) mais apurado e até mesmo generalizar e unificar fatos do seu cotidiano, muitas vezes dispersos e distantes de sua compreensão. Isto seria possível em sua plenitude se tivesse lugar o segundo milagre da transformação realizada por Jesus.

Para refletir sobre a função psicológica da arte, Vigotski (1999b) cita dois milagres realizados por Jesus de Nazaré. O primeiro, a multiplicação dos peixes e pães, no qual Vigotski enfatiza que tanto peixe como pães ou pães como peixes são alimentos diários. Então não seria um milagre, mas uma continuação do processo de alimentação diário. O segundo é a transformação da água em vinho. Aí sim, Vigotski considera uma transformação qualitativa, pois “[...] recolhe da vida o seu material, mas produz acima deste material algo que ainda não está em suas propriedades” (VIGOTSKI, 1999b, p. 307-308). Por conseguinte, se com a vivência intensa da obra cinematográfica se provoca no presidiário uma vivência estética, estarão criados os caminhos para atitudes sensíveis *a posteriori*.

É evidente que o momento da *catarse* nunca passa sem deixar no espectador vestígios psicológicos para seu comportamento e ações futuras que ganharão novos sentidos e permitirão que se veja o mundo real com novos olhos. Porém, falar do espectador ativo possibilita se discutir um cinema diferente, qualitativamente transformador e não reproduzidor da ideologia da indústria cultural.

⁸¹ Nossa análise partiu da discussão dessa reflexão de Vigotski, pois defendemos, como o pesquisador, a educação que potencializa, que se preocupa pela formação integral do sujeito, que ressalta a importância que tem o professor para mediar o processo no qual o sujeito se apropria dos conhecimentos científicos historicamente construídos, e assim como a pedagogia histórica crítica defendemos que o que se deve procurar não é uma formação que multiplique quantitativamente o sujeito, mas uma formação que transforme qualitativamente o sujeito em todas suas potencialidades.

Loureiro (2007) firma que dentro dos processos da indústria cultural a repetição é um traço significativo de seu funcionamento. Para este autor

[...] a indústria cultural expressa a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista avançada, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais (LOUREIRO, 2007, p. 530).

Seus estudos sobre a hegemonia do cinema da indústria de Hollywood apontam para uma estetização e padronização da gramática desse cinema do *mainstream*⁸². De acordo com Dutra (2014), que tem seguido os estudos de Loureiro (2007), autores como Felix (2013)⁸³ resumem o cinema da indústria cultural, de fácil apreensão, com começo, meio e fim para o espectador.

A maioria dos roteiros de Hollywood parece, portanto, aderir à seguinte metodologia de escrita estruturada: no primeiro ato: 1) introduz-se a personagem (a estrela, o mocinho) protagonista; 2) dá-se-lhe um problema que precisa ser resolvido; 3) apresenta-se seu antagonista (o vilão — o bandido); 4) introduz-se o outro fator ou alternativa extrema. No segundo ato (meio): intensifica-se o problema do herói com complicações. No terceiro ato (final, *The End*): resolve-se o problema do herói de forma afirmativa ou trágica (FELIX, apud DUTRA, 2014, p. 109).

Os apontamentos de tais pesquisas levam a refletir e questionar sobre qual cinema poderia possibilitar a desejada educação dos sentidos. E se realmente com o cinema da indústria hollywoodiana, que apresenta para o público um espelho da realidade copiada e reproduzida, é possível chegar à solução catártica que Vigotski (1999a) apresenta. Portanto, partindo do pressuposto e dos estudos apresentados pelo psicólogo, esse cinema da indústria cultural se resume, na maioria dos casos, ao milagre dos pães e peixes ou de uma arte multiplicadora dos sentimentos do autor (VIGOTSKI, 2009), mas muito distante do milagre da transformação e produção de sensações contrárias com a obra.

Outra questão a ser levantada na dissertação de Sousa (2011) é que ele, ao se referir às contribuições de Vigotski para sua pesquisa, o faz mediado apenas pelas reflexões de Angel

⁸² Expressa tendência dominante ou modismo dentro do mundo da arte, em especial a música e a literatura. Hoje estendida às demais manifestações da indústria do cultural. Pode ser compreendida como corrente ou fluxo principal a ser seguido. Caracterizado pelo usual e familiar à massa e a grandes grupos socioculturais permitindo seu sucesso comercial.

⁸³ Referência à tese de doutorado, intitulada *Caos controlado: a tensão entre controle técnico e liberdade criativa em Mistérios e Paixões e Cidade de Deus*, defendida em 2013, na UNICAMP por Jose Carlos Felix.

Pino, que é um comentador da Psicologia Histórico-Cultural. Ou seja, não o faz a partir de uma leitura direta da fonte primária.

Vigotski (obra citada acima)⁸⁴ admite a dialética como movimento necessário ao alcance da realidade e da verdade pela contradição, não de polos negativos, contrários, mas de negações internas do próprio sujeito — *o interacionismo de Vigotski* é social e simbólico, o seja, as interações se dão no meio social e dialeticamente produzem e são produzidas por signos e símbolos (SOUSA, 2011, p. 31).

Nesse fragmento, é evidente a compreensão do social para Sousa (2011), sob a perspectiva do interacionismo social. Não obstante, entendemos que fazer uma leitura de Vigotski em defesa de uma *psicologia interacionista* não tem outra função a não ser a procura pela aproximação que alguns teóricos brasileiros autointitulados estudiosos ou seguidores da psicologia histórico-cultural. Tais pesquisas só têm um objetivo, que é a aproximação da teoria de Jean Piaget com o pensamento de Vigotski. Esse discurso hegemônico, ao fim e ao cabo, só faz reproduzir e consolidar a divisão social de classes e o fortalecimento do capitalismo.

É nessa direção que caminham os que procuram uma possível complementaridade entre Vigotski e Piaget, “respeitadas” as especificidades de cada teoria. A teoria de Piaget não se oporia à de Vigotski, pois enquanto o primeiro teria se ocupado dos processos universais de conhecimento, teria pesquisado a forma pela qual o ser humano conhece, o segundo teria se ocupado da influência, na formação psíquica dos indivíduos, dos conteúdos culturais particulares. Essa complementaridade entre as duas teorias seria favorecida tanto pelo modelo interacionista no qual estariam apoiadas ambas as teorias como também na defesa do caráter ativo, construtivo, do processo do conhecimento. Alguns defendem este interacionismo construtivista para a aprendizagem dos alunos, outros para o processo de formação permanente dos professores (DUARTE, 2004, p.55).

Duarte também considera importante realizar uma correta leitura que afasta a possibilidade de fortalecer o discurso do “Aprender a Aprender”.

Mesmo entre os intérpretes de Vigotski que não preconizam uma aproximação da teoria vigotskiana à teoria piagetiana, não são poucos aqueles que acabam, sem que necessariamente se deem conta disso, aproximando as duas teorias por realizarem uma leitura da obra de Vigotski que, do ponto de vista filosófico, dirige-se para uma

⁸⁴ Referência à obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Publicada pela editora Ícone em 2006. Nesse caso, por ser uma citação literal da obra de Sousa (2011), se manteve a escrita exata do trabalho em análise: a expressão entre parênteses (obra citada anteriormente) remete à referência feita por Angel Pino da obra de Vigotski (2006).

epistemologia relativista, que não deixa de secundarizar o conteúdo do pensamento ao privilegiar a linguagem e uma leitura que, do ponto de vista pedagógico, endossa o lema do “aprender a aprender” ao postular que a teoria de Vigotski dá fundamento para as propostas educacionais centradas no universo cultural (leia-se cotidiano) dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores. Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista (DUARTE, 2004, p. 56).

Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho de Souza (2011) acaba por reforçar esse enquadramento de Vigotski dentro de um rótulo *interacionista*⁸⁵. Com efeito, de acordo com Martins (2006; 2007 e 2013), para se fazer uma leitura da obra de Vigotski não há que ser necessariamente marxista, mas não se pode ignorar o enfoque marxista.

A compreensão do pensamento de Vigotski e de sua escola exige o estudo de seus fundamentos marxistas e sua localização no conjunto dos trabalhos representativos da psicologia histórico cultural, bem como a clareza de que essa escola não é interacionista ou construtivista (MARTINS, 2006, p.56).

Essa aproximação é favorecida, em muitos dos casos, até quando se defende uma teoria *sociointeracionista*. Aqui, nada mais que uma adjetivação do social para Vigotski.

A introdução de Vigotski fora do contexto da psicologia soviética perde a historicidade de sua obra, como também sua contextualização, o que dificulta compreender o sentido de muitas de suas construções teóricas. Apesar do esforço de alguns autores norte-americanos, como Cole y Werstch, que apreenderam russo e estudaram em Moscou, suas interpretações estão influenciadas pelo lugar de onde observaram aquela psicologia; Werstch a partir da linguística, que é sua formação e Cole desde a neuropsicológica e a psicologia cognitiva (GONZALEZ REY, 2011, p. 34).

Tendo por referência os estudos de Pino (2000)⁸⁸, Sousa (2011) faz a seguinte abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, sobre a importância da dimensão social: “Vigotski propõe o fim da dicotomia individual/social uma vez que o sujeito só é sujeito na ação com os outros”

⁸⁵ Por não ser objeto de estudo aprofundar o conceito, recomenda-se a leitura do capítulo IV e V (DUARTE, 2004, 159-248), em que esta tese é muito bem explicada e defendida pelo estudioso: como o estudo aprofundado dos atuais pesquisadores tem se afastado do pensamento marxista de Vigotski, como ocorre suas aproximações a outras teorias sem ter em conta a verdadeira fundamentação ontológica e filosófica da teoria vigotskiana.

⁸⁸ Referência ao artigo PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº. 71. Nessa mesma revista foi publicado *Manuscrito de 1929*, de Vigotski.

(SOUSA, 2011, p. 34). Com efeito, Pino (2000) destaca os três momentos do desenvolvimento cultural do sujeito: *em si; para o outro e para si*. Contudo, Sousa (2011) entende que segundo o postulado de Pino (2000) “[...] o final do processo dessa *interação* é o “para si”, quando a criança internaliza culturalmente o significado de suas ações/*interações* para si mesma repetindo nas suas novas relações com os outros” (SOUSA, 2011, p. 32). Porém, para Vigotski o social não é algo externo e objetivo com relação ao individual, mas um espaço de produções simbólicas no qual o sujeito também produz sentidos⁸⁹ nas suas vivências.

A categoria *sentido* não foi um conceito desenvolvido com profundidade por Vigotski, porém representa um caminho para desenvolver as ideias que aparecem na primeira parte de sua obra, assim como nos últimos trabalhos que realizou antes de sua morte: “Vigotski deixa inconclusos o conceito de vivência, assim como os de sentido e de personalidade” (GONZALEZ REY, 2013, p. 101).

Com Bozhovich (1981), retomam-se os estudos sobre a “situação social do desenvolvimento” (GONZALEZ REY, 2013). A autora entende que a partir das ideias de Vigotski sobre a impossibilidade de expressar a influência do meio sobre a criança na sua experiência, era necessário retomar o conceito por ele desenvolvido de vivência⁹⁰ como unidade de análise da situação social do desenvolvimento.

Essa impossibilidade de representar-se a influência do meio como influência objetiva, [...] além de reforçar as ideias de complexidade e de sistema orienta a pensar no “sentido” dessa experiência como a unidade de análise do desenvolvimento infantil (GONZALEZ REY, 2013, p. 101).

⁸⁹ Essa categoria conceitual é desenvolvida no livro *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKI, 1993; VIGOTSKI 2000). Segundo os estudos desenvolvidos por Gonzalez Rey (2013) Vigotski pretendia o desenvolvimento de uma nova unidade da vida psíquica. Dessa forma, o processo cognitivo e o afeto estariam integrados pelo sentido como constituinte de um novo tipo de unidade psicológica. Para configurar tal categoria, os estudos desenvolvidos por Paulhan foram de grande importância para designar o processo da linguagem. Portanto, o conceito aparece na obra relacionado à palavra. Destarte, o sentido é apresentado na obra de Vigotski como um aspecto psicológico da fala. O processo, analisado dialeticamente, está envolvido pela compreensão da fala em sua dimensão psicológica. Essa obra deixa claro que, nas vezes em que Vigotski faz uso dessa categoria, recorre às palavras de Paulhan.

⁹⁰ Vale ressaltar que tanto os conceitos de vivência (BOZHOVICK, 1981), quanto os de sentido e personalidade, não foram concluídos por Vigotski nos seus estudos (GONZALEZ REY, 2013). Isto possibilita um campo aberto para novas interpretações e trabalhos a serem desenvolvidos a partir da leitura e análise da obra deste psicólogo. Para maior aproximação com a categoria conceitual vivência e sua análise como desenvolvida por Vigotski, recomenda-se a leitura: Segunda parte. *Situación social y fuerza motrices del desarrollo del niño.- 2. La vivencia y sus funciones en el desarrollo psíquico del niño* (BOZHOVICH, 1981).

De acordo com o estudo de Bozhovich (1981), entende-se que Vigotski se preocupou com a análise dos fenômenos complexos, não por elementos isolados, mas por “unidade” que conservam na forma simples suas propriedades inerentes ao todo.

L.S. Vigotsky começou a procurar a correspondência “unidade” no estudo da própria “situação social do desenvolvimento”. Como tal distinguiu a vivência (ou a “relação afetiva” da criança como o meio). A vivência, segundo Vigotsky, é uma “unidade” na qual estão representados em um todo indivisível, por um lado, o meio, isto é, o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança aporta a esta vivência e que, por sua vez, é determinado pelo nível anteriormente alcançado por ela (BOZHOVICH, 1981, p. 123).

O conceito de *vivência*, tal como introduzido por Vigotski, destaca a realidade psicológica fundamental para iniciar a análise do papel que exerce o meio no desenvolvimento do sujeito. Na vivência do sujeito coincidem diversas circunstâncias e influências, tanto da ordem externa quanto interna. Entretanto, se nesse conceito Vigotski avançou no seu pensamento, na impossibilidade de desenvolver sua tese também deixou lacunas que permitem uma discussão mais aprofundada dessa categoria conceitual.

Desta forma, foi como se Vigotsky fechasse o círculo de seus raciocínios. Começou por negar a interpretação individual e atomística da psique da criança, distinguiu a vivência como um todo indivisível, como a “unidade” que permite compreender o caráter da influência do meio no curso do desenvolvimento psíquico e depois propôs esta vivência em dependência do nível das possibilidades intelectuais da criança. E se o conceito de vivência proposto por ele (conceito da relação afetiva da criança com o meio) nos aproximou da interpretação das verdadeiras causas do desenvolvimento infantil, a busca posterior de elo que determina esse desenvolvimento, busca essa que termina no conceito de generalização, levou-nos de volta a posições intelectualistas (BOZHOVICH, 1981, p 125).

A partir das reflexões de (BOZHOVICH, 1981; Gonzalez REY, 2013), é possível inferir que a experiência como o meio é inseparável das produções psíquicas do sujeito. Tais produções dependerão do nível de desenvolvimento psíquico dos processos superiores. O que se percebe, pois, é que o pensamento de Vigotski se distancia do objetivismo e do imediatismo do conceito de *internalização* e *interiorização*, como defendido por Pino (2000) e Sousa (2011), aproximando-se mais do processo da subjetividade humana (GONZALEZ REY, 2002, 2004, 2005 e 2007) e não do reflexo da relação “sujeito-realidade”, que deixa de fora na análise objetiva da psicologia os aspectos subjetivos do sistema psíquico. Ou seja, na relação com o Outro produz significados e sentidos a partir do que lhe é dado pelo Outro; assim esses

acontecimentos sociais não são abstratos, muito menos se encontram fora das vivências do sujeito.

Souza (2011) considera o cinema um instrumento mediador que potencializa o contato com outras culturas, povos, formas de vidas, discursos e ideologias. O autor entende que talvez essa seja uma das suas funções educativas e a razão de torná-lo importante dentro da sala de aula. No que se refere à revisão de literatura, percebe-se que apenas esse autor realiza um estudo tendo o cinema como instrumento mediador, tal como o conceito de mediação é compreendido por Vigotski no final de 1930.

Nesse período, é possível ver nos textos vigotskianos a importância que dá ao uso das ferramentas culturais no desenvolvimento das crianças com deficiências sensoriais. Seus estudos aprofundaram-se na natureza da mediação semiótica das funções psíquicas superiores. Com eles consolida-se a teoria histórico-cultural em que desenvolveu, para fundamentar o conceito de *mediação*, uma série de conceitos fundamentais, como *ferramenta*, *signo*, *função* e *interiorização*⁹¹.

O trabalho desenvolvido Sousa (2011) é relevante, pois permitiu aos estudantes da turma de alfabetização da Unidade Prisional de Minas Gerais se apropriar não só de outra cultura a partir do olhar de um diretor, mas de um acúmulo histórico-cultural do desenvolvimento humano objetivado em tal instrumento.

Souza (2011) revela a discussão do cinema como instrumento mediador a partir do conteúdo e posteriormente da forma, ou seja, por um diálogo direcionado pela temática complementada pela linguagem cinematográfica. Mas apenas levar o cinema para dentro de um presídio não significa retirar o sujeito do mundo em que vive, muito menos diminuir as tensões relativas ao sofrimento que tem relação com a luta de classes onde ele está inserido. Como observa Duarte, citado por Souza (2011), talvez seja apenas um mero exercício ou pacto com o cinema que permite temporariamente apagar as fronteiras entre a realidade e a ficção.

Por conseguinte, o cinema como mediador do processo formativo dos sujeitos é aquele capaz de criar as condições de possibilidades para a descolonização do olhar e a educação dos sentidos, e não aquele que induz à reprodução de um indivíduo em constante fuga da realidade e em busca de uma fantasia que o faça permanecer em estado de alienação.

⁹¹ Na obra de Vigotski não foi usada a ideia de *interiorização*, mas o termo *Vrachimanie*. Este sugere “[...] a relação entre o mundo e as funções psíquicas superiores de forma imediata e linear. A partir do que a ideia de funções psíquicas se identifica com a de operações” (GONZALEZ REY, 2013, p. 69).

Fantasia aqui é pensada como possibilidade de, por meio do filme/cinema, permitir que o sujeito tenha uma relação com ele mesmo e com o mundo no seu entorno, capaz de conduzi-lo à reflexão e à superação da sua forma de pensar e agir em face da realidade onde vive e está inserido.

O mundo desse sujeito, quando se tem uma verdadeira visão do social, não está resumido à vida intramuros, mas à vida social e cultural que lhe foi roubada antes de seu confinamento, primeiro sociocultural externo, depois a *maniconização* legal pela lei da punição.

Mais do que um discurso reflexo, na psique do sujeito, talvez seja possível conceber “[...] o cinema como arte, ferramenta e instrumento mediador que possa dar voz a seus pensamentos e reflexões” (SOUZA, 2011, p. 28). Assim, o uso do cinema dentro de um complexo penitenciário tem, em si, uma grande importância como instrumento mediador do conhecimento historicamente produzido pelo homem e herdado das gerações passadas.

Com relação à parábola dos peixes (VIGOTSKI, 1999b; VIGOTSKI, 2003), cabe uma pergunta a se fazer sobre o cinema a ser utilizado: se a água não se transforma em vinho e simplesmente damos os pães e peixes que multiplicamos, o que se está a fazer com a formação do sujeito? Se o cinema não for qualitativamente diferente do apresentado hoje ao espectador, dificilmente será possível a educação estética do olhar do “espectador contemplador” para a do “espectador ativo”, alienado de si e desalienado do mundo que se deseja (ALEA, 1984).

Vigotski defende a importância do professor (o Outro) e o uso da linguagem como ferramenta na mediação do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como também a necessidade de proporcionar ao sujeito sua inserção dentro de um processo formativo, não pautado no “nível real”, mas no novo. Nesse sentido, no caso específico do cinema, percebe-se a necessidade de se trabalhar uma linguagem cinematográfica qualitativamente diferente, na qual o olhar e as experiências estéticas do sujeito encontrem-se na Zona de Desenvolvimento Próximo, onde suas experiências sensório-cognitivas com a sétima arte não transitem em um cinema qualitativamente reduzido para a massa, mas sua experiência seja com um “cinema intelectual”, qualitativamente produzido como verdadeira obra de arte e não apenas como um produto mercantil/comercial pronto para a educação estética do espectador. Portanto, qual tipo de formação o cinema hegemônico proporciona? Como educar os sentidos quando o cinema hollywoodiano domina a formação e a porta de acesso à imaginação e à

fantasia do espectador em nível global? Como pensar em uma identidade cinematográfica se a linguagem global e universal estadunidense permeia o universo cinematográfico atual?

2.3.2.3 Considerações finais sobre as pesquisas desenvolvidas na CAPES: Vigotski e cinema

Após analisar os trabalhos de Souza (2011) e Munhoz (2002), com suas respectivas referências, e esclarecer certas interpretações e posições no tocante à obra de Vigotski, entende-se que, para uma compreensão da relação do pensador com a arte, faz-se necessária análise e leitura mais detalhada de seu livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999b).

Embora os dois pesquisadores, Munhoz (2002) e Souza (2011), não façam referência a essa obra, nem tenham desenvolvido dentro de seus trabalhos a categoria conceitual *catarse*, de interesse para nosso trabalho, considera-se que, por serem as únicas pesquisas encontradas dentro de período do recorte temporal (2002-2012), representam uma referência para trabalhos acadêmicos posteriores que pretendem estudar o cinema, sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Entende-se também sua relevância, tanto para a presente pesquisa, como para outras que se aventurarem nessa linha de estudo e percebam sua relevância teórico-científica.

Portanto, para maior compreensão do interesse do pensador bielorusso pela arte e seu posterior estudo psicológico, no próximo capítulo serão analisados os fundamentos gnosiológicos do seu pensamento, presentes desde a obra *Psicologia da arte* (1999b).

Para maior compreensão dessas ideias, tentar-se-á um diálogo com as demais obras posteriores, a fim de complementar e fortalecer suas primeiras ideias sobre os processos funcionais que se desenvolvem durante a *reação estética* e a experiência com a obra, em especial o cinema.

3 A PSICOLOGIA DA ARTE E OS FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS DA ESCOLA DE VIGOTSKI

3.1 APROXIMAÇÕES À TEORIA DE VIGOTSKI

Neste capítulo, propõe-se uma discussão qualitativa dos fundamentos gnosiológicos que unificam a teoria de Vigotski. Pretende-se fazer uma leitura detalhada da sua tese, publicada no livro *Psicologia da Arte*⁹³ (VIGOTSKI, 1999b), e analisar como o estudo pode contribuir para a pesquisa em tela.

Tendo vivido os primeiros anos da Revolução Russa, de 1917, Vigotski (1896-1934)⁹⁴, presenciou o engajamento dos russos em transformar a sociedade velha sob o fundamento da teoria marxista leninista. No novo contexto, pós-revolução, estavam dadas as condições objetivas para a formação do sujeito, de acordo com “as leis de beleza”, tal como afirmara Marx, e isso fundamentou seus estudos sobre arte. Assim, “[...] na obra vigotskiana, em geral, é patente esse otimismo ou crença em uma nova sociedade, em uma nova educação, em um novo homem, em uma nova arte” (BARROCO, 2007, p. 40).

Sobre o marxismo e a psicologia, ele alegou que não se deveria criar uma psicologia cuja única função fosse a de responder ao marxismo. Seu objetivo real era “saber o que se podia e devia procurar no marxismo”. Sobre os *maestros do marxismo*, de acordo com Vigotski, neles não encontraríamos nem a solução nem a hipótese do trabalho, mas um método de construção. Por isso, ele reforça sobre a questão do modismo dogmático: “[...] não quero saber de facilismo, entressacando um par de citações [...] o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx, como se construí a ciência, como focar a análise da psique” (VYGOTSKI, 1997, p. 389-391).

⁹³ Para Mostafa (2008), a pouca leitura das obras de Vigotski poderia estar na pouca idade com que as escreveu ou ainda por terem sido publicadas em vida. Essas seriam possíveis causas para afastar os leitores; considera ainda que a densidade dos textos, as muitas vozes e as anotações podem ter contribuído também para dito fato. Não obstante, não se concorda com essa postura ou interpretação de um pesquisador científico, pois não se deve, por não compreender a escrita materialista dialética, simplificar ou eliminar uma obra de tamanha importância; uma leitura não pode, por sua densidade, ser “censurada”, o que nos leva a definir, segundo a análise da autora, que a partir dessa perspectiva então foram lidos somente os livros de fácil compreensão ou os dos “censores” (DUARTE, 2004; 2001).

⁹⁴ Para futuros trabalhos sobre a biografia de Vigotski, recomendam-se principalmente os seguintes livros: Cole (1978); Rene van der Veer & Valsiner (1996); Wertsch (1988); Kozulin (1990); Preste (2010) e Vygotskaya (1995).

Nos primeiros anos do século passado os problemas metodológicos e ideológicos tornaram-se o centro das atenções dentro da psicologia soviética para reestruturá-la dentro do novo pensamento político e ideológico (o marxismo). Os psicólogos pós-revolução entendiam que o marxismo era a única metodologia científica que lhes permitiria entrar verdadeiramente na natureza real da psique e na consciência do homem. A partir dessa premissa, era possível passar a pensar em novos enfoques e aparatos conceituais e “[...] somente após os trabalhos de L.S. Vigotski⁹⁶ e S. L. Rubinstein, a importância do marxismo para a psicologia começou a se compreender de uma forma mais completa” (LEONTIEV, 1982, p. 14) ficando o caminho aberto por outros estudiosos do marxismo e sua aplicação à nova ciência, resultando evidente que:

[...] o marxismo criara uma teoria ampla [...], resultando evidente também que o aporte do marxismo à ciência psicológica, pela sua importância, é incomparável com os descobrimentos teóricos realizados na psicologia, [...] isto foi o resultado de um grande trabalho teórico de muitos psicólogos marxistas (LEONTIEV, 1982, p.14).

Para desenvolver suas pesquisas, Vigotski primeiramente tornou-se um estudioso e conhecedor dos escritos de Marx, dos fundamentos marxistas, da teoria do materialismo dialético, de sua importância como filosofia e fundamento para superar as contradições e lacunas nos estudos e teorias da velha psicologia. Sendo assim, qualquer tentativa de afastar esse autor de sua base teleológica e ontológica, bem como considerar que a presença da obra de Marx deve-se a uma mera imposição do sistema e do momento histórico onde estava inserido é uma forma de descaracterizar, destruir e aniquilar a contribuição teórica de Vigotski. A leitura da obra do psicólogo requer considerar como base de estudo a importância que Marx desempenhou para a construção dialética de seu pensamento (presente desde seus primeiros textos): construir uma psicologia que superasse a psicologia burguesa e os modos da *velha sociedade* (o capitalismo).

⁹⁶ A. N. Leontiev faz referência à obra de 1924, *La consciencia como problema de la psicología del comportamiento*, em VYGOTSKI. L.S. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: VISOR, 1997, p.39. É essa obra que Vigotski inicia com uma citação de Marx sobre a diferença entre a operação executada pela abelha, sua semelhança com o tecedor, e o homem como sujeito capaz de modificar a natureza e com seu trabalho. Também cabe destacar que dentro dos trabalhos mencionados por Leontiev, ao se referir a Vigotski, encontrava-se também *Pensamento e linguagem*, publicado em 1934.

Para a tradição teórica da Psicologia Histórico-Cultural⁹⁹, o principal legado de Vigotski é que a partir de seus estudos sobre o enfoque histórico-cultural da psique humana foi possível considerar sua teoria como a mais integrada, sistemática e acabada dentro do enfoque materialista histórico e dialético do desenvolvimento do psiquismo. Em tal verdadeira “revolução copernicana em psicologia” (SHUARE, 1990, p.57) é que se consolida a importância gnosiológica de seu trabalho. Toda a obra de Vigotski foi fruto de um estudo sistêmico e criativo das teses do marxismo, das considerações e aportes realizados por Lenin nas novas condições sociopolíticas do primeiro Estado de obreiros e camponeses da humanidade.

Toda sua obra empírica e aplicada, que destaca na história social o desenvolvimento psiquismo humano, tem servido de base para a tradição que se fundamenta na escola de Vigotski, tanto na antiga União Soviética quanto nos demais países que têm encontrado nessa teoria e em seu método um fundamento teórico de relevância para seus estudos e pesquisas em diferentes campos do conhecimento científico.

A relevância da gnosiologia do enfoque marxista desenvolvido por Vigotski, com base no materialismo histórico e dialético, serve de referencial teórico para os trabalhos e pesquisas tanto atuais quanto futuros. Desse modo, constata-se, a partir de Leontiev, a transcendência do pensamento e dos estudos de Vigotski durante o século XX e seu legado vivo, ainda no século XXI. Assim,

[...] o destino científico de Vigotski teve um desenvolvimento feliz e até insólito para o século XX, que se caracteriza pelo ritmo muito rápido de desenvolvimento da ciência, quando muitas ideias já são antiquadas um dia depois de terem sido expostas. Naturalmente, a psicologia não constitui uma exceção (LEONTIEV, 2004a, p. 426).

Ao fundamentar o estudo da psicologia sobre as bases do pensamento marxista, Vigotski a desenvolveu a partir de uma compreensão de unidade dialética que supera as posições em

⁹⁹ Entre alguns dos principais enfoques das teorias psicológicas soviéticas que derivaram do enfoque vigotskiano, se deve ressaltar: 1) teoria da unidade da consciência e a atividade, tendo como figuras representativas S.L. Rubinstein (1889-1960) e A. N. Leontiev (1903-1979); 2) teoria da formação planejada da ação mental, de P.Ya. Galperin (1902-1988); 3) teoria da ação humana, de A. V. Zaporozhets (1905-1981); 4) teoria psicológica e neurológica, de A.R. Luria (1902-1977). Assim destacamos e deixamos esclarecido, porém que não existiu na antiga União Soviética um enfoque, conceito ou teoria única, no tocante ao fenômeno psíquico, mas o que encontramos na literatura é a imagem de uma unidade científico-teórica dentro da psicologia soviética, que enfrentou debates e diferentes posições ao longo dos anos por seus defensores e seguidores do legado e enfoque histórico cultural (SHUARE, 1990; ALFONSO, 2008).

voga na época entre behaviorismo, de um lado, a fenomenologia e a hermenêutica psicanalítica, do outro. Por isso, não em vão, Stephen Toulmin¹⁰⁰ (ALFONSO, 2008, p.35) o chamara, em 1978, o “Mozart da psicologia”, pela sua inédita, extensa, complexa e sempre subjugante obra.

Intentar sintetizar ou simplificar as ideias educativas (e acrescentamos psicológicas dado os objetivos deste trabalho) de Vigotski em escassas linhas pode resultar tão frustrante a quem o intentar fazer como para quem as leia, como resumir uma poesia ou apocopar uma boa piada: só funciona para quem já a conhecia e para este parece incompleta (ALFONSO, 2008, p. 35).

Vigotski confere importância ao legado ontológico das ideias de Marx, que sinalizam para a determinação, em última instância, da objetividade do mundo material, das formas de produção e das relações sociais de produção da existência individual e coletiva, mas sempre com ênfase no papel da subjetividade como configuração da individualidade do sujeito. Dessa forma, reconhece os determinantes externos e a objetividade do mundo na unidade dialética do objetivo e subjetivo. Assim, Vigotski (1996), em estudos sobre a *Dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente* ressalta que “[...] o meio social torna-se o meio de comportamento individual” (VYGOTSKI, 1996, p. 229), mas para isso o homem precisava objetivar seu pensamento mediante a linguagem (comunicação), a qual não se poderia realizar sem ajuda de um instrumento mediador no processo de socialização (os signos). O ser humano, pela sua atividade, é um reflexo do meio social, entretanto a ele responde pela sua apropriação e a constituição da sua individualidade. Esse meio social e cultural é constituído pela ação realizada historicamente por homens e mulheres ao longo de seu desenvolvimento: ação transformadora do meio natural e ao mesmo tempo transformação do conjunto das relações sociais. Porém, além de ser um reflexo do social (intrapésico) do mundo é, ao mesmo tempo, criador de si mesmo e de seu próprio mundo subjetivo (intrapésico). Assim sendo, o psiquismo humano é um reflexo criador, e essa deve ser a posição gnosiológica de uma filosofia marxista, que:

¹⁰⁰ Referência ao livro *The Mozart of psychology*, de Stephen Toulmin. Conferir em The New York Review of Books, New York, 1978. Disponível em: <<http://www.nybooks.com/contributors/stephen-toulmin/>> Acesso em: 2 out. 2014. Na conferência *His Life*, Vygotskaya (1995), para falar sobre seu pai, inicia suas palavras mencionando algumas das formas como se referiam a Vigotski pelo seu talento como psicólogo: *outstanding scientist, eminent scholar, genius* e, como o próprio Stephen Toulmin o chamara numa ocasião, *Mozart of Psychology*.

[...] evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas (MARTINS, 2013, p. 10).

Por isso, em suas experiências, o ser social apropria-se da cultura historicamente produzida pelos sujeitos e o faz pela mediação de instrumentos e signos presentes na linguagem, carregada das influências culturais externas que determinarão seu desenvolvimento qualitativo, embora essa determinação qualitativa opere no sujeito em virtude do processo ativo e criativo interno e subjetivo.

O desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos (MARTINS, 2013, p. 11).

A partir dos estudos desenvolvidos pela tradição teórica da Psicologia Histórico-Cultural, observa-se que, sem o reflexo social do mundo, não é possível o sujeito potencializar um processo criador interno e sem esse processo de criação interno e subjetivo não se produz no sujeito o reflexo social específico do ser humano desenvolvido culturalmente, pois, “[...] a realidade objetiva refletida na forma de fenômeno psíquico constitui a subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade, ou imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 120).

As sensações que o sujeito experimenta, no processo de humanização, mediante a percepção, a atenção, a linguagem e a imaginação, entre outras, são importantes para que o sujeito desenvolva suas funções psíquicas superiores e com isso se converta em um “ser culturalizado” (MARTINS, 2013), não meramente de forma quantitativa, mas qualitativamente. Assim sendo, “[...] as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados” (MARTINS, 2013, p. 119).

Para tal, Vigotski ressalta a fonte do conhecimento científico, não cotidiano. Ele defende a unidade entre teoria e prática; enfatiza a dialética, a unidade dos contrários, ao destacar a

unidade do objetivo e do subjetivo, para superar dialeticamente posições contrapostas em psicologia. É importante não confundir unidade com igualdade. É fundamental a unidade no diálogo entre teoria e prática, mas aquela sempre será distinta desta e vice e versa.

O final do século XIX e início do XX teve como característica principal o nascimento e explosão de diversas correntes, escolas e teorias psicológicas. Data desta época o positivismo, o pragmatismo, o marxismo, o existencialismo e até uma nova ótica filosófica religiosa, dada no neotomismo. O advento do capitalismo e sua expansão como sistema sócio político hegemônico precisava de uma nova ciência que fosse capaz de compreender o homem e suas diversas formas de agir. Compreender o desenvolvimento psicológico do sujeito moderno era necessário, pois:

A consolidação do capitalismo com o desenvolvimento da fase superior, o imperialismo, criou condições socioeconômicas propícias para o desenvolvimento da ciência psicológica, já que conhecer o funcionamento psíquico do homem para conseguir sua adaptação a novos produtos da revolução científico-técnica e submetê-los aos desígnios do novo e poderoso sistema político constituía uma necessidade impostergável (ALFONSO, 2008, p.5).

Foi no início do século XX, dentro de um engajamento político e ideológico de luta pela superação da velha sociedade e da própria psicologia, que a nova gnosiologia se expressou na superação de três grandes posições teóricas, que predominavam no campo científico da época: o objetivismo behaviorista¹⁰⁴ e reflexológico¹⁰⁵; o subjetivismo fenomenológico¹⁰⁶ e hermenêutico; o ecletismo.

O objetivismo behaviorista prima pelo reflexo mecanicista do mundo objetivo, o

¹⁰⁴ A base filosófico-teórica dessa teoria está no pragmatismo. Essa escola é considerada a mais forte dentro dos Estados Unidos e a mais influente no resto do mundo e, segundo as palavras de A. Caparrós, “a verdadeira encarnação do espírito americano na psicologia. Por isto, falar do behaviorismo é inevitável falar dos Estados Unidos” (ALFONSO, 2008, p.7).

¹⁰⁵ A reflexologia, como corrente psicológica, teve sua gênese na antiga Rússia Czarista, sobre as bases da tradição fisiológica e filosófica materialista dessa região, porém de determinação essencialmente mecanicista. Essa corrente científica, pela primeira vez, apresenta as bases para modelar o caráter científico, objetivo e experimental da psicologia dentro de um enfoque materialista e determinista do psiquismo. Seu mais destacado representante, Ivan P. Pavlov (1849-1936), ajudou o estabelecimento da psicologia como ciência objetiva e experimental, com seus estudos posteriores a Wundt, a Darwin e aos primeiros funcionalistas estadunidenses (ALFONSO, 2008, p.12).

¹⁰⁶ A corrente conhecida como psicologia da forma ou Gestalt teve seus antecedentes históricos a partir do ponto de vista filosófico na fenomenologia de Husserl. Essa corrente realizou grandes aportes gerais a psicologia, como a elaboração de uma teoria da organização perceptual e uma teoria da aprendizagem, “[...] assentando pela primeira vez as bases verdadeiramente científicas para estudar a criatividade humana” (ALFONSO, 2008, p.18).

determinismo mecanicista. Para John B. Watson (1878-1958)¹⁰⁷ na relação E-R, ambos objetivos determinam a conduta humana (ALFONSO, 2008, p. 8). Para Bechterev (1857-1927), os estímulos externos engendram o reflexo condicionado que constitui o psiquismo humano, mas isso é um reflexo e uma determinação externa que são mecanicistas; o externo determina direta e de maneira linear, sem nenhuma intervenção interna e subjetiva, o psiquismo e a conduta; no entanto o subjetivismo fenomenológico e hermenêutico nega o reflexo, a determinação externa e a interiorização do externo (ALFONSO, 2008, p. 12).

Com relação ao enfoque histórico-cultural, os trabalhos de Vigotski constituem uma superação dessas posições, pois se fundamentam primeiramente na cultura material e espiritual historicamente determinada e não determinada pelo sujeito individual. A ideia central de Vigotski é o determinismo externo dialético e sócio-histórico: apropriação das relações sociais que passa a ser um reflexo da cultura material e espiritual engendrada do desenvolvimento psíquico. Em toda a sua obra, fica evidente que o reflexo não é mecanicista, behaviorista, muito menos reflexológico; ele não pode ser compreendido como linear, nem direto, mas sim como um reflexo dialético que atua sempre, mediante a tendência e o papel ativo e criador da subjetividade humana.

Em todos os conceitos fundamentais da teoria de Vigotski encontra-se tal unidade da determinação externa social e interna psíquica; esse é o legado fundamental do enfoque histórico-cultural. Por isso, sua gnosiologia considera o coração desse enfoque que difere tanto do objetivismo quanto do subjetivismo e que os integra a ambos em uma síntese superior de forma dialética.

A importância atribuída ao social, no âmbito da teoria de Vigotski, tem sua gênese no livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b). Rey (2013) destaca o papel que Vigotski atribuiu ao social e ao histórico em sua compreensão da psique e assim ele evidencia um vínculo autêntico e inquestionável com o marxismo, que representa um eixo norteador da visão filogenética e ontogenética que tinha do ser como representação sócio-histórica da gênese da psique. Assim destacou o próprio Vigotski, ao se referir às psicologias que se desenvolviam a partir de uma perspectiva reducionista do social, muitas ainda em vigor e com grande força dentro do discurso acadêmico do campo da educação, alertando que “[...] a psicologia social não marxista entende o social de modo grosseiramente empírico, necessariamente como

¹⁰⁷ Considerado o pai do behaviorismo, Watson conseguiu combinar em um sistema só o pragmatismo do funcionalismo, o método experimental próprio da psicologia animal e o condicionamento desenvolvido anteriormente por Pavlov e Bechterev.

multidão, coletivo, relação com outros indivíduos. A sociedade é aí entendida como reunião de pessoas e condição suplementar da atividade de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1999b, p. 14).

Mesmo na configuração objetiva do pensamento mais individual, íntimo e pessoal do sujeito, encontra-se esse estreito vínculo e não haveria dúvida alguma em reconhecer que dado “[...] psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado” (VIGOTSKI, 1999b, p. 14).

Para Vigotski, uma psicologia marxista da psique humana está definida socialmente. Ou seja, quando se estuda o indivíduo e sua especificidade também se está a considerar a psicologia social que o constitui como ser cultural e histórico. Nesse sentido, ao se referir ao social, na obra de arte, não se está diante de uma manifestação individual do criador, mas sim com a apropriação psíquica do indivíduo, carregada das experiências experimentadas pelo sujeito ao longo de suas relações intersíquicas. Nelas encontram-se o social e ao mesmo tempo ela é em si o social. Assim, Vigotski não reduz a compreensão da psique nem ao ideológico, nem ao social, mas à sua relação dialética entre todas as configurações subjetivas apropriadas pelo sujeito nas vivências que o constituem como sujeito individual e histórico-cultural ao mesmo tempo.

No livro *Psicologia da arte* (Vigotski, 1999b) se destaca a atenção do autor para explicar a *reação estética* e fazer um estudo detalhado da arte em uma perspectiva psicológica. Contudo, concomitantemente ele também se dedica ao ideal supremo de lutar cientificamente pelo desenvolvimento e compreensão da humanidade, assim como na transformação do homem nas relações sociais; para isto, “[...] se opõe radicalmente a qualquer tipo de abordagem em que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano” (DUARTE, 2004, p. 280). Para Vigotski, “[...] se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão” (VYGOTSKY, 1930, p. 11).

Na constituição da individualidade, a personalidade tem como base as influências sofridas pelas experiências com o Outro nas relações sociais, mas não apenas com o outro como ser social, mas como um sistema socialmente construído do qual ele apenas representa uma parte. Entretanto, se para Vigotski tudo o que constitui o homem como ser humanizado é social, também faz a ressalva destacando que tal afirmação não desconsidera, de forma alguma, que

[...] as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo. Só certa parte da psicologia individual pode considerar-se patrimônio de determinado grupo [...] (VIGOTSKI, 1999b, p. 18).

Para fundamentar seu pensamento, Vigotski recorreu a Marx¹⁰⁸: “[...] minha relação para como meu ambiente é minha consciência” (MARX, apud VYGOTSKY, 1930, p. 11). Se o sujeito for submetido a mudanças nas suas relações socioculturais, também sofrerá mudanças na sua consciência, como no seu comportamento na condição de ser social e histórico-cultural. Ou seja, para a compreensão da formação psíquica do sujeito em uma perspectiva marxista que fundamentou os estudos de Vigotski, deve-se entender a origem social da consciência.

A consciência é um produto social e continuará sendo enquanto existam homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do indivíduo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Tendo como horizonte a reflexão de Marx e Engels, é possível inferir que a obra de arte (aqui especificamente o cinema), é uma manifestação do criador e está carregada da natureza social na qual se encontra inserida, como também a relação consciente do espectador estará configurada pelos significados apropriados de forma histórico-cultural nas relações com os outros.

No próximo eixo reflexivo, analisar-se-ão em especial as características que se destacam importantes na obra *Psicologia da arte*, permitindo uma aproximação a conceitos e fundamentos filosóficos que constituíram um primeiro momento da produção científica vigotskiana e que consideramos de suma importância e “porta de acesso” às primeiras aproximações de Vigotski à Psicologia como necessidade para a compreensão da arte em especial.

¹⁰⁸ Aqui se faz alusão à obra de Marx e Engels, *A ideologia alemã*, quando discutem a relação entre a consciência e o meio, pois Marx a entendia como a mera consciência do meio em si. A citação a que Vigotski se refere encontra-se na página 35 do mencionado livro.

3.2 *PSICOLOGIA DA ARTE*: UM LIVRO APAIXONADO E CRIADOR DENTRO DAS PRODUÇÕES DE VIGOTSKI

Psicologia da arte (VIGOTSKI, 1999b) foi um livro lançado no momento em que a psicologia soviética atravessava profundas transformações e contradições. De acordo com Gonzalez Rey (2013), a obra se identifica mesmo com o caráter do jovem Vigotski, em particular com os caminhos que ele percorreu para fundar uma psicologia marxista que se constituía no início do século XX. Posteriormente, suas ideias ganharam uma posição no enfrentamento ao idealismo e à obra de Tchelpánov (GONZALEZ REY, 2013, p. 27), como se evidencia neste fragmento da sua primeira produção acadêmica.

É inteiramente falsa a opinião de G. Tchelpánov, seguida frequentemente por outros, segundo a qual a psicologia marxista, em especial, é uma psicologia social, que estuda a gênese das formas ideológicas pelo método especificamente marxista, método que consiste em estudar a origem das referidas formas em função do estudo da economia social (VIGOTSKI, 1999b, p. 14).

Leontiev reconhece, no prefácio de *Psicologia da Arte* (VYGOTSKIY, 1986) o processo transitório e de constituição de Vigotski como psicólogo a partir dos estudos nela desenvolvidos. Após o II Congresso de Neuropsicologia¹⁰⁹, em janeiro de 1924 (SHUARE, 1990, p. 53; MARTINS, 2007, p. 62; GONZALEZ REY, 2013), com apenas vinte e oito anos de idade, Vigotski já trabalhava no Instituto de Psicologia da Rússia, sob orientação do Professor Kornilov.

Naquele momento, Vigotski defendeu uma posição de luta contra a perspectiva idealista de Tchelpánov. Ao contrário de seu professor, como dos demais psicólogos soviéticos que já desenvolviam seus trabalhos dentro do campo da psicologia, Vigotski subverteu a posição hegemônica e passou a focar os fenômenos psicológicos a partir da teoria marxiana.

No início de 1925, Vigotski publicou *A consciência como problema da psicologia do comportamento*; no ano seguinte, seria publicado seu primeiro livro *Psicologia pedagógica*¹¹⁰.

¹⁰⁹ Não me deterei aqui a apresentar todos os dados desses congressos, tampouco as personalidades presentes e sua importância na época para a psicologia soviética, mas se recomenda a leitura do capítulo II – Tópico: *Los congresos de psiconeurología de toda Rusia de 1923 e 1924* (SHUARE, 1990, p. 52-55).

¹¹⁰ O primeiro refere-se ao artigo, *La consciencia como problema de la psicología del comportamiento*, publicado nas *Obras Escogidas* - Tomo I (VYGOTSKI, 1997, p. 39-60); o segundo refere-se ao livro, *Psicologia pedagógica*, (VIGOTSKI, 2003). Como não é do interesse da pesquisa uma discussão

Para Vigotski a psicologia se convertera em algo muito próximo, isto se devia pelo seu interesse pela arte. Assim, a transição de Vigotski para a especialidade de psicologia tinha uma própria lógica interna. Esta lógica se incorpora com “Psicologia da Arte” o livro de transição no sentido mais pleno e exato da palavra.¹¹¹ (LEONTIEV, 1986, p. 6).

Leontiev também menciona, no prefácio de *Psicologia da arte* (VYGOTSKIY, 1986), os principais trabalhos que contribuíram para que, a partir de 1925 até final de 1929, fosse possível referir-se a uma “Psicologia Histórico-Cultural”¹¹², também conhecida como “Escola de Vigotski”¹¹³.

[...] esse grupo, por orientação direta de Vigotski, começou a se aprofundar na temática da mediatização ao instrumento, que iria possibilitar, finalmente, a abordagem do estudo da memória, e em particular das lembranças. [...] Hoje esse trabalho de psicologia da memória é considerado um clássico da psicologia geral, em especial nos subsistemas vinculados à diferenciação entre memória natural e memória adquirida, e nos momentos de transição entre os signos externos a sua interiorização (GOLDER, 2004, p.21).

bibliográfica da produção de Vigotski, se tomaram as palavras de Leontiev como referência cronológica da obra e não as suposições levantadas por René Van der Veer, na apresentação da editora Artmed. Nessa obra, vale ressaltar que Vigotski já se distinguia pelo seu pensamento vanguardista com relação à educação escolar, com sua crítica às antigas metodologias pedagógicas. Suas contribuições podem ser seguidas e utilizadas de forma reflexiva e crítica sem perder seu fundamento original, porém é bom não esquecer, para sua utilização, em qual referencial filosófico teórico esse brilhante autor definiu seu enfoque educacional para a transformação do homem, já definido como o “homem novo”.

¹¹¹ Для самого же Выготского психология давно стала близкой прежде всего в связи с его **интересами в области искусства**. Таким образом, переход Выготского к специальности психолога имел свою внутреннюю логику. Эта логика и запечатлена в его «Психологии искусства» — книге переходной в самом полном и точном значении слова.

¹¹² É muito comum que se apresente a Psicologia Histórico-Cultural tendo apenas Vigotski como representante, quando a rigor ela é composta por vários pesquisadores, muitos deles sob sua orientação. No início das suas produções havia, sim, resquícios de formulações reactológicas (GOLDER, 2004), que apareceram, pela primeira vez, na formulação (S-X-R) desenvolvida por ele mesmo (VYGOTSKI, 1979). Em 1929, apresentou o conceito “categoria instrumental”, sobre mediação da conduta. Todavia, essa ideia foi desenvolvida com a ajuda de Sakharov, por mencionar um exemplo. Outros dos grandes estudos desenvolveram-se nesse mesmo ano, em particular as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. Dentro dessa tendência ou mesmo escola psicológica, podem-se citar teóricos como Zaporojts, Morozova, Bozhovich, Glaperin, Elkonin, Zinchenko que foram expoentes da geração da sua geração ou pós-Vigotski. Muitos deles foram convidados a continuar seu legado e assumiram a chefia das cátedras e grupos de pesquisas orientados por Vigotski.

¹¹³ A importância da constituição desse novo grupo de pesquisadores não estava somente nas produções acadêmicas, mas no fortalecimento ideológico e político de uma nova psicologia de embate às principais escolas de início do século passado, entre elas Behaviorismo ou comportamentalismo, Gestalt (psicologia da forma) e psicanálise. Contudo, é preciso lembrar que o próprio Vigotski “flertou” com a teoria psicanalítica (VIGOTSKI, 1999b) e que talvez houvesse, por parte dos dirigentes que dominavam a censura política na Rússia uma visão equivocada da teoria psicanalítica. Tanto é assim que vários autores, vinculados à tradição marxista, apropriaram-se e desenvolveram pesquisas a partir dos dois referenciais teóricos. Foi o caso, por exemplo, de Marcuse, Adorno, Krakauer, Benjamin.

O próprio Vigotski reconhece que a análise da fórmula (*lei da reação estética*) encontrada durante seus estudos e analisadas com as diferentes manifestações artísticas, poderia estar sujeita a críticas e ampliação. Portanto, o sentimento do próprio Vigotski de continuar posteriormente seus estudos abre caminho não para o engavetamento, mas para uma análise minuciosa da questão.

Ao se referir à incompletude do livro de Vigotski, Leontiev não fecha a porta de acesso, mas a abre para posteriores pesquisas que tentam buscar referenciais de estudos, como a própria complementação da obra de Vigotski.

Vigotski viu claramente essa incompletude da obra. Dedicando um capítulo no qual apresenta suas opiniões sobre a teoria da *catarse*, ele adverte: “A divulgação de uma fórmula da arte como a *catarse*, está fora dos limites deste trabalho...” Para fazer isto, segundo ele, precisam ser estudada melhor nas várias artes¹¹⁴ (LEONTIEV, 1986, p.11).

Soares (2001) assim se manifesta, ao se referir à citada obra e às palavras de Leontiev:

[...] pelo que foi dito acima, “Psicologia da Arte” seria uma boa porta de acesso. Porém, como Leontiev já alertou, trata-se de uma obra inacabada e em relação a qual o próprio autor mantinha reservas. Sendo assim, tomaremos como referência outros dois textos de Vygotsky, “Formação Social da Mente” e, principalmente, “Pensamento e Linguagem”, concluído no leito de morte e editado um ano após seu falecimento. Das obras publicadas, essa última é talvez a mais importante e a que condensa de maneira exemplar a suma das ideias do autor [...] (SOARES, 2001, p.184, grifo nosso).

Tendo em vista que a presente pesquisa tem como objeto o cinema, pode-se afirmar que o livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b) representa “uma porta de acesso” à gênese do pensamento vigotskiano com relação à “sétima arte”.

Se a escolha como referencial teórico de *Pensamento e linguagem* dá-se por considerá-lo acabado (SOARES, 2001), corroboramos a ideia de Duarte (2001; 2004), para quem essa é uma das obras mais adulteradas e mutiladas pelos tradutores e intérpretes do pensamento de

¹¹⁴ Л. С. Выготский ясно видел эту незавершенность, недосказанность. Начиная главу, посвященную изложению своих позитивных взглядов — теории катарсиса, он предупреждает: «Раскрытие содержания этой формулы искусства как катарсиса мы оставляем за пределами этой работы...» Для этого, пишет он, нужны дальнейшие исследования в области различных искусств.

Vigotski¹¹⁵. Com efeito, o próprio Vigotski considerou a necessidade de posteriores investigações. Mas isso não significa que a obra não possa ser estudada, pois o conhecimento, entendido dialeticamente, é constante, contínuo e supera qualitativamente o anterior.

Cabe então refletir sobre outro momento, nas palavras apresentadas pelo próprio Leontiev, no mesmo prefácio (VIGOTSKYI, 1986) da obra aqui em questão.

Em seu livro, Vygotsky nem sempre chega a expressar exatamente seus pensamentos e conceitos psicológicos. Na época em que foi escrito, esses conceitos ainda não tinham sido desenvolvidos; ainda não tinha sido estabelecido o conceito da natureza sócio-histórica da psique humana, os elementos da “Reactologia” defendida por K.N. Kornilov; a teoria psicológica concreta da consciência aparecia apenas em termos mais gerais. Por isso, neste livro, Vygotsky diz muitas vezes pensamentos e ideias formulados com palavras que não são suas. Ele recorre a citações com reiterada frequência, mesmo sendo autores cujos conceitos gerais lhe são basicamente estranhos¹¹⁶ (LEONTIEV 1986, p. 10-11).

A partir da controvérsia gerada sobre a leitura desse livro ou da indevida interpretação das palavras de Leontiev para justificar a sua não leitura, percebe-se que ele próprio admitiu que não existia em Vigotski sua própria teoria. Pois, como questiona Gonzalez Rey (2013), “[...] a qual teoria está a se referir?”

Creio que uma das grandes distorções que ocorreram relativamente ao pensamento de Vygotsky foi identificar “sua obra”, com o que, na verdade, foi um momento particular dela, ao qual se deu o nome de teoria histórico-cultural. [...]. Ao fazer isso, reduziu-se a definição da teoria histórico-cultural à mediação semiótica, à interação

¹¹⁵ Seguimos aqui as indicações de Beatón (2005), Duarte (2004, 2003, 2001), Golder (2004), Shuare (1990) e Gonzalez Rey (2011, 2013) que têm seguido as leituras e os estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e em especial sobre a obra de Vigotski. Esses autores ressaltam e reconhecem sua importância, tanto para a psicologia quanto para a educação, e suas contribuições ao fundamentar-se na teoria marxiana, para dessa forma superar as teorias de base burguesa do início do século XX. Não obstante, tais autores têm feito um trabalho responsável em apresentar dentro de seus estudos as mutilações da obra de Vigotski, em especial *Pensamento e Linguagem*, e também as críticas direcionadas às pesquisas que consideram possível aproximar a Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski às pedagogias construtivistas ou com a simplificação materialista dialética que desde o início fizeram parte do que o próprio Vigotski chamou a construção do Capital na psicologia. Referia-se a não a fazer com Marx, mas a fazer como Marx, a fazer com um método, com um estudo dos conceitos e categorias anteriores, a conhecer o todo das “correntes econômicas da psicologia”.

¹¹⁶ В своей книге Л. С. Выготский не всегда находит для выражения мысли точные психологические понятия. В ту пору, когда она писалась, понятия эти еще не были разработаны; еще не было создано учение об общественно-исторической природе психики человека, не были преодолены элементы «реактологического» подхода, пропагандировавшегося К. Н. Корниловым; конкретно-психологическая теория сознания намечалась лишь в самых общих чертах. Поэтому в этой книге Выготский говорит свое часто не своими еще словами. Он много цитирует, обращаясь даже к таким авторам, общие концепции которых чужды ему в самой своей основе.

e às funções psíquicas superiores, aspectos centrais do segundo momento de sua obra [...] (GONZALEZ REY, 2013, p. 31).

Porém, sobre uma possível leitura de obra inacabada, conclui que essa incompletude se deve à criatividade e ao crítico caráter de renovação do pensador.

É certo que para muitos dos problemas levantados em *Psicologia da arte*, Vigotsky não havia desenvolvido categorias concretas, no entanto, isso é parte do caráter criativo e renovador do curso dessa obra, na qual o autor vai transitando entre diversas teorias com um juízo crítico, próprio, não baseado em teorias acabadas, mas sim no curso contraditório de seu próprio pensamento, o que estimulou seu desenvolvimento diante da impossibilidade de resolver as questões que o inquietavam através das teorias conhecidas. Por outro lado, observa-se, na citação de autores diversos, sua posição aberta ao diálogo (GONZALEZ REY, 2013, p.31).

Assim, a tendência epistemológica desenvolvida por Vigotski nesse livro, bem como sua análise crítica com respeito à crise que se vivia dentro da psicologia da época, a evidenciou ao discutir em *Psicologia da arte* o conceito da “estética objetivamente psicológica” na análise da obra de arte.

De um lado, temos um grupo de psicólogos que se recolheu ainda mais fundo que antes ao subjetivismo (Dilthey e outros). Trata-se de uma psicologia que tende nitidamente para o bergsonismo. De outro lado, nos mais diversos países, da América à Espanha, vemos as mais variadas tentativas de criação de uma psicologia objetiva. O behaviorismo americano, a psicologia da *Gestalt* alemã, a reflexologia a psicologia marxista são todas tentativas orientadas pela tendência geral para o objetivismo que se verifica na psicologia atual (VIGOTSKI, 1999b, p. 20).

O próprio Gonzalez Rey (2013) explica e esclarece a orientação objetivista de Vigotski, no início de seus trabalhos como psicólogo. Para ele, a diferença estava já em *Psicologia da arte*, pela capacidade criativa de sua metodologia de estudo do objeto na sua natureza complexa.

Em *Psicologia da Arte* e, mais tarde, no *Sentido histórico da crise psicológica*, escrito em 1926, observa-se forte orientação teórica em Vygotsky que, rapidamente o leva à crítica explícita ao positivismo e ao empirismo, bases da psicologia objetiva, dentro das quais havia situado a psicologia marxista (GONZALEZ REY, 2013, p. 28).

A importância de seu pensamento renovador para a psicologia da época, nesse livro e também para a psicologia marxista, funda-se na capacidade dialética que teve ao pensar os clássicos do

marxismo e que deu origem a uma nova teoria da psicologia; nega, por conseguinte, o que se fazia ao se copiar uma ou outra frase do marxismo dentro da bibliografia acadêmica existente e que estava em fase de criação.

Vigotski dominava muito mais a leitura marxista do que muitos dos camaradas do primeiro Estado Proletário Social do mundo.

Essa tarefa, totalmente nova, não encontrava análogos na história da psicologia mundial. Além disso, a maioria dos psicólogos soviéticos daqueles anos não era de formação marxista: eles faziam um estudo simultâneo do a-bê-cê do marxismo e procuravam aplicá-lo à ciência psicológica. Não surpreende que às vezes sua atividade reduzisse a ilustrar as leis da dialética com materiais psicológicos (LEONTIEV, 2004a, p. 430).

Tais psicólogos procuravam dar resposta à crise da psicologia tanto quanto Vigotski o fizera e “[...] foram os primeiros do mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista” (LEONTIEV, 2004a, p. 431). Por outro lado, Vigotski não foi apenas um psicólogo, mas um profundo conhecedor da filosofia. Ele se dedicou ao domínio e conhecimento da filosofia alemã que se iniciava naquela época, o que lhe permitiu, pela sua ampla cultura, em *Psicologia da arte*, dialogar com vários renomados autores, destacados como psicólogos e filósofos. Além do mais, de acordo com Leontiev (2004b) e Gonzalez Rey (2013), não foi uma imposição político ideológica do estado soviético que o levou a estudar e fundamentar seus trabalhos em Marx, pois data dos anos estudantis seu conhecimento de filosofia marxista, que ele assimilou principalmente através de edições ilegais (LEONTIEV, 2004a, p. 432).

O próprio Leontiev destacou que, ao não encontrar paralelos nos estudos anteriores, foi na crítica da economia política dentro do processo de produção capitalista desenvolvida no livro *O capital* de Karl MARX que Vigotski fomentou sua inspiração como processo de imaginação criadora para a crítica à velha psicologia da arte e à velha psicologia em si.

Vigotski deu um passo importante, no campo da psicologia científica da época, e como diria o poeta, “[...] caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”¹¹⁷ (MACHADO, 2012, p.

¹¹⁷ Referência ao poema escrito em versos *Caminante no hay camino* do grande poeta modernista espanhol Antonio Machado (1875-1939); essas linhas de provérbios e cantares XXIX em Campos de Castilla, quiçá sejam uma das linhas mais conhecidas do destacado escritor. Não por acaso o cinema espanhol não deixou de compreender o caráter criador e de *catarse* que elas encerram, já que o diretor José Luis Cuerda as traz à luz no seu filme *A língua das mariposas/ La lengua de las mariposas*(1999), onde um professor (Don Gregorio) entende a educação como um processo libertador e de superação do conhecimento *em si* dos seus alunos. É

131), pois define de forma nova a base ontológica da psique humana individual, que ao mesmo tempo não é mais que a interpretação da experiência histórico-social do sujeito. Essa psique, por conseguinte, estará materializada na cultura e será base de mediação dos processos psíquicos do sujeito. Por isso se reconhece a importância da configuração do seu método para a análise da arte, pois implica especificar a teoria metodológica de forma específica para o marxismo.

Como visto, em 1925, quando defendeu sua tese, a teoria marxiana já estava presente e o materialismo histórico e dialético percorreu todo o livro *Psicologia da arte*. Ele também acrescenta um capítulo dedicado ao estudo a *La tragédia de Hamlet, príncipe de Dinamarca*, escrito inicialmente em 1916. O trabalho constitui a gênese científica de Vigotski, pois “[...] resolvia duas tarefas: oferecer tanto uma análise objetiva da obra literária quanto uma análise objetivo-materialista das emoções humanas que surgem ao ler a obra” (LEONTIEV, 2004a, p. 433).

Foi nesse período que as categorias conceituais dos processos funcionais — fantasia e imaginação — têm grande relevância para Vigotski, assim como as emoções e a experiência com a obra de arte, manifestação que pela imaginação criadora do autor objetiva as rerepresentações sociais do mundo real e, ao mesmo tempo, nelas exterioriza seus pensamentos concretos pensados. Seu interesse pelas manifestações artísticas, desenvolvidas em *Psicologia da arte*, não o limitam a seu campo de estudo, mas

[...] dialoga com toda a psicologia da época sobre problemas teóricos, epistemológicos e metodológicos gerais da psicologia. [...] Talvez *Psicologia da Arte* seja, não pela juventude de seu autor, mas sim por seu frescor, ousadia e criatividade, uma das produções de Vigotsky onde aparece com maior clareza seu interesse pelo tema da espiritualidade humana (GONZALEZ REY, 2013, p. 32).

Vigotski (1999b) defende o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento e a utilização de um método *analítico objetivo* que parte da obra artística para chegar à síntese psicológica. Também considera, a partir de Hennequin, que a obra de arte em si é um conjunto de signos estéticos que despertam, nas experiências vividas pelo sujeito, a produção de sensações subjetivas; tendo como base a análise desses signos encontrados na obra que se recriarão as emoções que lhes correspondem.

pela arte, pela literatura e pelo conhecimento científico da natureza que esse professor procura a transformação *para si* de seus educandos no momento histórico em que vivia a Espanha republicana.

A sua interpretação não tem lugar em sua metodologia como uma “manifestação da organização espiritual” do criador e do seu leitor, pois como ele mesmo explicita, é uma tentativa de estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor. Por isso interessa somente a forma e o material da obra de arte.

A importância da *Psicologia da arte* (1999b) deve-se não em função de sua simplicidade ou estetização da vida, mas porque compartilha em importância o destino das suas obras posteriores e assim como para Leontiev seria de grande relevância para o “[...] fundo das ciências soviéticas”, também contribuiria para o fundo das ciências da humanidade atual. “Nós pensamos que a sua *Psicologia da Arte* vai compartilhar o destino de muitas de suas obras — formará parte da ciência soviética”¹¹⁸ (LEONTIEV 1986, p. 13).

Em suma, para a *crítica do leitor*¹¹⁹ “*Psicologia da Arte* de L.S. Vigotski não é um livro desapaixonado, mas criativo, e exige uma atitude criativa na sua leitura”¹²⁰ (LEONTIEV 1986, p. 12).

3.3 VIGOTSKI: A GÊNESE DE UM PSICÓLOGO EM *PSICOLOGIA DA ARTE*

“Vygotski era um gênio ... Minha obra inteira no é outra coisa que o desenvolvimento da teoria psicológica que ele construiu” A.R. Luria.¹²¹

Foi pelo interesse que despertava a arte e a compreensão das reações psicológicas que ela provoca no espectador durante sua vivência com a obra, como fonte geradora de emoções e sensações, que Vigotski aproximou-se da psicologia e do estudo do conceito de *catarse* como forma de explicação do efeito catártico da *reação estética*. Ele considera a arte uma energia necessária, que altera o equilíbrio imposto no psiquismo humano, modifica as vontades, os desejos e as fantasias de quem com ela tem uma vivência. A arte tem o poder de introduzir ação à paixão, romper o equilíbrio interno, modificar a vontade em sentido novo, formular para a mente e reviver para emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (VIGOTSKI, 1999b, p. 316).

¹¹⁸ Palavras de A.N. Leontiev no final do prólogo da tradução em russo, no momento em que ele se refere à importância dessa obra para as ciências soviéticas. “Мы думаем, что и его «Психология искусства» разделит судьбу многих его работ — войдет в фонд советской науки”.

¹¹⁹ Esse conceito desenvolvido na análise de Hamlet, também o podemos encontrar explicado por Leontiev, na *Nota de presentación de la edición original en ruso*, publicada nas obras escolhidas. Tomo-I (LEONTIEV, 1997, p. 417-418).

¹²⁰ “книга далеко не бесстрастная, это книга творческая, и она требует творческого к себе отношения”.

¹²¹ As palavras A.R. Luria encontram-se na capa da versão em espanhol do livro *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (VIGOTSKI, 1979).

No auge das transformações em que se encontrava o homem, em todos os âmbitos da vida, na antiga União Soviética, Vigotski entendia que a complexidade psicológica da arte, as complexas relações sociais nas quais o sujeito encontrava-se inserido pela sua própria sociogênese não se encontravam separadas de forma dicotômica, mas existiam de forma ativa e dinâmica na psique do sujeito como processo gerador nas atividades objetivas. Assim sendo, destaca que

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. “A arte”, diz Guyeau, é a condensação da realidade, mostra a máquina humana sob pressão mais forte (VIGOTSKI, 1999b, p. 315).

Vigotski também ressalta o caráter social e transformador da arte. É pela mediação da linguagem artística que o criador exterioriza suas necessidades, carências, experiências, sonhos e fantasias. Da mesma forma que toda atividade do homem sobre o meio o transforma, a arte como atividade humana e social exerce a mesma função: “[...] tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (VIGOTSKI, 1999b, p, 320). Trata-se de uma conquista sobre o pensamento concreto pensado e objetivado na produção pela apropriação de técnicas socialmente desenvolvidas pelo homem.

Desde o início da constituição do homem como sujeito social, a linguagem como elemento comunicativo se fez necessária à criação de instrumentos. Destarte a comunicação e as relações sociais não têm como existirem dicotomicamente uma do lado da outra, sendo então fonte primordial para a própria preservação do homem como ente social.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas (VIGOTSKI, 1999b, p.315).

Assim entende que também não é possível manter a sua existência como ser social sem a existência da arte em si, estando presente em todos os momentos da vida humana. Assim, a arte acompanha as transformações sociais, tecnológicas, políticas, entre outras, nas quais o

sujeito está inserido, posto que “[...] o social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais” (VIGOTSKI, 1999b, p. 315).

Marx e Engels (2007) alertam que há uma dialética na criação, uma vez que o comportamento criador dos indivíduos dá-se diariamente, ao criar e recriar relações existentes. No instante da vida e desenvolvimento do homem primitivo, a memória estava estreitamente ligada ao objeto, e não por acaso ao não poder representar seus pensamentos pelos signos da escrita, a memória era um elo importante com sua fantasia e desenvolvimento. Vigotski refere-se a esse estágio da humanidade da seguinte forma: “[...] todos os observadores e viajantes louvam de maneira unânime a extraordinária memória do homem primitivo” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.106).

No estágio do homem primitivo, processos psíquicos da memória estavam relacionados à instrução propriamente dita e as ações acrescentavam a elas os meios de produção, que eram, para aquele momento, os instrumentos e as ferramentas necessários para a caça, além de servirem para adquirir habilidades. Foi naquele momento que o homem desenvolveu a gênese de seu processo criador e deu seus primeiros passos como artista, mesmo que rudimentarmente.

Também eram relevantes, para o homem primitivo, seus desenhos nas cavernas, os amuletos, pois ajudavam a desenvolver sua “memória topográfica” (VIGOTSKI; LURIA, 1996b, p. 108). Para Vigotski, existe uma estreita relação entre a linguagem do homem primitivo e suas representações do mundo real como reforçadores da memória. “A linguagem do homem primitivo, [...] surpreende-nos, em comparação com línguas de povos culturais, por seu caráter pitoresco, por sua abundância de detalhes concretos e de palavras — por sua natureza figurativa” (VIGOTSKI, 1996, p.112).

Em *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b) ele dialoga com vários psicólogos. Vigotski faz referência ao questionamento de Wundt¹²² sobre a arte figurativa dos povos primitivos. O psicólogo alemão perguntava-se por que a arte figurativa dos povos pré-históricos floresceu precisamente na escuridão das cavernas? Talvez, responde Vigotski, “[...] isso se explique

¹²² WUNDT, Wilhelm (1832-1920) foi um destacado filósofo e psicólogo alemão, considerado um dos pioneiros na psicologia experimental. É um dos autores a que Vigotski se refere em seus trabalhos na obra *Psicologia da arte*, que dialoga com outros trabalhos como apoio e suporte para a construção de uma psicologia marxista e dialética para o estudo das reações estéticas.

pelo fato de que as imagens eidéticas¹²³ são mais brilhantes na escuridão e com os olhos fechados” (VIGOTSKY; LURIA, 1996b, p.113), ou seja, vindas do mais interno do ser, do que foi apropriado e transformado pela imaginação criadora do ser na representação do mundo real em uma nova produção criativa da objetivação consciente de seu pensamento.

Vigotski considera, a partir dos estudos desenvolvidos por Jaensch (VYGOTSKY; LURIA, 1996), que nas representações pictóricas o homem primitivo desenvolve sua memória e, por essa via, se explicariam as imagens mitológicas, produto da imaginação como forma de materialidade do mundo real construídas pela fantasia e representadas pelas *manifestações artísticas* dos diferentes povos.

Ao recorrer aos estudos da criação artística do homem, Vigotski os explica nas “[...] quatro formas básicas de relação entre a atividade de imaginação e a realidade” (VIGOTSKY, 2003, p. 15). Para o estudo das representações artísticas, não deixa de mencionar, discutir e se interessar pelos estudos das emoções nas experiências criativas dos povos primitivos. Dessa forma, só seria

[...] preciso acrescentar que semelhantes duendes, sereias, etc. da floresta surgem em circunstâncias correspondentes sob a influência de fortes emoções nos eidéticos primitivos e são, a seguir, fortalecidos pela estrutura permanente da mente que corresponde ao prolongado estado eidético. O eidetismo dos povos primitivos explica não só o surgimento de imagens mitológicas, mas também certas características da arte e da linguagem primitiva (BLONSKII, apud VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 112).

Todavia, na sociedade capitalista, em que não é a humanidade que domina as forças sociais, mas um pequeno que representa à classe dominante, o homem não desenvolve sua personalidade livremente e a transformação social está culturalmente subjugada às forças do capital que reforçam a alienação em que vive esse sujeito. Isso posto,

[...] não é por acaso que deuses, diabos e espíritos de todo tipo têm uma força tão grande na imaginação de muitas pessoas. Tais representações ilusórias nada mais são do que uma expressão fantasiosa do fato real, que é a subordinação dos indivíduos a forças sociais que se lhes apresentam como incompreensíveis, incontroláveis e insuperáveis (DUARTE, 2013b, p. 22).

¹²³ Na psicologia conhece-se como memória eidética à capacidade do sujeito acumular e recordar a maior quantidade possível de imagens, sons ou representações simbólicas dos objetos da realidade concreta com extrema exatidão e detalhes.

Nesse ponto a imaginação está subordinada a um escape do sujeito, mas nem por isso distanciada de um processo criativo do psiquismo. Por isso, é no mínimo suspeita a alegação de Leontiev sobre o interesse de Vigotski pela arte e literatura clássica. A hipótese é de que ele a estudara desde sua gênese. Além do mais, como o homem é a chave para a compreensão do macaco, Marx entendia que a sociedade mais desenvolvida era a sociedade burguesa como chave principal para a compreensão das sociedades anteriores. Portanto, para Vigotski, no estudo da arte estaria a porta de entrada para compreensão dos processos anteriores ao longo das produções artísticas deixadas pelos povos pré-históricos. Se, na gênese das produções pictóricas, os diagramas e as representações foram estritamente utilitários, com o passar dos anos muitos deles tornaram-se obras de arte. Por isso tais objetos e representações artísticas primitivas, nas quais há uma enorme carga cristalizada de saberes, são de grande importância para a teoria de Vigotski, a partir da mediação e sua apropriação tanto pelos seus pares como pelas atuais gerações.

A arte, na perspectiva histórico-cultural, não “[...] é vista somente como algo para o desfrute e deleite, mas como recurso para a humanização ou para a formação de tal homem, somada à ciência e à filosofia” (BARROCO, 2007, p. 15-16). Vigotski (1999b) a entendia como uma *técnica social dos sentimentos* e ao mesmo tempo como uma *forma em si de conhecimento*; por isso a arte, segundo o autor “[...] nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social” (VIGOTSKI, 1999b, p. 99). Isso significa que, ao se desenvolver ao longo da vida social do sujeito e não aparecer como carga biologicamente dada e sujeita às transformações dialógicas da vida, fica evidente a importância e o conhecimento da sociedade para a compreensão da arte.

Duarte (2013) esclarece, segundo o pensamento de Vigotski, que

[...] nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo (DUARTE, 2013a, p. 22).

O homem é um ser criativo, constituído pelo trabalho, “[...] neste sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor dito, da classe a que pertence, já que nele reflete a totalidade das relações sociais” (VYGOTSKI, 1997, p.

372). O homem transforma e é transformado, logo cristaliza nos objetos de sua criação artística seus saberes, sendo cada modelo, em maior ou menor grau, um modelo de classe, de sociedade na qual se reflete a totalidade das relações sociais que experimenta em suas experiências.

Assim, podemos concluir que a partir do ativo interesse que despertavam as questões da recepção da arte (literatura e teatros) no espectador

[...] Vigotski passou da posição de crítico literário, que defenderia a relevância do entendimento subjetivo da mensagem pelo receptor: para a de cientista, preocupado com a descoberta das leis gerais pelas quais um ser humano aborda uma invenção cultural complexa como a literatura (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 46).

O contexto sócio-pessoal dentro do qual ocorreu este processo transitório para o campo da psicologia passou pela crítica literária, pela educação e se fortaleceu com sua tese Psicologia da arte (1999b) a partir dos estudos sobre a estrutura psicológica da mensagem da obra de arte desde a óptica do receptor. Estes primeiros passos na área da psicologia tiveram uma marca e embasamento em seu contínuo interesse por questões da arte e da literatura, em especial pela obra de Shakespeare, onde se confrontaram e emergiram pouco a pouco os problemas da psicologia. Portanto, este autor parte do estudo da fábula e da tragédia apoiando-se nos elementos gerais da forma e do material inerentes a toda arte para estudar aquilo que “[...] constitui a base de toda a arte: a natureza e o mecanismo da reação estética” (VYGOTSKI, 1997, p. 374).

Vigotski compreendia o poder catártico e a importância da arte para a vida do homem no mundo de sua cotidianidade. Por outro lado, segundo este autor, pela mediação da arte o homem problematiza e sintetiza a visão de mundo apresentada na objetivação do artista, quando experimenta a catarse na vivência com a obra de arte.

A análise da categoria psicológica catarse, a qual dedicar-se-á maior atenção no próximo tópico, preparou o pensamento de Vigotski e foi o pontapé inicial para a análise do papel dos processos funcionais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao se mover da arte para a psicologia, Vygotsky pôde testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos [...] de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p.47).

Portanto, seus estudos e inquietações, com as emoções suscitadas pela obra e o efeito catártico da reação estética, levaram a Vigotski da procura por uma explicação e teorização da

psicologia da arte para um estudo geral da psicologia e a compreensão dos processos funcionais dentro do desenvolvimento do homem.

3.4 PROCESSOS FUNCIONAIS: O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES COMO BASE PARA A APRECIÇÃO ESTÉTICA NA VIVÊNCIA COM A OBRA DE ARTE

Lembro o dia que veio o barco aleutiano¹²⁷ a nossa ilha. No início parecia uma concha qualquer que flutuava sobre o mar. Logo foi ficando maior, e se transformou numa gaivota com as asas dobradas. Finalmente, sob o sol que subia no horizonte, vimos claramente o que era em realidade [...] (O'DELL, 1975, p.5).

Os estudos desenvolvidos por Vigotski sobre a formação dos comportamentos complexos o levaram a estabelecer uma diferenciação entre as funções psíquicas superiores e as funções psíquicas elementares, não dicotômicas, mas dentro de uma unidade dialética. Para analisar tanto a diferença quanto a relação entre ambas as funções, ele focou seus estudos na compreensão das transformações qualitativas no transcurso de sua formação e desenvolvimento. Vigotski postulava primeiramente a importância de se conhecer “[...] a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas” (VYGOTSKI, 1995a, p. 18).

Para Vigotski, a dialética entre o processo biológico e o desenvolvimento histórico será o resultado do comportamento humano complexo, ou seja, o princípio orientador de sua abordagem está no estudo da dimensão sócio-histórica da psique do homem como ser cultural.

A utilização dos instrumentos como “[...] objetos sociais nos quais estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 2004c, p. 287), são suporte permanente nas operações externas do homem sobre a natureza, e o uso dos signos (instrumentos psicológicos) como forma de representação, evocação ou tornar presente o que lhe está ausente contribuem para tal desenvolvimento do psiquismo humano (VYGOTSKI, 1979). Enquanto o primeiro está orientado externamente, ou seja, para a modificação do ambiente, o segundo é internamente orientado para modificar o funcionamento psicológico do homem. Portanto, com o uso de instrumentos, o homem transformou a realidade e libertou-se de seus limites naturais. Para o homem, o uso dos “[...] signos significa que saíra dos limites do sistema orgânico da atividade existente para cada função psíquica.” (VYGOTSKI, 1995a, p. 95) e com “[...] a ferramenta modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente

¹²⁷ Referência às Aleutianas, ilhas vulcânicas localizadas ao sudoeste da Alaska (EUA).

o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um quanto a outro, se denomina, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior” (VYGOTSKI, 1995a, p. 95).

A atividade desenvolvida pelo sujeito estará determinada pelo processo dialético complexo entre o desenvolvimento orgânico e a apropriação das objetivações culturais. Com efeito, a formação cultural do sujeito está determinada pela transformação na estrutura psíquica natural em direção a uma nova e mais complexa. Logo, ao se analisar e conhecer os processos funcionais¹²⁸ e seu desenvolvimento é possível uma aproximação do reflexo generalizado da realidade na consciência, como o desdobramento da imagem subjetiva da realidade construída na consciência a partir da realidade objetiva. Assim, se todos os processos funcionais são mediados pela imagem subjetiva da realidade, em alguma medida devem se considerar processos imaginativos. A imaginação e o pensamento são processos que se desenvolvem unidos dialeticamente e são inseparáveis, pois a imaginação é um elemento totalmente necessário para o pensamento realista; portanto, para o autor,

[...] é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem se afastar dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementares de nossa consciência.[...] Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade (VIGOTSKI, 2003, p. 128-129).

Vigotsky (2003) contrapõe-se ao conceito de *imaginação* tal como apresentado pela velha psicologia da sua época, que a entendia, assim como à fantasia, como algo irreal, que não tem como se ajustar à realidade e que carece de valor prático. Ele esclarece que

[...] a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspetos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isto é

¹²⁸ De acordo com as prescrições vigotskianas, seguiremos a denominação de “processos funcionais”. Não se fará referência à denominação “produto funcional” segundo os estudos da professora Lígia Marcia Martins (2013). Analisaremos os processos funcionais mais importantes para a análise de nosso trabalho, pois entendemos que, pela sua complexidade, cada um deles poderia levar uma explicação abrangente, o que não é o foco de nossa pesquisa. Destacam-se como tais processos a percepção, a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, as emoções e os sentimentos, entre os processos funcionais mais importantes. Porém, para maior aprofundamento, se recomenda a leitura do capítulo III da obra de Martins (2013), *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, publicada pela Autores Associados.

produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação (VIGOTSKY, 2003, p. 10).

Assim, se tudo a nosso redor é produto da mão humana e tudo a nossa volta é fruto da imaginação que altera a imagem da realidade por uma imagem figurativa, então “[...] a singularidade da imaginação reside em que, nela, as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens” (MARTINS, 2013, p. 227). A atividade humana sobre a realidade não está limitada a sua reprodução, pois “[...] a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas” (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

Por meio da atividade criadora, o homem se projeta ao futuro, cria e modifica seu presente, no processo de criação de novas imagens. Além do mais, ao se referir à importância da imaginação para o desenvolvimento psíquico, Vigotski considera que “[...] se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem quem faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e modificar seu presente” (VIGOTSKY, 2003, p. 9).

Preocupado em como estudar a arte, especialmente os processos psíquicos provocados na vivência com a obra, Vigotski entendia que era importante a compreensão do que chamara dos “dois capítulos mais sombrios da psicologia”. Para ele, os sistemas psicológicos tentavam explicar a arte e combinavam de diversas maneiras a imaginação e os sentimentos. Considerava que aqueles não explicavam tampouco a estudavam adequadamente, pois ressaltava que “[...] para a psicologia moderna o mais enigmático e problemático continua a ser a relação dos fatos emocionais como o campo da fantasia” (VIGOTSKI, 1999b, p. 250).

Para aprofundar na análise dessa questão, Vigotski (1999b) tem como ponto de partida seu próprio pensamento inacabado, ou palavras alheias — como expressara Leontiev no prefácio em russo — ao seu próprio pensar. Todavia, aberto a dialogar com outros autores, principalmente psicólogos alemães que eram pouco conhecidos e falados dentro da psicologia contemporânea pelos seus colegas e professores, construiu e teceu suas considerações e estudos sobre as sensações e a imaginação dentro do processo de *reação estética* que experimenta o espectador com a obra de arte.

Já no início de suas produções acadêmicas ele procurou apresentar suas contribuições, como as dos outros pesquisadores que sobre essa área do conhecimento desenvolviam seus estudos. Para analisar a *reação estética* com o objeto (a obra de arte) e a própria produção da fantasia, a partir das emoções, debruçou-se sobre a compreensão do simbólico, que tomou relevância significativa em seus escritos posteriores sobre imaginação e fantasia (VIGOTSKI, 2003; VYGOTSKI, 1996; VIGOTSKY, 2003).

A imaginação é um processo real da relação articulada entre o emocional provocado pela *reação estética* vivida no ato da atividade perceptiva do sujeito e sua produção cognitiva do social representado simbolicamente pelas objetivações concretas no ato criador do autor. Assim “[...] toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem às vezes de uma segunda expressão” (VIGOTSKI, 1999b, p. 264). Dessa maneira, vemos que, para Vigotski,

[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que *o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo*, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional (VIGOTSKI, 1999b, p. 264, grifo nosso)

Gonzalez Rey, ao refletir sobre o pensamento ontológico da psique a partir dos estudos de Vigotski, esclarece a inter-relação apresentada pelo pensador.

Ao reconhecer a realidade da emoção, Vigotsky reconhece o status objetivo dos fenômenos subjetivos, o que, de fato, legitima o que as pessoas pensam e sentem em determinadas circunstâncias, assim como a independência desses processos de sentir e pensar em relação à aparência objetiva, ou à definição social determinante nessas circunstâncias [...] (GONZALEZ REY, 2013, p. 37).

Vigotski entendia que as emoções e sentimentos experimentados pelo sujeito estavam em interação constante com outras funções psíquicas e aqui seu caráter de sistema complexo que se desenvolveria no percurso formativo do sujeito, pois seria impossível para ele entender a arte sem se discutir primeiramente o processo funcional da percepção. Já no início introdutório do Capítulo 9 — *A Arte como catarse* — ele ressalta que a psicologia da arte “[...] trabalha com dois ou até três campos da psicologia teórica. Toda teoria da arte depende

do ponto de vista que se estabeleceu nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação” (VIGOTSKI, 1999b, p. 249).

Martins (2013) esclarece, a partir das ponderações feitas por Vigotski sobre a percepção, que “[...] os enfoques que a tomaram em separado das demais funções mostraram-se impotentes para explicá-la no trânsito que supera expressões mais elementares em direção à sua expressão complexa” (MARTINS, 2013, p. 134). Assim, Vigotski entendia que a arte não poderia ser explicada apenas pelo cognitivo, pelo fato de que outros processos estavam em interação nesse momento de contato com a obra.

Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação (VIGOTSKI, 1999b, p. 249).

Em *Imaginación y creatividad del adolescente* (VYGOTSKI, 1996)¹²⁹ e *A percepção e seu desenvolvimento na infância* (VIGOTSKI, 2003)¹³⁰, este autor desenvolveu uma análise do processo funcional da percepção no estudo das crianças e adolescentes. Torna explícito que a percepção, em relação aos demais processos de desenvolvimento do ser (memória, atenção, ação volitiva) passa por um processo longo de intelectualização. O processo funcional da percepção “só é possível porque o homem acrescenta algo de seu ao que percebe da realidade exterior” (VIGOTSKI, 2003, p. 112). Destarte, o processo funcional não pode ser reduzido à simples contemplação da obra, muito menos a uma somatória quantitativa de sentimentos e sensações vivenciadas sem a educação estética do espectador, pois para Vigotski

[...] a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivência com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender a estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua *catarse*, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999b, p. 314).

Os modos primários do reflexo da realidade objetiva na vivência da obra cinematográfica estarão representados pelos processos funcionais da percepção e das sensações suscitadas pela

¹²⁹ Referência ao artigo *Imaginación y creatividad del adolescente*. In: *Obras Escogidas*. Tomo IV. (VYGOTSKI, 1996).

¹³⁰ Este artigo também pode ser encontrado com o título *La percepción y su desarrollo en la edad infantil* nas *Obras Escogidas*, Tomo II (VYGOTSKI, 1993).

obra de arte. O reflexo de imagem em movimento ultrapassa qualquer limite de sensações isoladas. Baseia-se, então, no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos. Assim, esse processo funcional se compreende como a relação entre a síntese de sensações isoladas em relação dialética com o complexo sistema de conjuntos e modalidades. A concepção dialética afasta qualquer compreensão mecanicista do processo funcional da percepção, que é em si um trabalho mais complexo.

A imaginação, a partir de Vigotski, “[...] não é a função primária, independente e reitora do desenvolvimento psíquico [...], seu desenvolvimento é a consequência da função de formação de conceitos [...]”¹³¹ (VYGOTSKI, 1984, p. 208-209). Ele considera que a criança é eidética e, com o passar do tempo, ao lado de sua apropriação perceptiva do mundo e a construção de conceitos mediados pelo pensamento, as imagens eidéticas presentes nessa idade inicial desapareceriam, “[...] porque suas lembranças, sua imaginação e seu pensamento ainda diretamente reproduzem a percepção real com toda a plenitude da vivência, com toda a profusão dos detalhes concretos e a intensidade das alucinações”¹³² (VYGOTSKI, 1996, p. 210).

Vigotski expõe o caráter e a importância da imaginação e da fantasia como fontes de potência das vivências de caráter gerador com a obra, pois nelas há desdobramentos muito além do processo funcional da percepção, dando um modo potencializador e “real” às reações estéticas experimentadas nas emoções que vive o sujeito com a obra.

Eis então a importância do estudo da psicologia das emoções suscitadas pela obra de arte, que é entender e analisar a relação que se estabelece entre os sentimentos experimentados e a imaginação gerada. Assim, o sujeito passa a produzir realidades objetivas no seu estado psíquico, a partir do caráter gerador da psique com suas fantasias. Para tal, se deve entender que, no processo de relação do sujeito com a obra, torna-se impossível se isentar os componentes emotivo-afetivos, pois a “[...] dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto. Que o objeto afete o sujeito, este se revela a primeira condição para sua instituição como imagem” (MARTINS, 2013, p. 243).

¹³¹ “[...] no es la función primaria, independiente y rectora del desarrollo psíquico [...], su desarrollo es la consecuencia de la función de formación de conceptos [...]”

¹³² “porque sus recuerdos, su imaginación y su pensamiento todavía directamente reproducen la percepción real con toda la plenitud de la vivencia, con toda la profusión de los detalles concretos y la intensidad de las alucinaciones”

Nos aspectos parciais da obra e nos fenômenos da *reação estética* estão refletidas as emoções do sujeito, ao passo que a construção *a posteriori* de uma imagem unificada da obra percebida tem lugar por meio da percepção do objeto, nesse caso, a produção artística. Logo, “[...] as sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representa, por assim dizer, a “porta de entrada” do mundo na consciência” (MARTINS, 2013, p. 122).

Por outro lado, é de suma importância a atenção dedicada ao momento de vivência da obra, pois mediante ela se possibilita a formação de uma imagem focal do objeto, em específico sobre um campo perceptual delimitado do objeto em si. O objeto da produção artística passa a ser um instrumento mediador da formação da psique do espectador e é por meio da memória que ele formará uma imagem para a evocação dos traços mnêmicos. A própria autora conclui que

[...] sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem do objeto à vista da sua concretude, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, ao reflexo da realidade existente [...] (MARTINS, 2013, p. 243).

Vigotski alerta que as emoções eram vistas pela “psicologia do sentimento”, segundo Titchener, como “[...] uma psicologia da opinião e da convicção pessoal” (TITCHENER, apud VIGOTSKI, 1999b, p. 250), mas em se tratando da *imaginação*, desperta-se para ele um grande enigma para sua compreensão, pois “[...] o mais enigmático e problemático continua a ser a relação dos fatos emocionais com o campo da fantasia” (VIGOTSKI, 1999b, p. 250).

Para dar resposta a tal questão, ressaltava a importância da análise das sensações e da educação perceptiva do espectador. Por isso, especifica que as teorias psicológicas da época entendiam que, ao não poder fixá-lo, o pensamento se encontrava fora do campo da consciência.

Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. A partir disso, torna-se compreensível a complexa relação existente entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as faces de seu desenvolvimento. [...] Toda penetração mais profunda da realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 129).

Por conseguinte, para reforçar a ideia contrária às teorias da velha psicologia sobre o “sentimento inconsciente”, ele recorre às contribuições de Freud¹³³, em especial sua tese do conhecimento por parte da consciência do próprio sentimento. Partindo desses estudos, Vigotski abre caminho para analisar os processos inconscientes que têm lugar durante o ato criativo e que, ao mesmo tempo, se manifestam inconscientemente e de forma simultânea com os demais processos resultados da fantasia. Tais processos funcionais são os afetivos e os imaginativos.

Para Vigotski a atividade de fantasiar dentro do processo criador da imaginação na arte está constituída pela natureza do psiquismo humano. “Quando imaginamos quadros do futuro, por exemplo a vida humana no socialismo, ou quando pensamos em episódios antiquíssimos da vida e a luta do homem pré-histórico, não nos limitamos a reproduzir impressões vividas por nós mesmos”¹³⁴ (VIGOTSKY, 2003, p. 9). Essas palavras ressaltam o poder criador da fantasia na emancipação e na renúncia ao apoio encontrado nos objetos concretos da vida real, de tal forma que, ao renunciar a esse suporte, o sujeito procurará cada vez, com mais força, o apoio agora nas “representações concretas”¹³⁵ da sua memória. E é esse processo funcional a que corresponde à “[...] formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado” (MARTINS, 2013, p. 154). Entretanto, na carência de imagem objetiva da realidade concreta no processo funcional da memória, concerne à imaginação criadora o trabalho de produzi-la, pois se “[...] nunca vimos nada desse passado nem desse futuro, e, porém, podemos imaginá-lo, podemos formar uma ideia, uma imagem”¹³⁶ (VIGOTSKY, 2003, p. 9) então cabe à imaginação essa capacidade. Portanto, é pela mediação com o mundo dos signos que o homem pode compreender e representar seu passado, sem nunca o ter vivido, pois a experiência dos outros constitui o legado cultural e histórico para o conteúdo da obra.

¹³³ Não podemos deixar de fazer menção ao Capítulo 4: *Arte e psicanálise*, em que dialoga e analisa a obra de Freud, pois além de desenvolver nesse trabalho o caráter gerador da psique e estudar detalhadamente as emoções e fantasia como unidades psicológicas, também reconhece o caráter complexo e inconsciente presente nos processos psicológicos nas obras de arte.

¹³⁴ “Cuando imaginamos cuadros del futuro, por ejemplo la vida humana en el socialismo, o cuando pensamos en episodios antiquísimos de la vida y la lucha del hombre pre-histórico, no nos limitamos a reproducir impresiones vividas por nosotros mismos.”

¹³⁵ Os conceitos de fantasia e imaginação nas idades iniciais, como a relação entre fantasia e emoções, são desenvolvidas no capítulo 12, intitulado *Imaginación y creatividad del adolescente* nas *Obras Escogidas*, no Tomo IV.

¹³⁶ “[...] nunca hemos visto nada de esse passado ni de esse futuro, y sin embargo podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea, una imagen”.

A nova “imagem fidedigna da realidade” passa a se objetivar na atividade pensante e na construção de novos conceitos. Não obstante, a partir dos estudos de Rubinstein¹³⁷, Martins (2013) alerta que “[...] o ato de memorização consciente desponta apenas quando o indivíduo compreende que a retenção de determinado conteúdo é necessária à sua atividade ou teoria.” (MARTINS, 2013, p. 158). Isso significa que para Vigotski não era um mero capricho o seu estudo, mas uma necessidade vital na própria atividade de desenvolvimento e consagração do homem como ser onto e filogenético, pois “[...] sua compreensão nos permitirá ver na imaginação não uma diversão teimosa do cérebro, algo aprendido do ar, mas como uma função vitalmente necessária” (VIGOTSKY, 2003, p. 15).

A imaginação, para Vigotski, não tem, como função em si, só a reprodução da vivência, mas a transformação do homem a partir da evocação dessa vivência. No processo funcional da *imaginação*, o homem cria novas imagens, impressões das vivências, dando lugar então aos *processos funcionais combinatórios*. Com ele então nasce o conceito, segundo Vigotski dado pela psicologia, à atividade humana criativa afetada pela cultura: *imaginação e fantasia*. Portanto, a atividade criadora que se objetiva na arte é um projeto futuro que modifica o presente e se nutre do passado apropriado pela mediação dos signos culturalmente construídos pelo social: “[...] a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (VIGOTSKI, 1999b, p. 320). Ou seja, “[...] o reflexo da realidade não comporta meramente o registro da percepção daquilo que atua como objeto de um dado momento, mas imagens dinâmicas, “vivas”, passíveis de adquirir novas formas por um ato ideal” (MARTINS, 2013, p. 227).

É por isso que, para Vigotski (2003), isto deveria ser entendido como um processo funcional dialético constante, pois:

Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram complexa reelaboração se tornando um produto da sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, porém carregando consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, se fechando deste modo o círculo da atividade criadora da imaginação humana¹³⁹ (VIGOTSKY, 2003, p. 24-25).

¹³⁷ Referência a RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. *Principios de psicología general*. México: Grijalbo, 1967.

¹³⁹ Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron compleja reelaboración convirtiéndose en producto de su imaginación. Por último, materializando-se, volvieron a la realidad, pero trayendo ya consigo una fuerza activa, nueva, capaz de

Nesse sentido, a imaginação como processo funcional psíquico desenvolvido por meio da mediação de imagens, apropriadas pelo sujeito na atividade perceptiva ou mediado pela memória da imagem subjetiva da realidade do outro, suplanta as experiências sensoriais que o sujeito vivencia e permite o enlace da fantasia com a realidade, sendo, então, ao mesmo tempo, a fantasia o ponto de apoio e a condição de existência para a realidade refletida na memória.

Semelhante enlace (fantasia com realidade) só é possível graças à experiência alheia ou social. Se nenhuma pessoa tivesse visto ou descrito o deserto africano nem a revolução francesa, seria absolutamente impossível se fazer uma ideia clara de ambos os fatos. Só porque a minha imaginação trabalha em ambos os casos não livremente, mas guiada por experiências alheias, como dirigidas por outros, só graças a isto pode se conseguir o resultado obtido no caso presente, no que o produto da fantasia concorde com a realidade¹⁴⁰ (VIGOTSKY, 2003, p. 20).

Ou seja, a imaginação é como uma via de mão dupla entre as percepções do mundo real e o sujeito e, ao mesmo tempo, seu retorno constante ao mundo real, permitindo nesse processo dialético a constante superação e a transformação da velha experiência perceptiva. A construção do conhecimento a partir da formação da imagem subjetiva da realidade tem sua gênese na percepção e sensação que o sujeito vivencia na realidade objetiva que se lhe apresenta (tanto sua própria vivência quanto a vivência do outro, mediada pela linguagem). Desse modo, a atividade criadora se vale do pensamento como processo funcional que permite a construção da imagem da realidade; ela vincula as imagens internas abstratas da realidade e torna-se dinâmica, pois abre passo para novas leituras, até mesmo pelo próprio criador.

Assim, o pensamento como atividade cognitiva e teórica “não acompanha simplesmente a atividade, mas encontra nela a sua forma embrionária e primitiva” (MARTINS, 2013, p. 191). Nesse processo, abre-se um novo caminho na relação dialógica entre crítico (leitor) — autor (leitor libertado da criação) e obra (leitura objetivada do mundo real pelos olhos do criador). E esta última, depois de objetivada na representação simbólica do mundo real e concreto,

modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana.

¹⁴⁰ Semejante enlace sólo es posible gracias a la experiencia ajena o social. Si nadie hubiera visto o descrito el desierto africano ni la revolución francesa, sería absolutamente imposible hacerse una idea clara de ambas. Sólo porque mi imaginación trabaja en ambos casos no libremente, sino guiada por experiencias ajenas, como dirigidas por otros, sólo gracias a ello puede lograrse el resultado obtenido en el caso presente, en el que el producto de la fantasía concuerde con la realidad.

separa-se do criador e potencializa de forma dinâmica a geração de sentimentos vivenciados nas reações estéticas com o objeto, ao permitir as sensações subjetivas que constituem a individualidade interpretativa e de experiência com a produção artística. É sumamente indispensável, para a existência e cumprimento social-artístico da obra, a vivência com a produção artística, produto da *imaginação criadora*, pois no processo dialético que encerra uma série de processos funcionais psicológicos, por exemplo, na própria percepção do objeto (a obra cinematográfica), a revela, a recria e finalmente a reproduz de acordo com sua capacidade de objetivação e materialização dos sentimentos experimentados durante a atividade perceptiva.

Vigotski entendia, com esses estudos, a riqueza que se manifestava nas expressões artísticas carregadas de produções criativas que levam à superação catártica por parte do autor na representação simbólica do mundo real concreto. Nesse sentido, as expressões artísticas não poderiam existir sem ter como base os processos criativos da imaginação. Na interação com a obra se produz ora no espectador ora no criador — que se separa da criatura¹⁴¹ — por meio da lei de *reação estética* um “curto-circuito” capaz de transformar o sujeito espectador. A esse processo transformador (*catarse*), que o sujeito experimenta com a obra como produto da atividade criadora, Vigotski (1999b) dedica total atenção na análise da *reação estética*, em especial à arte como *catarse* dentro dos estudos da psicologia da arte. E é nessa parte de seu trabalho que no final da pesquisa dedico maior atenção.

Após ter apresentado os estudos desenvolvidos por Vigotski sobre os processos funcionais que estão presentes na vivência do espectador com a obra, bem como ter fundamentado e defendido a relevância do livro *Psicologia da Arte* (1999b) como referencial teórico para estudar e compreender a *reação estética* vivenciada na obra, no próximo subcapítulo apresenta-se uma análise conceitual da categoria psicológica *catarse* como apresentada na obra *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b), base fundamental para analisar a lei da *reação estética* no filme, objeto de nossa pesquisa.

3.5 A CATARSE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

O conceito de *catarse* quase não aparece nos estudos de Vigotski, se comparado com outros conceitos presentes em seus estudos. Apenas em *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b) ele faz alusão a ele. No Capítulo XIII de *Psicologia pedagógica* (VIGOTSKI, 2003, 2010), o pensador dedica especial atenção à educação estética, mas não reserva igual atenção ou sequer

¹⁴¹ Vigotski desenvolve o conceito de crítica do leitor no seu texto *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999b), acrescentando-o também, anos após sua produção, no livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b).

dá continuidade à reflexão empreendida ao conceito de *catarse*, pois repete, nesse livro, as mesmas reflexões presentes em *Psicologia da arte*¹⁴².

Em *La imaginación y el arte en la infancia* (VIGOTSKY, 2003), livro que também contém estudos sobre a compreensão da produção artística a partir do processo de imaginação criadora, como também em *Obras escogidas* (VYGOTSKI, 1997, 1993, 1995a, 1996, 1995b), nada diferente aparece sobre o conceito de *catarse*. Vale ressaltar que apenas no primeiro tomo (VYGOTSKI, 1997), terceira parte — *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica* — mencionou essa categoria, agora não mais para sua explicação, mas para uma crítica à reflexologia de Békterev. “Para ilustrar o abismo que pode haver entre duas maneiras de proceder, simplesmente paramos para ver como realiza Békterev uma elaboração reflexológica da ideia da *catarse*, baseada no descobrimento de uma coincidência verbal” (VYGOTSKI, 1997, p. 305).

Em seus estudos sobre arte, ainda que considerados inacabados e unilaterais em *Psicologia da Arte*, como apresentado por Leontiev no prefácio da obra em russo e discutido nas seções anteriores desta pesquisa, entende-se que a abordagem de Vigotski (1999b) propõe uma teoria inovadora que pretende a superação da crise instaurada nas pesquisas e nos estudos até o momento existentes com relação à arte e à estética. Essa proposta, anos mais tarde, o psicólogo desenvolveria também no campo da psicologia para explicar sua crise (VYGOTSKI, 1997), mas que se tornaria muita mais conhecida e reconhecida que sua psicologia da arte.

Tendo em vista o exposto, prosseguimos para o levantamento de trabalhos que desenvolveram essa categoria psicológica partindo dos estudos de Vigotski (1999b) dentro do período de revisão da produção teórica¹⁴³. Dos seis trabalhos que foram encontrados dentro do Banco da CAPES, quatro¹⁴⁴ pesquisas serviram de suporte e referencia teórica para fortalecer a análise sobre a categoria em estudo. Consideram-se relevantes as contribuições destes estudiosos para

¹⁴² Com exceção do exemplo dado do conceito de *catarse* a partir da psicanálise Freudiana (explosão, extravasamento tempestuoso da excitação inibida) para se referir a um caso de violência do funcionário em casa após ter sido submetido a humilhação grosseira pelo seu chefe (VIGOTSKI, 2010, p. 283). Só faz novamente alusão a esta categoria psicológica no capítulo XIII quando falar sobre as características psicológicas da *reação estética*. (VIGOTSKI, 2010, p. 339-345). Entretanto os exemplos para exemplificar este conceito foram os mesmo que os utilizados no livro psicologia da arte (1999b). Apenas três vezes em toda esta obra mencionara o conceito de *catarse* como categoria psicológica da *reação estética*. Também vale destacar que este livro apresenta-se mais como um manual pedagógico para professores do que uma tese sobre a arte como desenvolvido no livro Psicologia da arte (1999b).

¹⁴³ Para maior detalhe, recomenda-se a leitura das notas 57, 58e 59, assim como a revisão da Tabela 2.

¹⁴⁴ Por ordem cronológica: Flandoli (2003), Érnica (2006), Chisté (2007) e Schuhli (2011).

a investigação e aprofundamento da categoria psicológica *catarse* (VIGOTSKI, 1999b). Entretanto, vale ressaltar que os outros dois restantes não serão mencionados porque não foram encontrados até o fechamento de nossa pesquisa.

3.5.1 *Catarse*: um conceito controverso

Vigotski (1999b) propõe um distanciamento do conceito de *catarse* desenvolvido por Aristóteles. Sua teoria entende os conceitos dados por Lessing, Muller, Zeller, Bernay, entre outros. A concepção de *catarse* atribuída por esses pesquisadores lhe parecia a mais incompleta e nada tem a ver com o sentido que lhe atribui. Para Vigotski, a *catarse* encontra-se no antagonismo e na contradição das emoções em sentidos opostos e sua destruição reside na *reação estética*. Diferente das diversas teorias que estudavam a arte, para Vigotski (1999b) a *catarse* proporciona ao espectador, no momento de fruição com a obra, uma transformação qualitativa das emoções e não apenas quantitativa, superando as emoções colocadas na obra. Para ele, na imaginação criadora o artista encontra, na destruição do conteúdo pela forma, o momento da *catarse* criadora e a o triunfo da obra. O conceito de *catarse* como definido pelo pensador não se resume apenas a um processo de liberação de energias, depuração da alma, mas à apropriação, à superação e à transformação de um saber historicamente acumulado nas mais diversas objetivações humanas.

A palavra “*catarse*” deriva do grego “*Khátarsis*” (ABBAGNANO, 1982, p.113) e seu uso conceitual se dava pela medicina (purificação ou purgação). Entretanto, o primeiro a utilizá-lo como fenômeno estético foi Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.): “[...] a fim de definir o conceito de tragédia, refere-se à *catarse*, para examinar o efeito da tragédia sobre o espectador” (CHISTÉ, 2007, p. 50).

Seu primeiro registro pode-se encontrar em *A Poética* (ARISTÓTELES, 1991), que se refere à purificação das almas pela descarga emocional experienciada na tragédia. O teatro, na antiguidade, era um momento de reflexão do povo ateniense. A linguagem teatral, na tragédia, servia como instrumento mediador da formação humana desse povo. Assim, na vivência da tragédia, o espectador se identificaria com o sofrimento da personagem e os sentimentos suscitados na vivência com a obra são, de acordo com as considerações de Aristóteles, como

[...] o último movimento do espectador da tragédia em sua participação no evento, caracterizando essa relação como uma relação mais estética, de compaixão do espectador pelo sofrimento do herói, afastando-se de um ato estético, de uma relação ativa e criativa do contemplador com a obra (CHISTÉ, 2007, p.51).

Entretanto, tanto para Adorno como também Vigotski, resultava difícil saber realmente se a *catarse* da tragédia aristotélica era experimentada pelo espectador, como descrita em *A Poética*, pois

[...] na verdade, esta teoria, desenvolvida quando já tinha passado a época da tragédia, parece ter sido uma racionalização em si mesma, um intento por expor o propósito da tragédia em termos pragmáticos, quase científicos. Seja como for, parece bastante seguro que aqueles que assistiam à representação da *Orestíada*, de Ésquilo, ou do *Édipo*, de Sófocles, não tendem a traduzir estas tragédias [...] diretamente em termos de vida cotidiana. Esse auditório não esperava que virando a esquina, em Atenas, acontecessem coisas análogas (ADORNO, 1954, p. 8).

A psicanálise, como apontara Vigotski (1999b) ao se referir aos trabalhos de Freud, faz uma explicação parecida dessa categoria, porém atrelada à sublimação de emoções e sentimentos angustiantes. Para designar o estado provocado pela hipnose nos pacientes, Josef Breuer (1842-1925) utilizava-se do conceito de *catarse*, pois para ele permitia “[...] controlar as censuras estabelecidas pelo superego e reviver situações traumáticas, superando-as” (SCHUHLI, 2011, p. 1).

Vigotski (1999b) também não desconsiderou o conceito aristotélico para sua análise. Pelo contrário, o desenvolve no capítulo 9 de *Psicologia da Arte – A arte como catarse* – pela originalidade e método dialético de análise da obra. Ele admite que sua concepção de *catarse* não é exatamente a mesma defendida por Aristóteles, consagrada no campo acadêmico, pois considerava que nas análises apresentadas pelos demais pesquisadores não se havia conseguido grandes avanços. Vigotski não deixou de analisar as contribuições e estudos sobre as descargas das energias nervosas, essência de todo sentimento, porém entendeu que, no processo de *catarse*, sua realização se dá em sentido contrário ao habitual. A partir dessa perspectiva, a arte se converte em instrumento mediador entre o objeto da atividade criadora e o sujeito contemplador da obra.

A *catarse* se instaura na vivência da obra e no curto-circuito provocado pelas emoções e afetos que se desenvolvem, em sentidos contrários. Portanto, é na prevalência das emoções suscitadas pela obra, chamada por Vigotski (1999b) de *catarse*, que radica o determinante da

reação estética. Esta reação “[...] começa pela via da percepção sensorial, mas não se restringe a ela, pois é preciso que a compreensão da arte parta do sentimento e da imaginação” (CHISTÉ, 2007, p. 52).

Além de reforçar o pensamento vigotskiano, Chisté (2007) nos aproxima da colocação básica do problema da percepção para a teoria marxista e sua discussão, pois se subentende que sua análise diz respeito a um problema da psicologia da imagem do mundo encarado, segundo as palavras de Lenin¹⁴⁵, “[...] a percepção, a sensação, a representação e em geral a consciência do homem considera-se como imagem da realidade objetiva” (LENIN, apud LEONTIEV, 2004b, P.49-50).

Martins (2006) considera que no estudo dos processos funcionais, a consciência não é um reflexo, mas um processo e “[...] a captação da realidade, por si só, não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida, ela precisa ser explicada” (MARTINS, 2006, p. 57). Ao mesmo tempo, a vivência com a obra e a transformação catártica não é pétrea, mas constante e aberta a novas experimentações, pois exige do espectador uma ação contínua dos diferentes processos funcionais que lhe permitem a ressignificação da realidade objetiva pela obra de arte.

As reflexões levantadas por Vigotski (1999b) propõem a necessidade de estudar a *reação estética*, porém primeiramente foi necessário superar a análise dicotômica realizada pelos estudiosos da arte, que ora privilegiavam a forma ora o conteúdo. Por outro lado, a mudança nessa abordagem propunha a necessidade de “[...] tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte” (VIGOTSKI, 1999b, p. 25). E isso é o que se pretende fazer no penúltimo capítulo a partir do conceito de Vigotski. Analisar-se-ão três produções cinematográficas, em especial o filme *Fresa y chocolate* (1993), do cineasta cubano Tomas Gutierrez Alea.

3.5.2 *Catarse*: um diálogo com o conceito em Vigotski

Para a produção da *catarse*, que de acordo com os estudos de Vigotski (1999b) é o núcleo da *reação estética*, o sujeito precisa ter consciência das propriedades do objeto (obra de arte),

¹⁴⁵ Referência aos estudos desenvolvidos por Lenin e recolhidos nas obras completas. LENIN, V. I. *Obras completas*. T. 18. p. 282-283.

superá-lo no campo perceptivo e dar origem à imaginação, motor inicial para a imaginação produtora e criativa do sujeito. O que Vigotski expressa nessas ideias pode se resumir à entrada aprofundada do homem no mundo material de seu objeto de análise, ou seja, no seu campo significativo, no sistema dos significados que ele carrega na sua representação simbólica material. Em outras palavras, “no momento em que eu percebo um objeto, não só estou percebendo suas dimensões espaciais e temporais, como também percebo sua significação” (LEONTIEV, 2004b, p. 51).

Chisté (2007) sustenta a importância que tem a imaginação como processo funcional na relação entre as sensações e a percepção dos objetos concretos da realidade. A autora considera que toda a emoção se serve da imaginação e se reflete em uma série de representações e imagens fantásticas que fazem, às vezes, uma segunda expressão. Contudo, toda expressão é fortemente referida à realidade, às vivências dos sujeitos concretos (CHISTÉ, 2007, p. 52). Para Vigotski (1999b), o sujeito precisa superar sua visão parcial (percepção imediata) sobre o objeto, seu conhecimento fragmentário do mundo, pois seria impossível, sem entrar nele e desvendá-lo, chegar a levantar o “voo”.

Ela [a obra de arte] escolhe como material sempre a matéria mais pesada que o ar, ou seja, algo que desde o início, em função de suas próprias qualidades, [...] é como se contrariasse o voo e não lhe permitisse desenvolver-se. Essa propriedade, esse peso do material está sempre contrariando o voo, sendo sempre arrastada para baixo, e só a partir da superação dessa oposição é que surge o verdadeiro voo (VIGOTSKI, 1999b, p. 287).

Percebem-se aí as contradições dentro da própria obra durante o processo de imaginação criadora. Nesta contradição encontram-se duas das três partes que compõem a *reação estética*, e “a *catarse* que as compõe nos três momentos” (VIGOTSKI, 1999b, p. 276). Para tanto Vigotski (1999b) estabelece que “os dois primeiros elementos estão em divergência e contradição entre si e suscitam emoções de ordem oposta, enquanto o terceiro elemento [...] é a solução catártica dos dois primeiros” (VIGOTSKI, 1999b, p. 276). Pode-se considerar que quando o espectador vivencia a obra cinematográfica e aprecia, com seus próprios olhos, a superação do conteúdo pela forma, então experimenta “[...] a verdadeira alegria do voo, aquela ascensão que propicia a *catarse* da arte” (VIGOTSKI, 1999b, p. 287).

Todavia, a superação precisa da própria transformação do conhecimento mediatizado, para alcançar a visão cotidiana *em si* do objeto e, para isso, o próprio Marx alertava nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*.

Se tu quiseres fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza - tem de ser uma externalização (Ausßenmg) determinada de tua vida individual efetiva correspondente ao objeto da tua vontade (MARX, 2008, p. 161, grifo nosso).

Ou seja, a contemplação da arte não pode ter lugar em um olhar alheio a ela, desconhecido, estranhado (Marx, 2008) ou não educado. Por isso, para Vigotski, a análise psicológica da arte era, naquele momento histórico, tão importante em uma sociedade em transformação, pois uma transformação nova da sociedade “[...] só será possível pelo desenvolvimento do novo homem nos limites da velha sociedade. E para essa tarefa a arte e a educação estética dos trabalhadores podem contribuir” (SCHUHLLI, 2011, p. 18).

Acontece que nem todos serão artistas. Contudo, a arte será acessada por todos. A arte *em si* rodeia o homem que é por natureza social e cultural, e sua apreciação não é outra coisa que se apropriar *para si* das objetivações humanas ao longo da história produzida pelas gerações que a ele antecederam.

Na base do pensamento de Vigotski encontra-se a reflexão de Marx (2008) para quem todos os sujeitos têm a possibilidade de fruir e se desenvolver artisticamente. Portanto, não é uma dádiva reservada a gênios, a superdotados. As teorias marxistas concebem a impossibilidade de “[...] uma educação estética ocorrer de modo pleno em uma sociedade que continua restringindo os sentidos estéticos [...] essas teorias, via de regra, estão vinculadas a um movimento de luta pela superação das condições materiais que alienam” (SCHUHLLI, 2011, p. 64). E Gramsci insistia: o novo homem deve começar a ser gestado agora, na sociedade atual e não se deve esperar a revolução acontecer para que isso se torne uma realidade. Aí está a dificuldade da educação no seio de uma sociedade capitalista, pois não resta dúvida que, para Marx, essa sociedade e seu sistema de produção “é essencialmente desfavorável ao desenvolvimento da literatura e da arte” (FREDERICO, 1997, p. 88).

Por isso, quando na relação dialética entre o sujeito e a produção artística se produzem as objetivações dos sentimentos sociais, encontramos na experiência estética o que estava no

interior da imaginação, na condição de “concreto pensado”, mas agora objetivado de forma material nos objetos externos que compõem a arte. Por meio dela, o homem manifesta sua imaginação criadora, sua máxima capacidade de expressar seus pensamentos, de objetivar o concreto pensado, de comunicar e transmitir para os outros o que se apropriara da realidade objetiva.

Então, quando se realiza “[...] a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é efeito social” (VIGOTSKI, 1999b, p. 315). Dessa forma Verb, ao citar Belinski¹⁴⁶, deixa compreender que, pela vivência da arte e sua apreciação, se encontra diante de uma transformação e dignificação da vida humana.

Somente diante dela é possível a inteligência, só com ela os científicos podem se erguer até as ideias mundiais, entender a natureza desde todos os seus ângulos; somente com ela os cidadãos podem se sacrificar pela pátria e suas próprias esperanças e suas próprias vantagens, só com ela o homem pode fazer da vida uma façanha ou ceder sob o seu peso (VERB, 1978, p. 212).

Por sua vez, Duarte (2001) entende a necessidade de uma superação do sujeito com relação às objetivações produzidas pelo homem, como importante para seu desenvolvimento humano.

Nem todos os indivíduos serão cientistas, isto é, somente alguns se dedicarão diretamente à produção e reprodução da ciência, mas o trabalho nos mais variados campos da vida social exige cada vez mais, para sua realização, o domínio de conhecimento científico (DUARTE, 2001, p. 64).

Desse modo, a arte, que é parte do social e histórico-cultural presente nas relações intersíquicas e intrapsíquicas, está ao mesmo tempo carregada de valores cristalizados pela sociedade, objetivados nas produções humanas, discursivas, filosóficas e artísticas. Portanto, nesse processo de superação e *catarse* deve se constituir o ser humano.

Quando um indivíduo utiliza conhecimentos históricos para buscar compreender sua situação como membro de uma classe social, está ultrapassando (tendencialmente) a

¹⁴⁶ BELINSKI, Visarion Grigorievich (1811-1848) considerado crítico literário russo, destacou-se na filosofia, na linguística e também como periodista. Dedicou-se ao estudo da filosofia alemã, em especial as obras de Kant, Schelling e Hegel.

consciência de classe social *em-si* e está buscando a consciência de classe *para-si* (DUARTE, 2001, p. 64).

Assim como a sociedade precisa dos que produzem ciência, também precisa dos que não a produzem diretamente. Entretanto, estes últimos também, em algum momento da vida, mantêm com as objetivações historicamente produzidas uma relação que ultrapassa a heterogeneidade pragmática da vida humana. E isto “[...] pode ser dito em relação à moral, à política, à filosofia e à arte” (DUARTE, 2001, p. 65).

Ao analisar o processo de *catarse*, na perspectiva marxista, em diálogo com esse autor da pedagogia histórico-crítica, na transformação do sujeito histórico-cultural, entende-se que ela “[...] expressa o momento no qual a homogeneização da relação entre indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência daquele ao nível de consciência para-si” (DUARTE, 2001, p.69). A *catarse*, portanto, não se resume somente a uma categoria reduzida de momentos específicos vivenciados nas experiências do sujeito, mas a todos os campos das vivências onde atua o ser social: “[...] a *catarse* aparece na relação entre indivíduo e a obra de arte, entre indivíduo e ciência, entre indivíduo e valores morais, entre indivíduo e práxis político-social” (DUARTE, 2001, p. 70).

Com tal concepção filosófica, a *catarse* não poderá ser entendida como algo fixo, pré-determinado, mas como um processo dialético e dinâmico, com intensidades próprias da vivência no momento histórico, como dos conteúdos nela contidos e da forma como estes são destruídos, instaurando-se “[...] uma diferença qualitativa entre o antes e o depois” (DUARTE, 2001, p. 70). Seria “[...] raro que a *catarse* seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação” (DUARTE, 2001, p. 71). Por isso, a necessidade de se considerar a importância do processo catártico. O que implica vários encontros e convívios com a obra de arte (CHISTÉ, 2013).

Vigotski (1999b) entendia a importância de compreender essa categoria conceitual, carregada de contradições, como a vida social. Ele analisou criticamente todos os estudos da literatura científica, não para simplesmente descartá-los, mas a partir deles superá-los com uma compreensão psicológica para a arte.

O exame dos estudos anteriores nos mostrou que toda obra de arte — fábula, novela, tragédia — encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de

sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse [...] (VIGOTSKI, 1999b, p.269).

O próprio Vigotski (1999b) esclarece que muito pouco era conhecido sobre este processo catártico, mas que ao menos o essencial seria possível definir e conseqüentemente ajudar à psicologia da *arte* na análise das reações estéticas, que não eram mais do que “[...] as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas” (VIGOTSKI, 1999b, p. 272), mas de qualquer forma essas emoções “[...] encontram a sua descarga naquela atividade da *fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte*” (VIGOTSKI, 1999b, p. 272) na experiência com a obra; assim o processo vivido durante a transmutação dos sentimentos, como ele mesmo alegou, “[...] é como se excitasse simultaneamente os músculos e seus antagonistas” (VIGOTSKI, 1999b, p. 269).

Para “fruir da arte” (MARX, 2008), há de se cultivar o olhar e ter com a obra de arte um convívio próximo e variado (CHISTÉ, 2013), pois “[...] assim como as sensações, a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência, [...] reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada deles” (MARTINS, 2013, p. 130).

Entende-se que a percepção da realidade pelo sujeito não trabalha isoladamente, mas em processo dinâmico com uma série de processos funcionais que ajudam-no na fruição e na apropriação da obra. Por conseguinte, a percepção não é um processo mecânico e biologicamente definido, mas um processo cultural que precisa ser educado, pois não é dado aprioristicamente ao sujeito; então, no contato com a obra, é preciso cultivar artisticamente os sentidos, pois “[...] a percepção não é um processo autônomo em relação às condições nas quais ocorre, tanto do ponto de vista biológico quanto da atividade que integra” (MARTINS, 2013, p. 137); sendo assim “[...] requer a exposição repetida ao conjunto de estímulos sensoriais mobilizado por ele e, igualmente, da mediação das aprendizagens sociais, torna-se compreensível sua fragilidade nos momentos iniciais de vida” (MARTINS, 2013, p. 137). De igual maneira, nesse processo dinâmico da percepção da obra, o sujeito precisa fazer relações. Ele parte sempre do que conhece do mundo mediatizado e nele procura uma significação do percebido. Entretanto, o prazer com a obra de arte não é imediato como o prazer da percepção cotidiana da realidade, pois, na vivência estética com a realidade objetiva do signo, o espectador encontra-se diante de uma realidade dificultada e não facilitada a seu olhar cotidiano. Por isso, para entender a *reação estética*, muitos conceitos dados por filósofos,

cientistas, humanistas, entre outros, são relevantes, em especial o de *catarse* e, mesmo que não se chegue a uma definição única e fixa para essa categoria, com a perspectiva histórico-cultural há a possibilidade de compreendê-la de forma não idealista. De acordo com Vigotski,

[...] nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da *catarse*, mas mesmo assim conhecemos o essencial [...] (VIGOTSKI, 1999b, p. 270).

Pode-se concluir, segundo os estudos desse psicólogo que “[...] a parte mais central e determinante da reação estética é a prevalência da contradição emocional” (VIGOTSKI, 1999b, p. 273), radicando nela um possível conceito para a categoria de *catarse*. Em outros termos, a *catarse* da *reação estética*, como o próprio autor apresenta, não é outra coisa mais do que uma transformação das emoções, uma autocombustão, uma reação explosiva que acarreta com ela uma descarga de outras emoções suscitadas imediatamente pela experiência com a obra.

Após analisar a importância do livro *Psicologia da arte* (1999b) e apresentar as categorias conceituais desenvolvidas por Vigotski, em especial a categoria psicológica *catarse*, entende-se a importância de aprofundar no objeto a ser analisado nesta pesquisa (o cinema) como obra de arte. Portanto, pretende-se, no próximo capítulo, uma maior aproximação e análise do cinema, tanto como meio a serviço da indústria do celuloide quanto instrumento mediador da formação estética do espectador.

4 CINEMA COMO CONHECIMENTO: A IMAGEM DO MUNDO NAS TELAS DO CINEMA

4.1 CINEMA: APROXIMAÇÕES À IMAGEM EM MOVIMENTO

Como visto no capítulo anterior, os processos funcionais de desenvolvimento não são mecânicos, mas dinâmicos e dialéticos. Portanto, a influência e a relação com o cinema não acontecem da mesma forma para todos os que com ele tenham uma vivência, mas, a partir da universalização dos códigos e estética conferida pelo cinema hegemônico, se consolidam princípios e conceitos, respaldados por uma indústria da cultura de massa, que dita nos sujeitos os modos, as maneiras de agir e sentir frente ao outro. Assim, o cinema é um modo específico de pensamento, “[...] que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta [...], só que o faz por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (VIGOTSKI, 1999b, p.34).

O escopo deste capítulo é iniciar a discussão sobre a constituição histórica da indústria cinematográfica com manifestação artística. Pretende-se discutir a dimensão formativa da sétima arte e sua consagração como principal meio de comunicação para as massas desde sua origem. O cinema, mesmo considerada a mais jovem das artes, já fechou um século (XIX), passou pelo XX e agora, no XXI, adentra como novas inovações, mas segue sendo o mesmo cinema que nasceu numa noite de 28 de dezembro de 1895, no subsolo do Grand Café, em Paris (MERTEN, 2003).

Diferente das demais artes que precederam sua aparição, o cinema na historiografia das artes nasceu com data e hora marcada. Sua aparição na tela materializava nas mãos dos irmãos Lumière (Luis, 1864-1948 e Augusto, 1862-1954) os inúmeros intentos de reproduzir para o olho humano o movimento dos objetos. Porém, se analisar e interpretar dialeticamente o desenvolvimento técnico-científico, há de se aceitar que, para os dois irmãos, estavam criadas as condições objetivas materiais para a objetivação do invento. Antecederam-lhes os inventos de muitos pioneiros que deram os primeiros passos antes de se conseguir o registro da imagem fixa na película fotográfica (PEREIRA, 1981). Mas o registro de captação de objetos, animais e pessoas que conhecemos hoje só teve lugar com o advento da fotografia. Já na primeira metade do século XIX, Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) conseguiu, em 1824, pela primeira vez, fixar mediante o processo de heliogravura imagens numa chapa de metálica.

Outros estudos o sucederam, tentando diminuir o tempo e a qualidade da imagem revelada, acelerando as pesquisas com fotografia¹⁴⁷, mas não somente em 1889, graças ao americano George Eastman (1854-1932), com o uso massificado do suporte fílmico enrolado em bobinas, que se tornará um hábito comum registrar momentos da individualidade do sujeito e da sociedade em papel fotográfico (TAUSK, 1984).

O privilégio do registro imagético cabia à aristocracia até o século XVIII. Já no século XIX, a aspiração da burguesia ascendente, de índole individualista, que ganhava cada vez mais espaço na sociedade moderna, era preenchida pela fotografia. Essa nova classe social, ávida de autorrepresentação e prestígio, desejosa de manifestar sua importância recém-conquistada, necessitava com urgência de um instrumento barato para documentar, por meio do retrato, a sua sólida posição na hierarquia social e dignidade do “Terceiro Estado”.

De igual forma, o cinema deve a esse interesse sua existência inicial, mais especificamente de uma massa operária que, na sociedade de finais do século XIX e início do XX, crescia desenfreadamente, e cujo poder aquisitivo era proporcional à sua condição de classe operária (ROSENFELD, 2009). Portanto, com o grande contingente de homens incapacitados de frequentar teatros e grandes espetáculos, uma nova forma de entretenimento deveria a eles ser ofertada. O cinema desempenhou aqui seu principal papel inicial, pois para um público educado nas artes clássicas o cinema estava bem distante de representar e se adequar a seu agrado estético¹⁴⁸. Assim, esses aglomerados humanos de classe popular deveriam, no seu tempo de ócio, dispor de um espetáculo barato que, como a padronização dos corpos já vivera dentro das grandes indústrias com as máquinas¹⁴⁹, agora correspondia a esse instrumento padronizador e controlador não apenas do espírito, mas também da mente do novo sujeito da

¹⁴⁷ Não se podem esquecer os nomes de Louis-Jacques Mandé Daguerre (1789-1851) com seu daguerreótipo e os estudos que desenvolveu a Universidade de Londres com abertura de uma cátedra de fotografia; William Fox Talbot(1839) com a cópia em papel vegetal transparente; nem de Abel Nièpce de Saint Victor(1847), com o suporte em vidro; Louis Ménard em 1851 diminuiu o tempo em 5 segundo de exposição.

¹⁴⁸ Vale ressaltar que nem os críticos da época, nem seus próprios inventores (Edison, Oskar Messter, os Lumière, entre outros) acreditavam na potencialidade da sua invenção a não ser como instrumento científico. E nas próprias palavras de Antoine Lumière ditas a Méliès, no intento de vender tal invenção, que apenas esta serviria “para ser explorada durante certo tempo, como curiosidade científica; fora disso, ela não teria nenhum futuro comercial” (ROSENFELD, 2009.). Esses senhores ignoraram a grande massa de pensamento estandardizado e de poucas aspirações. Portanto, torna-se necessária, no caso específico dessa arte em surgimento, a intervenção da indústria e do comércio que, ao mesmo tempo em que ampliava suas possibilidades, mutilava o cinema como arte.

¹⁴⁹ Chaplin não deixa dúvida dessa padronização mental no seu clássico filme “Tempos modernos”; mas por que não ver isso dentro da própria literatura que nascia nos movimentos vanguardistas, ressaltando também a metamorfose e fusão homem-maquinaría? Com o cinema não poderia ser diferente; ele tornou-se, até nossos dias, eficiente meio de penetração da ideologia hegemônica que o constitui no mais profundo da alma do povo.

modernidade. Portanto, o cinema que nascera como curiosidade científica rapidamente passou a ser explorado como diversão popular em circos, quermesses e cabarés, mas em apenas duas décadas seria transformado em uma das maiores atividades da indústria de massa do capitalismo do século XX.

O contexto social em que nascera o cinema não pode ser esquecido, pois estava carregado de conflitos do século que terminava. A vida moderna, marcada pela intensificação da industrialização, pela urbanização acelerada, o transporte e as novas formas de comunicação também intensificavam as contradições cada vez maiores com que a classe média em expansão deparava, e isso contribuiu para que esse sujeito tivesse outra percepção da vida, negando os valores anteriores e transformando seu imaginário e sua subjetividade.

4.2 CINEMA: POPULARIDADE E CONSAGRAÇÃO

O cinema, desde seus albores, tem sido um mediador na formação do espectador em contato com outras culturas e povos, de forma objetivada nos signos, representados pela linguagem cinematográfica. A partir dessa possível constatação, pode-se perguntar qual tipo de formação tem recebido o sujeito quando o pressuposto econômico do capitalismo tem lidado e direcionado as produções cinematográficas do último século e do atual. Que tipo de estética cinematográfica tem feito parte da formação estética dos sujeitos no cotidiano do contexto atual?

O homem *culturalizado* e *humanizado* só pode passar a esse estágio pela apropriação da cultura, pelo desenvolvimento dos processos funcionais e pela mediação com os outros. O cinema — como objetivação da atividade social e instrumento de linguagem — tem constituído e constitui um meio de formação imagética da sociedade. É nesse sentido que o foco desta pesquisa finca suas bases na área da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de compreender a relação entre cinema e educação dos sentidos, posto que essa arte traz uma carga educativa de elementos que comumente não encontramos nas demais manifestações artísticas.

Marx afirma que, ao transformar a natureza, o sujeito também se modifica. A partir daí também se indaga qual tem sido realmente a função do cinema nessa formação e transformação. Tem sido um cinema que tem multiplicado ou transformado a formação do sujeito? Tem sido um cinema que tem contribuído para a alienação ou a transformação do

sujeito em espectador ativo com respeito aos problemas histórico-culturais em que ele se encontra inserido? Essas e outras questões são as que pretendemos procurar responder neste capítulo.

Para começar as reflexões, observem-se as ideias de Santovenia sobre cinema.

Procedimento técnico de representação mediante a imagem em movimento ilusório¹⁵⁰. Arte de expressar, por meio de luminosidade, a imagem em movimento. Por extensão, a palavra veio a designar o procedimento de registro e reprodução do movimento, e, logo, pouco a pouco, as salas (se vai ao cinema) e o ofício (se faz cinema), finalmente, a arte em si. O termo chegou a ser um conceito universal, abstrato, que implica um mundo, uma manifestação da vida, um fato e uma ideia de uma civilização, uma ciência, uma indústria e uma arte¹⁵¹ (SANTOVENIA, 2006, p.42).

Um filme sempre será um filme, uma produção cultural, artística. O que se pode mudar é a visão sobre a obra cinematográfica. Em geral, a indústria cinematográfica tem representado os interesses do capital, da classe hegemônica e de seus realizadores, que controlam desde a idealização, a produção até sua distribuição global (MELEIRO, 2007b). Em um mundo onde as ideias são “democraticamente representativas”, poder-se-ia então pensar que os detentores do poder de convencimento e da palavra têm fortalecidos e respaldados suas ideias, costumes, formas de ver o mundo e até sua ideologia. E aqui o poder de convencimento das massas permite a reafirmação ou ascensão de um grupo no poder.

A luta de classes nem sempre se manifesta de baixo para cima, mas também pelos que detêm o poder e nele pretendem se consolidar e manter seu controle hegemônico sobre as massas dominadas. Os meios de comunicação de massa, em especial o cinema, têm sido um dos principais instrumentos, desde seu nascimento, para divulgação da classe que detém o poder econômico e político. O uso atribuído como meio de propaganda pelo aparato alemão durante

¹⁵⁰ Chamamos ilusório, pois realmente as imagens não têm movimento e o que sustenta esta percepção são aspectos óticos, físicos, fisiológicos e químicos; é a repetição, em forma de desfile, de imagens fixas de maneira ininterrupta que passam diante de nossos olhos, e cria essa ideia de movimento que só existe em nosso cérebro e posteriormente passa a fazer parte de nossa psique, de nossas sensações e de nossas vivências. Ou seja, se o sujeito conseguir que a imagem captada pelos olhos não desapareça completamente antes de chegada da imagem posterior, ele sentirá que a soma de ambas deu, com a sua fusão, uma sequência contínua e dinâmica das imagens fixas.

¹⁵¹ “Procedimiento técnico de representación mediante la imagen en movimiento ilusorio¹⁵¹. Arte de expresar, por medio de la luminosidad, la imagen movida. Por extensión, la palabra vino a designar el procedimiento de registro y reproducción del movimiento, y, luego, poco a poco, las salas (se va al cine) y el oficio (se hace cine), en fin el arte mismo. El término ha llegado a ser un concepto universal, abstracto, que implica un mundo, una manifestación de la vida, un hecho y una idea de una civilización, una ciencia, una industria y un arte.”

a segunda guerra mundial reforça sua importância como veículo educativo do povo (URWAND, 2014).

Segundo Vigotski (2003), o homem constrói seu mundo subjetivo pelo acúmulo de imagens apropriadas e ressignificadas a partir de suas vivências. Nesse caso, o cinema como fonte propagandística disseminou pelo mundo uma série de princípios, pessoas e produtos. Ou seja, o cinema passou a ter uma função não somente cultural, mas um suporte instrumental que transmite o fetichismo do capital nas suas mais variadas manifestações, que aparece de forma explícita ou implícita na projeção cinematográfica ao ditar formas de pensar, modas, estilos de vida.

O cinema da indústria cultural tem a função de mudar a nossa percepção sobre o mundo objetivo, formando no espectador um senso comum, ou seja, mantendo-o dentro de uma formação cotidiana em si desse sujeito ou alienando-o das suas relações sociais, culturais, político-ideológicas. Dessa forma, o cinema não precisa “[...] mais se apresentar como arte. A verdade de que não passa de um negócio, eles o utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p.57).

As empresas estadunidenses e os estúdios de cinema de Hollywood não somente exportam seus filmes, mas toda uma série de produtos que aumentam o lucro da obra. Marx (2007) considera que a própria obra, em si, é um estranhamento. A obra hollywoodiana desaparece em si para se metamorfosear em vários produtos e itens, sendo parte fragmentada de uma indústria e, ao mesmo tempo, tudo e, ato seguido, nada, pois suas tantas formas fazem com que o filme, em si, desapareça. O que classifica a qualidade do filme não descansa agora sobre a estética da obra, mas sobre os produtos a serem vendidos por ela.

O astro do cinema de quem as mulheres devem se enamorar é de antemão, em sua ubiquidade, sua própria cópia. Toda voz de tenor acaba por soar como um disco de Caruso, e os rostos das moças texanas já se assemelham em sua espontaneidade natural aos modelos que fizeram sucesso, seguindo os padrões de Hollywood (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p.66).

Se partirmos do pressuposto de que os produtos da indústria cinematográfica têm chegado a todas as esferas sociais e a todas as classes sociais¹⁵², mesmo quando não assistido na sala de

¹⁵² Preferimos aqui utilizar o conceito de divisão de classes como discutido dentro dos estudos marxistas, pois algumas literaturas e autores, valha de exemplo, na conferência proferida pelo historiador Renan Veja Cantor, ao se referir ao assunto na conferência de abertura do VI EBEM, que teve lugar em Goiânia em

projeção, é possível afirmar que, de uma ou outra forma, o sujeito tem sido afetado e influenciado pela indústria cinematográfica. Assim,

[...] mais que seu caráter industrial, é o comercial que constitui uma grave desvantagem para o cinema, porque a importância dos investimentos financeiros que necessita o faz tributário dos poderosos, cuja única norma de ação é a da rentabilidade; estes acreditam poder falar em nome do gosto do público em função de uma suposta lei de oferta e procura [...] (MARTIN, 2011, p.15).

O cinema é uma poderosa instituição representativa dos meios de comunicação de massa da esfera pública contemporânea. Como produção social e coletiva, ele não se dissocia das relações sociais que o constituem e assim consegue produzir e reproduzir valores e ideologias que atingirão indireta ou diretamente uma parcela considerável da sociedade. Desse modo, “[...] a obscuridade do cinema oferece à dona de casa, apesar dos filmes destinados a integrá-la, um refúgio onde ela pode passar algumas horas sem controle [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p.65).

Ao se conceber o cinema como um produto social da atividade humana coletiva, há de se considerar que ele está marcado pela luta de classes, pois “[...] assim como a produção cinematográfica, as ideologias cinematográficas não pairam acima das nuvens, são produtos sociais e históricos” (VIANA, 2009, p. 37) e seus agentes de produção possuem perspectivas ideológicas diferentes, que reforçam no seu trabalho o antagonismo divergente tanto no momento de criação quanto de produção do filme. Por conseguinte, o cinema, como todas as demais manifestações artísticas da sociedade, expressa e manifesta valores. Porquanto, mesmo que não seja a realidade concreta em si, o que representa sua imagem em movimento é um produto da atividade criadora do sujeito em uma sociedade concreta — a sociedade capitalista fundamentada na produção e no consumo e que a tudo transforma em mercadoria, sendo, pois, quase impraticável a fruição de prazer estético.

Entende-se que a obra cinematográfica, ainda que seja um produto da indústria cultural e instrumento reforçador da sociedade do espetáculo, não deixa, nem por isto, de permitir a análise crítica da obra. O filme como produção concreta da atividade humana pode ser objeto

agosto de 2013, a ideia de que essa temática hoje se encontra abolida dentro do campo de estudos das ciências humanas, como também não faz mais parte do imaginário social; ou seja, para ele, essa categoria não existe e nunca existiu, sendo uma invenção dos estudos marxistas. No entanto, se os estudos da pedagogia histórico-crítica, com os quais dialoga nosso referencial teórico, entendiam a existência da divisão de classes assim como expostas por Marx dentro da sociedade capitalista e a necessidade da sua superação pelo sistema comunista, preferimos aqui manter e reforçar o conceito como base que possa fundamentar nossa discussão.

de análise e reflexão crítica tanto quanto qualquer outro cinema considerado qualitativamente revolucionário e esteticamente superior, pois não depende da obra em si para se fazer uma análise, mas da posição crítica e desalienada do espectador diante do filme e da problematização que dele possa vir a fazer da realidade concreta apresentada pela imagem em movimento. Entretanto, percebe-se que a função do cinema do *mainstream* não é a problematização da realidade, e que muito mais do que divertir, sua função é distrair e distorcer a realidade objetiva percebida pelo espectador.

Portanto, além de um produto da atividade humana, o cinema como manifestação artística (arte em si) também pode ser considerado pensamento, entendido aqui como ideia, carregada de linguagem própria, com seus signos como instrumentos discursivos. O cinema se apresenta com sua própria “gramática”, a partir da qual é possível compreender sua linguagem descritiva e conotativa. Na primeira, encontra-se o uso cotidiano dos sujeitos; já na segunda, estamos diante de uma linguagem a ser decifrada, carregada de normatividade, que motiva seu estudo, sua compreensão e seu domínio mais apurado e afasta-se assim do senso comum em direção a uma formação cinematográfica *para-si* do sujeito.

4.3 CINEMA: MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA DENTRO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Não há como negar o reconhecimento do cinema e sua popularidade diante das demais manifestações artísticas, condição que cresce cada dia mais (ALEA, 1984). Mesmo hoje, quando se massificou sua difusão, não deixou de estar marcado pela sua origem de classe. Ele continua a representar a objetivação do espírito pequeno-burguês que incentivou seu surgimento há um século: a ciência a serviço do capital. Um pequeno instrumento da objetivação científica compilava todos os intentos das gerações que lhe antecederam e permitiam com ele captar e reproduzir o movimento. A serviço da ciência, anos depois permitiu ao homem a viagem a lugares recônditos, sem se mover do lugar e a um preço muito baixo. Assim, abria-se o caminho para a viagem até os fatos “verídicos” e da “fascinação mágica”. Para Gutierrez Alea (1984) o cinema, com isso, iniciava debates acirrados. Por um lado, para se tornar arte deveria traduzir as obras da cultura universal. Por outro lado, foi nessas tentativas que se constituíram sua linguagem e suas possibilidades de expressão que valorizam esteticamente o trabalho objetivado na obra cinematográfica.

Atualmente, é muito difícil que qualquer crítica de cinema não contemple a obra cinematográfica como arte. Desde sua gênese, mesmo como instrumento a serviço da ciência, se estabelece como

[...] meio capaz de sugerir emoções, sentimentos e ideias; um universo de signos que reunia e sintetizava múltiplos recursos expressivos, e criava outros: uma “linguagem” qualitativamente nova, embora seus signos mais elementares e seus fatores componentes não fossem completamente desconhecidos (BEZ, 2006, p. 61).

O manifesto de 1922, de Ricciotto Canudo, permitiu que o cinema passasse a ser considerado como sétima arte¹⁵³. A obra cinematográfica, como toda manifestação artística, também suscita emoções. O cinema, como produção material e objetivada que agrada a vista, mesmo carregando o jargão de indústria, também desencadeia no espectador uma “*reação estética*”. Isso porque ele se constitui pelo binômio “forma-conteúdo”; entretanto como alertara Vigotski (1999b), o mérito do artista é dar outro sentido para o mesmo produto cinematográfico. E “[...] é precisamente o jogo desses dois sentidos de uma mesma linha que compõem os dois elementos cuja solução procuramos na catarse da arte” (VIGOTSKI, 1999b, p. 280). Na luta entre eles está a lei da *reação estética* com a qual depara o espectador no instante em que as luzes da sala de projeção se apagam e é possível, a partir daí, experimentar o resultado do processo criador do cineasta e sua dimensão formativa (*catarse*) ou deformativa (*anticatarse*).

Na década de 20, houve a participação engajada e revolucionária das vanguardas europeias que procuravam se adequar ao movimento modernista (COSTA, 1989; MASCARELLO, 2006; BENTES, 2007). Com isso, foi possível a criação de diversas formas de expressão, mas é principalmente com o cinema soviético, com a contribuição de Sergei Eisenstein, que nasceu não apenas uma nova linguagem, mas também uma “nova arte, coletiva por excelência e destinada às massas” (ALEA, 1984, p. 28).

Sem dúvida alguma, o cinema estadunidense dos anos 30 produziu filmes com certo caráter estético e social de destaque. Caracterizavam-se pela crítica à sociedade e o momento histórico¹⁵⁴. No entanto, os detentores do poder fizeram sua contrarreforma com o conhecido código *Hays*. Esse código do pudor, que entrou em vigor em 1934, estabelecia o que se

¹⁵³ Ver nota 68 sobre a definição de arte para o cinema.

¹⁵⁴ O filme *A cleptomaníaca* apresenta ao espectador um forte cunho social, aborda a justiça cega para as diferenças de classes sociais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3cGM1sIQxSI>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

mostrava ou narrava em Hollywood (ALEA, 1984, p. 29; COSTA, 1989, p. 92). Esse instrumento de censura e propaganda respondia aos interesses hegemônicos do capital financeiro, pois limitou e, durante vários anos, determinou os caminhos estéticos a serem trilhados.

No processo de constituição do cinema como arte, vários movimentos destacaram-se pela sua linguagem: o neorrealismo italiano, a *nouvelle vague*, o novo cinema latino-americano que nasceram como ponto de contraposição estética e ideológica ao cinema hollywoodiano. Esses tipos de cinemas (revolucionários) foram e são ainda hoje eficazes esteticamente, porém ineficazes na dimensão expansiva a que se propõem. Atualmente, a distribuição e a comercialização desse cinema qualitativamente descolonizado do apelo universalista da linguagem hollywoodiana são cada vez mais difíceis. A produção sofisticada da indústria americana fez com que o espectador criasse dependência desse cinema, que “[...] tornara-se o produto mais desejado de todo o mercado mundial” (SEGRAVE, apud WASKO, 2007b, p. 33). Dessa forma, como informou a *Motion Picture Association of America* (MPAA) “os filmes americanos são exibidos em mais de 150 países, [...]. Além disso, a indústria cinematográfica americana fornece a maiorias das fitas de vídeos já gravadas em todo o mundo” (WASKO, 2007, p. 32). Além disso, as alianças entre Hollywood e seus distribuidores internacionais também ajudam a manter essa supremacia.

Além dos acordos domésticos entre estúdios, grupos estrangeiros de entretenimento e distribuição fizeram alianças [...], acordo de financiamento e distribuição conjuntos com a Warner, Castle Rock. Além disso, a Polygram e a Warner filmaram uma parceria de produção e distribuição de filmes com o conglomerado de cinema e televisão espanhol Sogecable para uma aliança de filmes espetaculares na Espanha. Na Austrália, a Warner Bros firmou um acordo de cinco anos para a produção e distribuição de longa-metragens com a Village Roadshow para reproduzir pelo menos 20 filmes (BLAKE, apud MELEIRO, 2007, p. 36).

Ou seja, o problema tem a ver com a impossibilidade de qualquer proposta estética que se contraponha ao *mainstream* de fato chegar ao grande público. No caso do Brasil, por exemplo, há o domínio e a hegemonia do capital — das distribuidoras e também dos proprietários de salas de exibição articulados com Hollywood; há o problema da *colonização* do cinema hollywoodiano, principalmente desde o final da Primeira Guerra Mundial, mas principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com uma padronização *estética do olhar* que dificulta a contemplação, a fruição e a empatia com outras possibilidades de expressão *estética*; enfim, há um conjunto de fatores (condições objetivas) que tornam a subjetividade

embotada. Por isso, a perspectiva diferenciada não chega às massas e o problema não está na estética contra-hegemônica, pois não se trata de *rebaixar* o *padrão estético* e propor que o “povo”, a grande massa de trabalhadores receba justamente aquilo a que estão acostumados. Afinal, o que é, no capitalismo, *a estética do povo*?

O cinema qualitativamente diferente torna-se alheio ao povo, que não se reconhece nele, mesmo que seja o produto da realidade expressada e representada simbolicamente pelo signo imagético. Por conseguinte, seu princípio qualitativamente revolucionário fracassa, quando “[...] as massas continuam preferindo os produtos mais acabados que lhes são oferecidos pela grande indústria do espetáculo” (ALEA, 1984, p. 30).

Tanto na sociedade capitalista quanto na sociedade socialista, o cinema como indústria tem bombardeado o espectador, pois em ambas o sujeito, em maior ou menor escala, é submetido à linguagem hegemônica da indústria hollywoodiana. O ICAIC representa, até hoje, uma instituição engajada com os princípios defendidos pelos pioneiros do cinema revolucionário cubano. No entanto, a implantação do modelo neoliberal, a queda dos governos do bloco socialista em 1989 e o impacto direto desse acontecimento na economia e nas políticas locais levaram as produções genuinamente cubanas da indústria cinematográfica à coprodução internacional ou à prestação de serviços a indústrias cinematográficas estrangeiras. Essas condições desfavoráveis provocaram a diminuição abrupta de produções cubanas e o aumento das coproduções, que carregam toda uma ideologia de mercado diferente das bases que fundamentaram a criação do ICAIC. A política desse instituto era a exibição de filmes e documentários nacionais e latino-americanos, representando aproximadamente 20% das programações em salas. Ainda que seja pouco, sempre representou uma diferença quantitativa e qualitativa, se comparada com as projeções nos demais países da América Latina, porém, mesmo com toda uma política de educação dos sentidos e um cinema qualitativamente diferente, “entre 30% e 35% dos títulos difundidos vêm de Estados Unidos, e uma porcentagem semelhante corresponde às nações da União Europeia” (GETINO, 2007a, p. 56).

No caso da República Popular da China, isso já se tornou mais evidente e forte, pois na indústria cinematográfica chinesa, diferentemente da cubana, as produções são feitas com as grandes indústrias do acetato de Hollywood. Segundo a pesquisadora Ting Wang em sua tese *Global Hollywood and china's filmed entertainment industry*¹⁵⁵ (WANG, apud MCMURRIA,

¹⁵⁵ Esse trabalho ainda não foi publicado, mas a pesquisadora, em colaboração com McMurria (2007b) apresenta uma visão de como a China está trabalhando em produções com Hollywood e de seu impacto dentro do mercado cinematográfico.

2007b) as mudanças notam-se favoráveis para estimular a produção local. Além disso, “vem ocorrendo um aumento na liberação de (co-) produção de filmes estrangeiros, incluindo a permissão de projetos com procedimentos para solicitação e aprovação simplificadas [...]” (WANG, apud MCMURRIA, 2007b, p. 70).

Todavia, pode-se discutir que a essência da indústria cinematográfica, mesmo que atravessada por todas as influências do cinema *Mainstream*, em ambas as sociedades diferencia-se qualitativamente na forma como é utilizada para educar esteticamente o olhar e transformar a consciência do espectador que

[...] está condicionado por determinadas convenções de linguagem, por fórmulas e gêneros de espetáculos que são os do cinema comercial burguês, de tal modo que podemos dizer que o cinema, como produto originário da burguesia, quase sempre respondeu melhor aos interesses do capitalismo que aos do socialismo, aos da burguesia que aos do proletariado, aos de uma sociedade de consumo que aos de uma sociedade em revolução, à alienação que a desalienação, à hipocrisia e à mentira profunda que a verdade profunda (ALEA, 1984, p. 30).

Com isso, se quer afirmar que é difícil aceitar o critério quantitativo como fator principal para a determinação de um cinema de qualidade, pelo simples número de espectadores que o seguem. Seria mais conveniente afirmar que o gosto estético do espectador da sociedade do espetáculo é escravo da indústria cultural que dele se nutre; seus interesses imediatos superam os interesses mediatos, perdendo-se de vista o objetivo final de um cinema qualitativo e esteticamente superior, que tenha como base o desfrute, o gozo, a diversão, mas também a transformação da sociedade e da individualidade *para si* do sujeito espectador.

Entretanto, ainda que seja um produto da indústria cultural, pode-se entender que sempre que haja uma criação original, mesmo sem consciência do resultado final a ser alcançado, pelo uso de elementos primários, é possível que o cinema se converta em arte. Por exemplo, os primeiros registros fílmicos, a maioria com no máximo 5 minutos de duração, não apresentam uma consciência clara do produtor sobre o cinema como obra artística, mas como uma simples reprodução da realidade. Porém, se observados desde um olhar crítico, poder-se-á apreciar o surpreendente efeito fotogênico desses pioneiros da imagem em movimento, que coroavam com sua projeção, em 1894, os incansáveis intentos das gerações que lhes precederam. Os testemunhos deixados pelas pinturas rupestres na escuridão das cavernas são os primeiros intentos humanos de plasmar, em forma de impressão, o movimento do animal e a ação do homem sobre a natureza concreta.

O caráter quase mágico da imagem cinematográfica aparece então com toda clareza: a câmera cria algo mais que uma simples duplicação da realidade. O mesmo se passou nas origens da humanidade: os homens que executaram as gravuras rupestres de Altamira e Lascaux não tinham consciência de fazer arte, seu objetivo era puramente utilitário, pois tratava-se, para eles, de assegurar uma espécie de dominação mágica sobre os animais selvagens, que constituíam sua subsistência: no entanto, hoje suas criações fazem parte do patrimônio artístico mais precioso da humanidade (MARTIN, 2011, p.15-16).

Corresponde à arte cinematográfica o que as demais manifestações artísticas não conseguiram e que desde a antiguidade clássica os gregos já se preocupavam com registrar: o movimento (*Kinema*). Portanto, não há como negar que, antes do nascimento do cinema, já o homem dominava signos e estruturas para representar a realidade objetiva. Contudo, não havia essa linguagem constituída por signos que se objetivavam na projeção sequencial de imagens estruturadas e organizadas coerentemente. Destarte, como as demais manifestações artísticas sua apreciação estética necessita pensar “[...] a correlação existente entre a arte do filme e a arte em geral” (STEPHENSON; DEBRIX, 1965, p.13). Assim, quando o espectador depara com um filme, não apenas se encontrará diante de uma mera produção da indústria do acetato, mas também com outro membro de uma grande família da arte. Isso significa considerar que a função do cinema ou da arte, em si, não é a reprodução ou imitação da realidade, pois “[...] o cinema, como toda arte, nunca calca mecanicamente (embora fosse possível) a realidade, nem mesmo nas tendências realistas” (BEZ, 2014, p. 114). Considerar a função do cinema como decalque da realidade contradiz a posição que se defende neste trabalho, pois relega a arte a um segundo plano, apenas o de reprodutividade, e acaba por eliminar ou reduzir o processo da imaginação criativa, tal como proposto por Vigotski (2003).

A arte cinematográfica tem o poder de representar simbolicamente a realidade pela imagem em movimento e esclarecer ao espectador o que a seus olhos seria difícil. O artista, no processo criador, primeiro explica a si mesmo a realidade, depois o faz para o leitor, para quem a realidade estava oculta e distante, assim como o fizera Shakespeare, que “explicou excelentemente o ciúme primeiro a si mesmo, depois a toda a humanidade” (VIGOTSKI, 1999b, p. 34).

Para Vigotski (1999b), o artista quando trabalha sua obra não apenas o faz para ele, mas para os outros, porquanto o cinema, como as demais manifestações artísticas, produto da atividade criadora do artista

[...] enriquece o mundo natural e social, acrescentando mundos imaginários, sem possuir as mesmas qualidades dos objetos reais, mas condições de sua percepção e estímulos e outros efeitos a partir da mesma; fundiona o real e o fantástico, o experimentado objetivamente e o imaginado, o objetivo e o subjetivo, o racional e o emocional. Unifica o sentimento, o conhecimento, o descobrimento, a explicação e demais processos similares, com a imaginação e a criação de algo novo, de obras, ações e situações que se somam ao mundo e o enriquecem (BEZ, 2014, p. 114).

Todo produto da atividade criadora do homem, em especial a obra de arte, é um documento histórico e como tal exerce uma influência social sobre o leitor em contato com ela. A obra cinematográfica pode ter uma historicidade, produto da imaginação do criador. Contudo, esta historicidade está em estreita relação com a história da sociedade.

O roteiro da obra cinematográfica *O sétimo selo/ det sjunde inseglet* (1957), de Ingmar Bergman (Figura 13), por exemplo, permite apreciar a imagem da morte de rosto branco e manto preto (Bengt Ekoret), sentada a jogar xadrez na beira da praia com um cruzado (Max Von Sydow). Entretanto, na verdade o que está em jogo durante o encontro não é a vida do cruzado, mas as ideais sobre Deus, religião e humanidade.

Figura 13 – Cena do filme *O sétimo selo* (Bergman, 1957)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Cena em que o cruzado desafia a morte dentro do campo de batalha, mas do jogo de xadrez.

Ao estudar na obra de Shakespeare a ideia de ciúme relacionada à imagem de Otelo, Vigotski (1999a; 1999b) considera que “[...] todo o prazer que experimentamos ao lermos *Otelo* resume-se integralmente ao agradável usufruto do trabalho alheio e ao emprego gratuito do trabalho criador alheio” (VIGOTSKI, 1999b, p. 36). O que significa considerar que, pela atividade imaginativa, elaboram-se imagens, produzem-se símbolos e mundos imagéticos a partir da realidade objetiva que nos é dada. Assim, o modelo objetivo da imaginação preexistiu e teve seu momento de gênese na mente do artista. Logo, é aprendido pelo artista como imagem concreta da realidade objetiva e posteriormente é passado à imaginação do espectador:

[...] a arte é um processo pelo qual o artista utiliza sua experiência, intuição ou inspiração, selecionando e organizando para criar belos e autênticos objetos artísticos que, em maior ou menor grau, imitam a realidade (como a definimos) e que através desses objetos ele comunica sua experiência a um público (STEPHENSON; DEBRIX, 1965, p.17).

Com efeito, a compreensão da ideia implícita na obra não é dada imediatamente como reflexo ou inserida na atividade, mas é um processo que tem lugar por meio do desenvolvimento dos processos funcionais, em especial a percepção da produção cinematográfica na qual o espectador avalia adequadamente todos seus aspectos estéticos na completude da obra. Da mesma maneira que a obra literária e os romances dos séculos XVIII e XIX elevaram catarticamente o leitor a procurar e a lutar por reformas sociais, no século XX o cinema, como fonte de educação e transformação social, serve tanto para aumentar, incentivar e enaltecer a formação de heróis na Grande Guerra Pátria¹⁵⁷ (Figura 14), como para difundir ideologia e culto nazistas¹⁵⁸ (Figura 15). Ao mesmo tempo, o cinema recria, no século XXI, heróis cavaleirescos para reconquistar a confiança de seus soldados na potência da nação¹⁶⁰ (Figura16).

¹⁵⁷ Referência ao cinema soviético. Valham de exemplo os filmes de Eisenstein: *A greve/ Stachka* (1924) e *Alexandre Nevsky* (1938).

¹⁵⁸ Referência à obra de Leni Riefenstahl: *O triunfo da vontade/Triumph des willens* (1935). Este filme é um documentário da Alemanha de 1934.

¹⁶⁰ Referência a filmes como: *Inimigo às portas/ Enemy at the gates* (2001), de Jean Jacques Annaud, e *Sniper americano/American sniper* (2014) de Clint Eastwood. Ambos exaltam o valor heroico do franco-atirador. O primeiro tem como cenário a batalha de Stalingrado e narra o aparecimento de um herói (Vasily Zaitsev), o maior atirador contra as tropas alemãs, e o segundo conta a história de Chris Kyle (Bradley Cooper), o atirador mais letal da história militar dos Estados Unidos.

Figura 14 - Cena do filme *A greve* (Eisenstein, 1924)

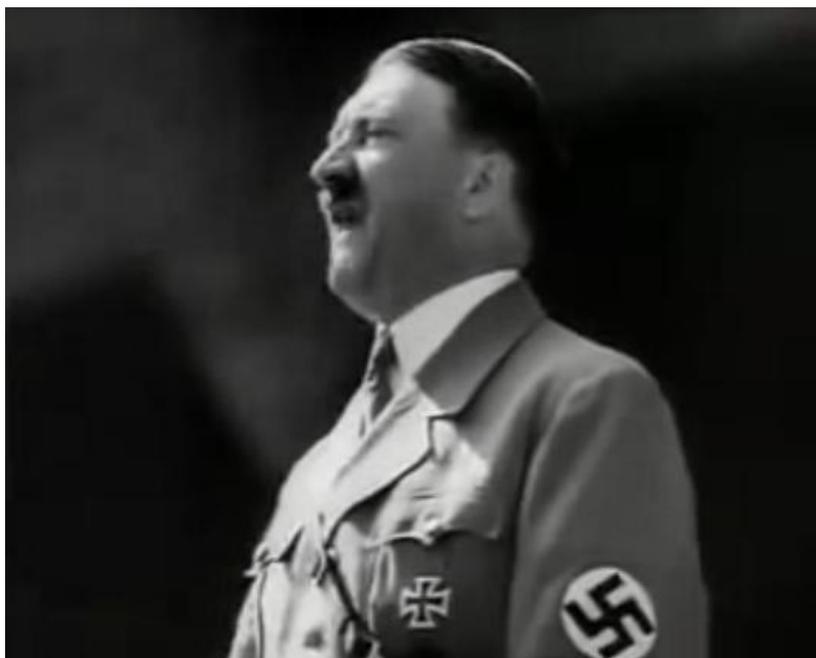


Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁶².

No mundo da cinematografia, um documentário feito para persuadir ou instruir pode ser esteticamente tão belo quanto um filme puramente de ficção. O cinema, como qualquer arte, tem como função ir da recreação do olhar até a provocação da *catarse*; da revelação no sujeito de novas vivências e sensações até o enobrecimento e transformação *para si*. portanto, o cinema, além de um instrumento recreativo da indústria cultural, também adquire um caráter de manifestação artística útil que transforma a realidade cotidiana do espectador na sua utilização como instrumento e sua própria realidade interna pelo uso dos signos.

¹⁶² Considerado o primeiro longa-metragem de S. Eisenstein.

Figura 15 – Cena do filme *Triumph des willens* (Riefenstahl, 1935)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁶³.

Figura 16 – Cena do filme *Sniper americano* (Estwood, 2014)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁶⁴.

4.4 CINEMA: ESPETÁCULO EXTRAORDINÁRIO DA REALIDADE COTIDIANA?

O cinema, como produto objetivado da atividade coletiva humana, torna-se uma coisa, uma realidade-outra. Essas duas realidades não são planos metafísicos, nem podem ser compreendidas como divorciadas uma da outra. O filme forma parte da realidade, pois todo produto objetivado, resultado da ação humana, é ao mesmo tempo um reflexo na consciência

¹⁶³ Momento em que 52.000 trabalhadores alemães esperam as palavras de A. Hitler.

¹⁶⁴ Momento de tensão entre matar uma criança ou salvar o soldado americano que faz reconhecimento na rua.

na realidade objetiva. Há, portanto, uma diferença entre a realidade objetiva (o mundo) e a imagem da realidade representada pelos signos (o cinema). Uma seria verdadeira realidade (no sentido amplo da palavra) e a outra seria a imaginação (a obra cinematográfica produto da objetivação dos sentimentos e fantasias), como defende Vigotski (2003).

Na esfera do real e da realidade do mundo objetivo, a vida social e todas as suas manifestações culturais do homem estão inseridas. O que inclui, portanto, a esfera da própria ficção, da fantasia, do espetáculo enquanto objeto cultural, produto do processo de criação. Assim, o cinema é concebido como uma mediação no processo de penetração da realidade. O momento do espetáculo corresponde ao momento da abstração no processo de conhecimento do mundo. A produção cinematográfica tem chances de se inserir no universo da realidade cotidiana como momento extraordinário, como suspensão do ordinário. Essa suspensão se lhe opõe como irrealidade, como realidade-outra, enquanto se move e relaciona com o espectador no plano das ideias. Entretanto, vale ressaltar que o cinema hegemônico, na maioria das obras, não permite isso (salvo raras, raríssimas exceções).

A obra cinematográfica, se não compreendida como uma extensão da esfera cotidiana da realidade, então é de qualquer modo uma extensão da realidade subjetiva (do diretor ou espectador) na medida em que é uma objetivação do conteúdo ideológico e das emoções do sujeito constituído histórica e culturalmente em sua individualidade subjetiva. O materialismo histórico e dialético, para o estudo e análise da realidade cotidiana, permite sua negação. Logo, essa negação permite um efeito produtivo no olhar domesticado do espectador, pois

[...] negar, em dialética, não consiste pura e simplesmente em dizer não, em declarar que uma coisa não existe, ou em destruí-la por capricho. [...] Não se trata apenas de negar, mas de anular novamente a negação. Assim, a primeira negação será de tal natureza que torne possível ou permita que seja novamente possível a segunda negação (ENGELS, 1877, p.73).

Ou seja, “[...] cada espécie de coisas tem um modo especial de ser negada, que faz com que a negação engendre um processo de desenvolvimento, acontecendo o mesmo com as ideias e os conceitos” (ENGELS, 1877, p.73). Toda *reação estética* é carregada de sensações reais, porém tal dinamismo de sentimentos, proporcionado pela imagem em movimento, é uma reprodução do real aparente, dinamizado pelo produto da imaginação do artista, o que não significa a negação literal da realidade pela produção artística da realidade, mas sua superação

estética pelo olhar estranhado do artista no momento extraordinário de suspensão ordinária dentro do processo de criação.

Entretanto, esse espectador contemplativo, segundo as palavras de Vigotski (2003), verte lágrimas diante de cenas que no mundo objetivo da realidade não o tocariam senão de forma medíocre. Ou seja, a obra cinematográfica está carregada de uma carga psicológica sensorial e emotiva que ganha força ao traduzir a realidade para a tela grande. Portanto, ela torna-se mais do que uma simples representação da realidade e muitas vezes o cinema, pela *catarse* provocada no espectador na vivência com a obra, o comove mais pela representação do mundo objetivo que pelo próprio mundo da realidade, dinâmico e dialético, cheio de contradições e antagonismos.

O conceito de *catarse*, proposto por Vigotski (1999b), aqui se contrapõe à *negação metafísica* da obra e do pensamento burguês. Sua superação pela *negação dialética* tem como objetivo em si a transformação da realidade em que o sujeito está inserido como ente ativo. De modo que um cinema que proporcione a transformação catártica no espectador é considerado uma obra cultural e socialmente produtiva. Esse novo homem, qualitativamente diferente, está agora em condições de negar sua condição de sujeito da cotidianidade. A sua nova consciência lhe permite romper com os pensamentos cristalizados de sua velha consciência do mundo ordinário e imediato. Tal sujeito agora está em condições de se negar a si mesmo, tornar-se um sujeito alienado de si, transformando-se um “espectador ativo” que supera pela lei da negação da negação a sua condição de “espectador contemplador” da realidade cotidiana em que está inserido.

Não obstante, a mesma realidade que arremessou contra a obra de arte agora exige dele seu retorno, sua volta como sujeito armado e preparado para exercer sobre a vida sua ação prática. Compreende-se, segundo as ideias de Vigotski (1999b), que a obra de arte, que serve de objeto de fruição, de diversão e de gozo para o espectador, ao mesmo tempo como espetáculo extraordinário da realidade cotidiana se constitui instrumento mediador que coloca em xeque, no processo do *efeito catártico da reação estética*, os sentimentos e fantasias do espectador com relação à realidade objetiva. Por outro lado, a solução catártica suscitada na contradição entre forma e conteúdo elevará o desenvolvimento psíquico da compreensão do mundo como um todo, portanto lhe permitirá experimentar a transformação da estrutura interna de sua personalidade por meio da *catarse*.

4.5 CINEMA: OS ESPECTADORES, A OBRA E A PERCEPÇÃO DA IMAGEM EM MOVIMENTO

O homem reduzido momentaneamente à condição de espectador contempla um fenômeno peculiar cujos traços característicos apontam para o insólito, o extraordinário, o excepcional, o fora do comum. [...] E da mesma maneira que a realidade pode se manifestar espetacularmente, o espetáculo propriamente dito, o que o homem se dá a si mesmo como um jogo ou uma expressão artística pode ser mais ou menos espetacular na medida em que se afaste ou se aproxime da realidade cotidiana (ALEA, 1984, p. 47).

O espectador, segundo Alea (1984), é em si destinado à contemplação da obra cinematográfica. E como já se destacou anteriormente, a história do cinema e da própria obra cinematográfica somente pode ser compreendida e analisada se inserida na totalidade das relações sociais. Destarte, a categoria de totalidade é imprescindível para uma análise crítica da obra cinematográfica em contato como espectador no momento da vivência, bem como a percepção de seu caráter social e histórico. Portanto, a partir do pensamento dialético se compreende o espectador como ente do mundo a ser transformado e este, representado pelos signos na obra cinematográfica. De igual forma, para que o sujeito possa fruir da obra cinematográfica em sua totalidade, não é suficiente para o espectador a percepção dos signos de significação da realidade expressos forma artística. É necessário, além disso, que se reedifique o olhar em relação ao objeto de análise (o próprio filme em si com representação objetivada da realidade).

Tal perspectiva rompe com a visão de espectador como um sujeito passivo e carente de conhecimento da realidade objetiva a ele apresentada por meio da imagem em movimento. A própria educação, ao longo da história, não está distante desse próprio preceito (o sujeito como tábula rasa para escrever e despejar conhecimentos). Contudo, a visão histórico-cultural de Vigotski se contrapõe a posições que têm permeado a educação até os dias atuais. Por conseguinte, o cinema, como obra artística e como instrumento educativo-formativo, também tem sido um mero transmissor de mensagens, ideologias e formas a serem depositadas no espectador e interiorizadas por ele. Mas, ao entender que a obra de arte é composta por dois elementos importantes, como conteúdo e forma, a educação estética do olhar se faz importante para uma verdadeira fruição da obra cinematográfica.

Ao explicar os processos funcionais, ressaltou-se que a vivência com a obra não se reduz às sensações e à percepção do objeto, pois “[...] assistir a um filme implica, ou deveria implicar, bastante intensa atividade sensória e intelectual, e em todas as artes o espectador deve dar

alguma contribuição para que seja completa a comunicação da experiência do artista” (STEPHENSON; DEBRIX, 1965, p.218).

O espectador constrói uma imagem na atividade com o objeto, porém esta não é fixa, pois para chegar a uma imagem unificada e estável é preciso a vivência e a aprendizagem do objeto. A percepção da obra cinematográfica, como objeto representativo da realidade concreta, requer o contato reiterado do conjunto de estímulos sensoriais mobilizados por ela, pois a posse da significação dos signos é variável de acordo com a qualidade da percepção, e a percepção imediata da obra cinematográfica torna-se indissociável da percepção categorial que os signos possuem.

Significado e percepção são inseparáveis. Nesse processo dialético “[...] o espectador inconscientemente corrige imperfeições ou omissões da imagem” (STEPHENSON; DEBRIX, 1965, p. 219) de acordo com sua aprendizagem sociocultural. Compreender tal processo perceptivo como um processo histórico-cultural que se desenvolve no sujeito implica dizer que cabe aos processos funcionais e não ao estímulo definir qual será a forma específica da percepção. Ou seja, esse processo do sujeito perante a obra cinematográfica pode ser concebido como uma atividade em funcionamento a desenvolver no decorrer do contato e não como uma impressão a ser recebida. De modo que não se tem nunca *a priori* uma reação O-S, já que as reações experimentadas no contato com a obra são individuais e variam de espectador para espectador.

Vigotski (1999b) não descarta a importância primária das sensações suscitadas pelo contato com a obra no desenvolvimento da consciência, expandida dentro de uma perspectiva histórico-cultural e ao mesmo tempo individual pela apropriação dos signos que constituem sua cultura. No caso específico do diretor cubano Tomas Gutierrez Alea, percebe-se uma possível aproximação com os postulados de Vigotski sobre a obra, o espectador e a *reação estética* suscitada na vivência com o objeto da arte. Para Alea (1984), esse processo inicia-se no “[...] momento da contemplação — consciência sensorial — e que culmina no momento da consciência racional ou teórica” (ALEA, 1984, p. 48).

A partir da psicologia desenvolvida pela Escola de Vigotski, é impossível descartar o universo cultural do sujeito espectador na apropriação da realidade apresentada na obra que lhe é apresentada pelo autor. Tanto o universo cultural como a obra em si (que não deixa de existir fora do mundo cultural) são produtos da atividade humana. E se esse sujeito, produto de sua condição de vida alienada da sociedade capitalista, não se reconhece nem reconhece seu

trabalho, não será na simples contemplação da obra cinematográfica, nas curtas horas de lazer de que dispõe que sofrerá uma transformação.

Vale ressaltar que um sujeito já alienado pelo trabalho não fruirá das horas de lazer e de possível educação do gosto estético, pois o não trabalho não passa de uma rápida parada para retomar as forças e dar continuidade ao ciclo da alienação. Portanto, ao se refugiar na escuridão da sala de projeção conquistada pela indústria hollywoodiana, esse espectador encontra-se no coração da fábrica de sonhos alienantes, cujo objetivo é, mais do que divertir, distrair o espectador. A indústria do acetato tem mais do que divertido seu espectador contemplativo, domesticado ou idiotizado no caminho da distração.

Alea (1984) se contrapõe a esse espectador contemplativo/alienado e propõe um cinema qualitativamente diferente, em oposição ao da indústria hegemônica, ou seja, uma estética cinematográfica capaz de transformar em espectador ativo o sujeito que fruir da sétima arte. De modo que, na atividade de contemplação ativa da obra cinematográfica, o sujeito deve se elevar a um nível superior à simples contemplação cotidiana da realidade. Tal contemplação leva uma suspensão do sujeito pelos estímulos suscitados na *reação estética*¹⁶⁵ que ele vivencia quando se coloca diante da obra, qualitativamente superior aos produtos da indústria do espetáculo.

Alea (1984) faz referência a duas categorias que configuram a compreensão do espectador dentro de sua teoria da dialética do espectador: “contemplativo” e “ativo”. O primeiro, apenas um apreciador da obra, possivelmente pode até fruir esteticamente dela, mas nela perde-se; já o segundo, na vivência com a obra, se desconhece e após a viagem de retorno desconhece o mundo da realidade concreta de que é sujeito. Portanto, “[...] o objeto produzido só se torna uma objetivação da humanidade quando o homem não se perde mais nele, ou seja, o objeto só existe para o sujeito na medida em que o sujeito desenvolveu a faculdade necessária à apreensão do objeto” (CHISTÉ, 2013, p. 119).

Para Alea, a obra cinematográfica é um produto da atividade humana objetivada e teve sua gênese no momento contemplativo da realidade cotidiana por parte do diretor. Isso o leva a um distanciamento, a uma negação da realidade cotidiana e sua posterior superação pelo objeto da imaginação criadora. A obra, agora livre para a “crítica de leitor” (VIGOTSKI,

¹⁶⁵ Esse diretor não faz uso do conceito de *catarse*, mas entendemos pelos escritos, críticas de cinemas e obras cinematográficas que há uma aproximação ao que Vigotski(1999b) definira como seu conceito de *catarse* vivenciado pelo espectador durante o *efeito catártico da reação estética com a obra*.

1999a), passa a ser objeto de contemplação do espectador e ao mesmo tempo instrumento mediador de linguagem por meio dos signos do processo de compreensão da realidade cotidiana em que está inserido esse sujeito.

Quando a relação do espectador com a obra cinematográfica tem lugar apenas como mero espetáculo, ou seja,

[...] quando o espetáculo é contemplado como um objeto em si e nada mais, o espectador “contemplativo” pode satisfazer uma necessidade de desfrute, de gozo estético, mas sua atividade, expressa fundamentalmente numa aceitação ou rejeição do espetáculo, não supera o plano cultural. Este se oferece, então, como simples objeto de consumo e toda uma afirmação de seus valores, ou, em outros casos, a uma “crítica” complacente (ALEA, 1984, p. 49).

Nas grandes cidades do capitalismo mundializado, as salas de cinema estão localizadas principalmente nos *Shopping Centers*, onde o público assiste basicamente aos filmes produzidos pela indústria hollywoodiana. A característica desses filmes pode ser assim sintetizada: finais sempre felizes, heróis e mocinhas que combatem o mal representado por vilões geralmente retratados por latino americanos, árabes, africanos, indianos, ou seja, prestam-se como instrumentos de reafirmação do cotidiano em que está inserido o sujeito espectador. O sujeito, reduzido à mera contemplação, à euforia anticatártica da velocidade e ao sofisma da imagem cinematográfica sem ter consciência de sua função como ente social, passa a constituir parte das redes de relações impostas que o alienaram. Tal ponto domestica-o ao nível de não se reconhecer e não se realizar plenamente como um sujeito ativo dentro do processo histórico-cultural.

Ao tecer considerações sobre como o cinema pode influenciar o espectador, Gutierrez Alea propõe que a realidade seja questionada por meio do filme; que se expressem inquietações, assim como se levantem interrogações. Para tal, propõe o *espetáculo aberto*, que tanto suscite inquietações estéticas quanto conceituais capazes de incidir no plano mais profundo da realidade cotidiana do sujeito espectador. Para tal propósito, recomenda que

[...] para conseguir o máximo de eficácia e funcionalidade não basta que se trate de uma obra aberta — no sentido de indeterminada. É necessário que a própria obra seja portadora daquelas premissas que possam levar o espectador a uma determinação da realidade, isto é, que o lance pelo caminho da verdade em direção ao que se pode chamar uma tomada de consciência dialética sobre a realidade. Pode

operar como um verdadeiro “guia para a ação”. É preciso não confundir abertura com ambiguidade, inconsistência, ecletismo, arbitrariedade (ALEA, 1984, p.53).

Portanto, depois de explicar a função formativa do cinema e analisar uma possível aproximação conceitual entre a obra de Vigotski (1999b) e de Gutierrez Alea (1984), que compreende o cinema como um processo dialético e transformador do sujeito e da realidade na vivência com a obra, pode-se passar para o próximo capítulo, no qual se apresenta o estudo do efeito catártico da lei da *reação estética*, tal como exposto no livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b), entretanto a partir do campo de uma manifestação artística não analisada por este autor no seu livro: o cinema. Sendo a *catarse* a base fundamental para analisar a lei da *reação estética*, três filmes foram escolhidos para exemplificar esse conceito. A *catarse* não se resume apenas a um processo de liberação de energias, depuração da alma, mas a apropriação, a superação e a transformação do espectador pela apropriação de um saber historicamente acumulado nas mais diversas objetivações humanas, em especial na arte cinematográfica.

5 O CINEMA COMO *CATARSE*

5.1 *CATARSE*: DESTRUIÇÃO DO CONTEÚDO PELA FORMA — UM PASSO PARA A ANÁLISE DO CINEMA

No capítulo anterior se analisou a indústria cinematográfica como manifestação artística da atividade criadora. No decorrer dos anos, a sétima arte, um produto da indústria do espetáculo, consagrou-se como meio de difusão massiva e fonte de educação das massas. Sua capacidade de apresentar a realidade por meio da imagem em movimento permitiu ao espectador questionar a realidade objetiva.

Propõe-se, tendo como ponto de partida a lei da *reação estética*, capaz de provocar uma transformação catártica no espectador em contato com a obra, buscar um possível diálogo entre alguns pressupostos da teoria psicológica da arte, de Vigotski, e a concepção de cinema do diretor cubano Tomas Gutierrez Alea, principalmente algumas ideias presentes em seu livro *Dialética do espectador* (ALEA, 1984). Nesse livro, Gutierrez Alea define o que, para ele, é um cinema transformador e distante do produto da indústria cultural. A partir dessa discussão, tenta-se uma aproximação com as contribuições para a arte apontadas por Vigotski (1999b).

No livro *Dialética do espectador*, Alea (1984) faz uma análise sobre a alienação e a desalienação do espectador a partir do conceito de mimese — comportamento imitativo — tal como se apresenta na filosofia aristotélica e que pode ser concebida como a identificação, em sua totalidade, com a personagem. Ele também tece potentes reflexões sobre o cinema do cineasta russo Sergei Eisenstein e da dramaturgia proposta por Bertolt Brecht. Alea (1984) considera que o espectador, no contato com o filme, no cinema, aliena-se de si quando se afasta de seu ser *eu*. Para ele, isto não significa a destruição do seu *eu* pelo idealismo do nada, do transcendente, mas afasta-se de si para um novo-eu: um *outro-eu* qualitativamente transformado pelo cinema. Nesse processo, a lei da negação novamente retoma força e é possível uma aproximação da lei das emoções contrárias (VIGOTSKI, 1999b).

Viver o herói, em tal conceituação teórica, é passar a um novo nível qualitativamente positivo. Aqui coexistem as parábolas de Jesus (VIGOTSKI, 1999b). Procura-se um espetáculo que transforme o espectador, de água em vinho, em algo qualitativamente diferente para quem entrou e deparou com a obra de arte: uma verdadeira *catarse* pela identificação e ao mesmo

tempo pelo distanciamento e superação do velho (do *eu*), mediada pela arte (cf. SCHUHLLI, 2011).

Também se deseja verificar, ainda neste capítulo, a *fórmula da reação estética* como postulada por Vigotski (1999b) a partir da análise do filme *Fresa y Chocolate* (1993), de Tomas Gutierrez Alea. Para tanto, pretende-se expor como a lei da *reação estética* que proporciona a *catarse* se realiza na obra cinematográfica do diretor cubano, pois para o conceito de *catarse* interessa a análise estrutural do filme em sua composição (forma) e em seu enredo (conteúdo). No caso específico de Vigotski, o que interessa é a obra *em si*, mesmo que se analise o espectador e o autor.

Vigotski (1999b) considera que a dissociação que os teóricos da arte faziam sobre o conteúdo (enredo) e a forma (composição) se resume a uma análise superficial e fragmentada da obra, ou seja, de forma dicotômica do fenômeno da *reação estética*, ponto essencial para a *catarse*. Vigotski considera a obra de arte como autônoma e objetiva, como um “[...] produto complexo que aporta à realidade um conjunto de elementos totalmente alheios” (SCHUHLLI, 2011, p. 136). Assim, a partir dos fundamentos da concepção marxista de arte, ele propõe a análise de “forma” e “conteúdo” não mais dissociados, mas intimamente relacionados.

Assim, para Vigotski (1999b), o movimento dialético da obra de arte, como produto da realidade objetiva se constitui a partir da ação do homem pelo seu trabalho no processo de imaginação criadora. Seu motor é a luta antagônica fundamentada na lei da *reação estética* segundo a obra *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b): a *catarse*. Dessa forma, as emoções que o espectador experimenta, mobilizadas a partir desse conflito de elementos, se transformam em novas emoções, produzidas pelo curto-circuito das que lhe antecederam. Ou seja, as representações simbólicas da realidade objetiva, presentes na obra de arte pela mediação dos signos, e a disposição do conteúdo temático desses signos é que mobilizam as emoções contraditórias e “[...] a forma ordena e transforma essas emoções ao colocar os elementos do conteúdo *em relação*” (ÉRNICA, 2006, p. 122).

Podemos ver elementos potencialmente criadores de tensão, mas não as tensões entre os planos de emoções e muito menos a solução catártica. De maneira simétrica, a forma, tomada por si, também pode ter elementos potencialmente criadores de tensão. Mas em si e por si mesma não realiza as tensões da obra nem cria as soluções catárticas. É, portanto, na relação conflituosa entre as emoções suscitadas pelo conteúdo e as suscitadas pela forma que a obra de arte pode e deve ser compreendida (ÉRNICA, 2006, p. 123).

Ao menos em tese, as impressões que o conteúdo da obra imprime no espectador são experimentadas, ressaltadas e destruídas pela forma como princípio ativo da atividade criadora. Ou seja, em princípio, a forma desperta as emoções suscitadas pelo conteúdo, retarda-as e, neste processo, desperta novas emoções que contradizem as anteriores que experimentara o espectador pelo conteúdo da obra. A este “[...] processo que gostaríamos de definir com o termo *catarse*. Poderíamos mostrar que o artista sempre destrói o seu conteúdo pela forma [...] a oposição entre a estrutura da forma artística e o conteúdo é o fundamento do *efeito catártico da reação estética*” (VIGOTSKI, 1999b, p. 271).

O espectador, ao se deparar com o filme no cinema, a partir dos elementos que constituem a arquitetura da obra, experimenta na representação simbólica, que lhe fora criado pelo diretor, da realidade objetiva do mundo a objetivação artisticamente da sua realidade cotidiana. Este espectador vivencia a obra desde seu lugar histórico-cultural. Ele a percebe pelos signos que lhe são oferecidos pela forma e pelo conteúdo da obra. Na primeira vivência imediata com o filme ele tende a se posicionar a partir de seus parâmetros construtivos do contexto de realização; posteriormente, permite-se entrar no espaço de conflitos criados na trama pelo realizador até o momento da experiência catártica no ato da destruição do conteúdo pela forma, este momento: o da *reação estética*. Porém, na perspectiva de Vigotski, a *catarse* experimentada com a obra deve permitir o retorno ao mundo ordinário após ter sido tocado no mundo da imaginação.

Antes de adentrar no diálogo entorno da possível aproximação entre da arte e o conceito de *catarse* de Vigotski (1999b) e a concepção de cinema de Alea (1984), faço uma breve introdução para ilustrar algumas questões relacionadas à *catarse* e suas possibilidades no âmbito do cinema. Para tanto, no próximo item apresenta-se alguns exemplos dentro de duas obras cinematográficas *Intolerância/ Intolerance* (1916), do cineasta estadunidense David W. Griffith, e também o filme *Fale com ela/ Hable con ella* (2002) do cineasta espanhol Pedro Almodóvar.

5.2 INTOLERÂNCIA: A CATARSE NO CINEMA DE DAVID W GRIFFITH

O filme *Intolerance/ intolerância* (1916), sob a direção de David Wark Griffith tem representado um ícone na história do cinema mundial até os dias de hoje e representou o momento de glória de Griffith e do nascente cinema norte-americano na época de sua estreia.

Este diretor destacou-se pelo seu trabalho, desde os primeiros anos do século passado, para o surgimento do cinema como indústria do entretenimento e educação das massas.

Entre 1908 e 1913, Griffith dirigiu mais de 400 filmes na Biograph, num contexto em que a indústria cinematográfica alcançava um público de massa e procurava conseguir respeitabilidade e trazer o cinema para perto do modelo narrativo de tradições burguesas de representação, como o teatro e os romances literários (MASCARELLO, 2006, p. 46).

Griffith (MASCARELLO, 2006) entendia o filme dentro da indústria do cinema como projeto de vocação cultural, social e moral para o espectador. *Intolerance* (1916) não ficou fora deste preceito. Porém, neste filme, o diretor tenta responder às críticas e acusações recebidas pela sua produção anterior *O nascimento de uma nação* (1915), considerada racista e glorificadora do movimento Ku Klux Klan. Assim para fazer uma análise crítica de *Intolerância* (1916) é necessário conhecer sua *Pré-história*, o giro afetivo com seu predecessor e o critério ideológico do criador para com seu novo projeto.

Desta maneira seu novo filme nascia sob a necessidade do diretor de responder e se posicionar, tal vez mais crítica do que esteticamente diante das acusações que recebera de racista sua obra. Em contrapartida Griffith declarou: “Agora darei uma lição àqueles que falaram que *O Nascimento de uma Nação* era racista. Demonstrarei o que a discriminação e a segregação tem sido desde a origem da vida, e farei com que engulam suas asquerosas palavras” (RAMIREZ, 1972, p. 44). A polêmica acerca de *O nascimento de uma nação* (1915) perdurou até o lançamento de *Intolerância* e foi abordado de forma mais direta no panfleto publicitário, na época de sua exibição, intitulado *Ascensão e queda da liberdade de expressão na América* (SCHNEIDER, 2013, p. 24). Não obstante, críticos como Schneider (2013) consideram que Griffith estava mais “[...] interessado nas possibilidades do meio do que nas mensagens” (SCHNEIDER, 2013, p. 24), mesmo que suas palavras de ódio expressassem o contrário, e seu filme tivesse como princípio temático norteador apresentar para o público a conduta intolerante ao longo da história da humanidade.

O argumento principal de Griffith (RAMIREZ, 1972), representado na luta antagônica entre o Capital e o trabalho, retratada no sofrimento de uma jovem ao saber da condenação de seu amado por um crime não cometido e o combate à intolerância nos diferentes períodos da história da humanidade, foi inspirado na notícia que circulara nos jornais sobre de um grevista que seria julgado injustamente pela morte de seu patrão. Para isto, ele recorre de forma metafórica a

três histórias da constituição histórica da humanidade para explicar a intolerância humana: 1) A queda de Babilônia, no período do rei Baltasar, e conquista pelo rei do império persa Ciro II o Grande em 539. Baltasar representa o poder tolerante e bondoso, entretanto traído dentro de sua própria corte e levado ao suicídio e morte da pessoa amada. 2) O conflito entre Jesus e os fariseus, seguido pela sua crucificação e morte. 3) A matança realizada pelos católicos na noite de São Bartolomeu dos huguenotes, preparada por Catalina de Médicis e seu filho Carlos IX, na França do século XVI. E por último, no momento presente, a greve dos trabalhadores. História, estas, que se unirão umas com as outras pela temática da intolerância, principalmente a religiosa. Estes quatro episódios se sobrepõem pela montagem alternada cada vez mais rápida e de forma não cronológica pela imagem de matiz melodramática da mãe e o berço (RIO, 2012). Não há uma apresentação em série de nenhuma das histórias. Pelo contrário, o corte de uma para a outra, intercala sequências de outros planos dentro do mesmo episódio, seguidos pela imagem de Lillian Gish (Figura 17). Griffith utilizou o recurso da montagem paralela, que permitiu intercalar duas linhas de ação distanciadas. O objetivo do diretor foi criar a suspensão no espectador pela estrutura moralizante que abarcava uma reflexão da história da humanidade desde a perspectiva estética e ideológica do diretor. O distanciamento da ação acarreta no contraste perceptivo, alternando no simbolismo da imagem com a dicotomia: pobres vs ricos; maus vs bons; oprimidos vs exploradores.

Figura 17 – Cena do filme *Intolerância* (Griffith, 1916)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Uma das mais representativas da historiografia do cinema, inspirada no poema *Out of the cradle endlessly rocking* (1860) do escritor estadunidense Walt Whitman, esta cena representa a transição e o grito intolerante de Morte. A atriz Lillian Gish immortaliza esta cena que representa *A Mãe e a lei*.

Griffith com sua obra “[...] separou uma parte do todo, colocando o resto do mundo entre parêntese” (ROSENFELD, 2009, p. 187), de modo que, por meio da seleção de imagem essencialmente importante e interessante do real (o cenário artificialmente construído, tanto dentro como fora do estúdio), a ser captada e apresentada ao espectador. Griffith, por meio da técnica dos *close-up* e *travelings*, inspirados no épico italiano Cabiria (1914) de Giovanni Pastrone, ainda que entre os dois filmes, se comparadas, exista diferença de estilo (MASCARELLO, 20016), afasta-se de seus antecessores que apenas copiaram a realidade e a carregaram de uma teatralidade que aos poucos foi “[...] substituída pela intervenção esclarecedora e interpretativa da câmera, que se torna *narradora*” (ROSENFELD, 2009, p. 1). Assim, o movimento da câmera e não dos atores, como acontecera desde os primeiros registros que temos e que costumamos chamar de “cinema primitivo” até os primeiros “pioneiros do cinema” (KEMP, 2011), marca a diferença entre registro no celuloide e da realidade objetiva, para chamar de arte e linguagem cinematográfica.

Griffith consegue sintetizar os trabalhos anteriores em seu filme¹⁶⁷ e superá-los com uma nova forma narrativa, já não mais nas personagens com gesticulações teatrais, mas com o uso partícipe e dramático da câmera que permite novos movimentos, ângulos funcionais, principalmente com a montagem final dos fragmentos filmados (PEREIRA, 1981), mediante um processo dialético de negação e superação. Se seus antecessores deram ao espectador os registros documentais da vida cotidiana e posteriormente a possibilidade de viajar ao mundo da imaginação e da fantasia (não até pular da cadeira assustados pela arma que atravessa a fronteira que separa o imaginário do real¹⁶⁸), agora com Griffith cabia ao espectador participar, “entrar” no cenário, “caminhar” dentro do mundo criado para seu deleite pelo movimento da câmera solta, atenta a todos os pontos de vistas.

Para a época, na qual o cinema apenas mostrava a imagem em movimento, a *catarse* neste filme se enraíza na complexidade discursiva que apresentou este diretor para o próprio

¹⁶⁷ Destacam-se dois filmes em especial. *O nascimento de uma nação/The birth of a nation* (1915). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I3kmVgQHIEY>> e *Intolerância/Intolerance* (1916). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SoaF8_dlqQA>. Acesso em: 24/04/2105.

¹⁶⁸ Referência à obra da *Edison films*, de Edwin S. Porter. *O grande roubo do trem/The great train robbery* (1903). Na sequência final, quando um dos vilões vira-se para a plateia, após 11 minutos e 14 sequências de um plano só, aponta sua arma em uma imagem em Plano Médio Curto (PMC) e atira. Portanto, nessa cena, fica marcada a capacidade que o cinema tem, desde seu início, de emocionar e oferecer a adrenalina da violência hollywoodiana que herdaria o cinema atual. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BINBZE5XFR4>>. Acesso em: 24/04/2015. Esta cena a que se faz alusão apenas será repetida no cinema no filme *Tragam-me a cabeça de Alfredo Garcia/Bring Me the Head of Alfredo Garcia* (1974), de Sam Peckinpah. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rETTcOFLwxg>>. Acesso em: 06/07/2015.

público daquele momento, levando-o a sentir um clímax de tensão na sequencia final de cada episódio que mesmo distante em tempos e ações se metamorfoseiam com seu movimento incessante que une presente e futuro em uma só estória discursiva que supera a fragmentação das partes pela fusão coesiva e coerente do todo na obra. A partir da análise do filme, pode-se afirmar também que, no referente à *catarse* que procura a transformação da consciência social, o filme deixa a mudança e a reflexão de transformação no idealismo religioso e nas concessões morais da sociedade burguesa. Entretanto se na análise psicológica da arte torna-se difícil saber se o filme de Griffith conseguiu a reflexão social esperada pelo diretor, segundo o apresentado por Vigotski (1999b) é possível se fazer uma análise do efeito catártico da reação estética do filme ao se estudar a estrutura interna da obra e a intencionalidade do criador, pois como explica Gunning, na montagem paralela de Griffith, percebemos “a mão do narrador, à medida que ele nos leva de um lugar para outro tecendo uma nova continuidade narrativa” (GUNNING apud Mascarello, 2006, p. 47). Destarte as estórias que fluíram sem consistência, separadas, lentas e tranquilas, pouco a pouco se aproximam e como fontes geradoras de energia chegaram ao clímax máximo da explosão de emoções violentas, e aqui radica o efeito suscitado pela *catarse*.

Após a análise do filme *Intolerance* (1916) de Griffith se conclui que, se por um lado a intencionalidade do diretor não foi compreendida no momento de sua apresentação como aponta a crítica cinematográfica pela estrutura demasiado complexa e com altas pretensões intelectuais e moralizantes para a sociedade. Por outro suas mensagens perdem-se na percepção da parafernália decorativa e exibicionista da arquitetura que compõe a produção. Também há se reconhecer que, embora Griffith neste filme como narrador e criador da obra, por meio da linguagem e do estilo estético, peça para que o espectador reconheça os contrastes e antagonismos simbólicos da realidade, prosseguindo com a tomada de consciência e conclusões a partir da índole moral e o pensamento da sociedade burguesa, este filme representou dentro da historiografia do cinema mundial um monumento ao talento deste diretor como roteirista, diretor e criador de planos e montagens, influenciando mais o cinema revolucionário soviético do que o próprio cinema americano.

5.3 FALE COM ELA: A CATARSE NO CINEMA DE PEDRO ALMODÓVAR

Os filmes do diretor David Wark Griffith, assim como os do diretor espanhol Pedro Almodóvar tem a intensão de problematizar a realidade com a obra cinematográfica.

Enquanto o primeiro o faz pela moralização da sociedade burguesa americana, o segundo carregado de marcas e desejos da sociedade espanhola o faz:

Dialogando com desejos reprimidos, sufocados ou sublimados de uma sociedade que, durante quatro décadas, sobreviveu sob uma ferrenha ditadura, Almodóvar pôde resgatar antigas e importantes tradições que há muito haviam sido mascaradas por padrões impostos. (SILVA, 1996, p.52)

No filme *Fale com ela/Hable con ella* (2002), Almodóvar, narra a vida de Benigno (Javier Cámara), um enfermeiro que costuma observar pela janela de seu apartamento as aulas de bailes da academia de Katerina Bilova (Geraldine Chaplin). Uma aluna em especial, Alicia Roncero (Leonor Watling) chama sua atenção e ao saber que, após um acidente, encontra-se em coma profundo, Benigno candidata-se como enfermeiro para seus cuidados. Marcos Zuluaga (Dario Grandinetti) é um jornalista que visita no hospital à famosa toureira Lydia Gonzalez (Rosario Flores), sua namorada, que também se encontra em coma profundo após um acidente na arena com o touro (Figura 19, em folha posterior).

O diretor espanhol brinca com a percepção do espectador e por alguns momentos, retira dos olhos do público representações sociais perturbadoras mediados pela estética do filme. A cena do estupro de Alicia é representado através do recurso da metalinguagem, um filme dentro de outro filme. A paródia do homem protagonista de um filme surrealista mudo intitulado *O amante encolhedor (The shrinking lover)*, afasta o espectador do momento da violência física ou do sexo evidente (Figura 18). Esta cena do filme apresenta a vulnerabilidade a que o indivíduo está sujeito em uma sociedade sem valores e respeito pelo ser humano.

Figura 18 – Cena do filme *Fale com ela* (Almodóvar, 2002)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Após ter tomado a fórmula química e encolhido, o “homenzinho” decide conhecer o interior de sua amada, de onde não retornará. O espectador não sabe que isso foi um estupro; ele entenderá essa relação no desenrolar

Esse filme também desconstrói, pela “forma”, a ideia de humanização e identidade cultural na violência entre os mamíferos no momento do embate touro-toureiro. Almodóvar reforça a dramaticidade de seu filme pelo universo violento das touradas. A diminuição da velocidade e o acompanhamento musical tornam-se uma antítese à rapidez da cena violenta em questão (Figura 19). Isso tende a provocar sensações de incômodo ao aproximar e desconstruir uma universalização de identidade cultural de um povo baseada na violência do animal, além de colocar um objeto intruso (o fetiche da corpo assexual da mulher/ toureiro) e nada aceito dentro do mundo masculino e do macho alfa na arena do touro. A problematização constante da realidade e dos costumes espanhóis por Almodóvar tornam-se presentes em todas suas produções.

Figura 19 – Cena do filme *Fale com ela* (Almodóvar, 2002)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015).

No plano seguinte, pode-se perceber como a forma desafia o conteúdo do filme diante do olhar do espectador. Entretanto, o título do filme também é uma antítese à carência comunicativa entre os atores e as pessoas do teatro. O filme pode levar o espectador a refletir sobre a comunicação entre as pessoas ou a falta de comunicação na sociedade da alta tecnologia e onde sempre se está sempre conectado.

Já nos primeiros momentos, ele inicia com quase três minutos de dança que representam a impossibilidade de chegar até o outro (Figura 20). A dança, carregada de ações melancólicas e desconcertantes, apresenta um Almodóvar que silencia a mulher e abre espaço para os sentimentos humanos dos homens. O filme centra sua atenção no protagonismo masculino e faz um contraste entre o calor humano e os conflitos emocionais dos homens. Ao som de *The*

da estória e terá ciência de que a moça, grávida, está em estado de coma. Entretanto, esse ato violento lhe permite o retorno à vida.

Fairy Queen de Henry Purcell, duas mulheres de branco, esqueléticas, com musculatura fibrosa relutam com seus movimentos ondulantes, desesperados e arqueados com o escuro cenário desordenado, caótico da própria essência da vida, cheia de imprevistos e obstáculo (cadeiras, mesas).

Figura 20 – Cena do filme *Fale com ela* (Almodóvar, 2002)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷⁰.

O espetáculo é interrompido apenas por um Primeiro Plano que traz as emoções suscitadas pela arte na plateia (em especial em Marcos): dupla *catarse* – dentro da obra, primeiro nas personagens, depois no espectador (Figura 21).

Figura 21 – Cena do filme *Fale com ela* (Almodóvar, 2002)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷¹.

¹⁷⁰ O filme inicia com o fragmento de *Café Muller* e a dança de Pina Bausch. Na cena seguinte preserve-se a angústia do espectador do balé que é ao mesmo tempo o espectador no cinema (sujeito e objeto fusionam-se em um só). As cadeiras, a escuridão o afastamento: “[...] uma forma de superação de obstáculos” (HABLE, 2002). Metaforicamente esta dança representa a angustiante luta de Alicia e Lydia pela vida ao se encontrar prisioneiras na escuridão profunda de seus corpos inertes, mas com vida.

¹⁷¹ Momento em que Benigno observa as emoções de Marcos com a peça teatral.

Marcos e Benigno, que ainda não se conhecem, estabelecem com sua amizade uma rede de solidariedade no decorrer do filme que terá lugar e encontro marcado pelo destino no hospital *El Bosque*. Novamente Almodóvar, por mediação de Marcos, desconstrói e expõe o imaginário masculino: os sentimentos dos homens, suas carências e fragilidades. No final do filme *Benigno*, agora preso pelo ato que cometera, pede um abraço para quem foi seu único amigo (Figura 22). Esta cena marca o último encontro entre estes dois personagens, antes do suicídio de Benigno e sua fuga imaginária à sacada da varanda do *Malencón de Habana*, que decora o guia turístico de Cuba escrito por Marcos. Benigno pretende viver na coisificação da essência da mulata que espera sem ver passar o tempo a chegada de Alicia trás a saída do coma profundo.

Figura 22 – Cena do filme *Fale com ela* (Almodóvar, 2002)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷².

Agora resta a Marcos viver e assumir a vida do outro, experimentar o que o outro gostaria de ter dito e experimentado. Assim há no filme um reconhecimento e amor à vida e a negação à morte, que é em si vida latente nos personagens.

Destarte o individuo que “não se encontra apenas sob a influência do seu meio cultural presente, mas está também submetido à influencia da história cultural dos seus antepassados” (FREUD, 2010, p. 165) não vê na violência sexual um ato bruto e bárbaro de questionamento moral, mas o caminho violento de devolução da vida. O diretor contrapõe a ordem lógica e moral da sociedade. As pulsões sexuais de Benigno não se carregam de antagonismo bom vs ruim, pois seu ato gera vida e morte simultaneamente. O filme abre com a morte e o sofrimento no teatro e acaba com a vida devolvida a Alicia e o encontro casual de esta, com Marcos, agora vivendo a os desejos e pulsões sexuais de Benigno.

¹⁷² Marco chora com as palavras do amigo. O vidro do presídio impossibilita dar o desejado abraço de Benigno. Não interessa mais aqui a orientação sexual do amigo.

Almodóvar não economiza na sua estética e linguagem pós-moderna. A metalinguagem perpassa toda a obra na procura da emotividade e emoções contrárias no espectador. As mensagens são reforçadas e enfatizadas no discurso fílmico de Almodóvar. Não há restrição na configuração da individualidade das suas personagens, acarretando uma estética pós-moderna na sua configuração indentitária, onde tudo é permitido e supera-se o limite do absurdo. Neste mesmo filme que tomou-se como exemplo de análise não há culpabilidade pelos fatos e ações, muito menos pena ou remoço, mesmo que o apresentado seja uma violência sobre o corpo do outro (o estrupo). Portanto assim como é morte, também é vida e, é no perdão que radica a ação de tolerância pelo outro e pelas suas ações. Na repulsa abortiva da materialização do pecado interior do ato libidinoso metamorfoseado no amante encolhido esta o retorno à vida. Ou seja, para uma visão pós-moderna e metalinguística, de jogos discursivos e de sentidos, em contraposição a estética intelectual e moralizante de Griffith, na amoralidade do cinema de Pedro Almodóvar não há crime, nem castigo. Posto que o aborto não é morte, mas o retorno a vida e a liberdade dos corpos. A redenção do pecado da fecundação de Alicia, produto da ação amoral e inusitada da força do desejo e das pulsões libidinosas, é mediada pelo amor triunfante e o altruísmo exercido pela personagem principal. Fora do controle da sociedade inquisidora, resta a suas personagens, na maioria, sujeitos marginalizados e não aceitos socialmente pelos bons costumes, superar a dicotomia do determinismo moralizante pelas ações libertadoras e seu livre-arbítrio. Desta forma suas personagens disputam no mesmo ser o rol de anti-herói e herói, que donos de seus próprios destinos reinventam e desafiam a moral constituída social e culturalmente por qualquer Aparelhos Ideológico e Repressivo (ALTHUSSER, 1987).

Apresentadas e analisadas estas duas produções cinematográficas, passar-se-á à análise do diretor cubano Tomas Gutierrez Alea e, em especial, seu filme *Fresa y chocolate* (1993). Este trabalho afasta-se tanto de uma leitura pós-moderna da sociedade quanto da hegemonia estética do cinema da indústria de Hollywood, que aponta para uma estetização e padronização da gramática do cinema *mainstream* (LOUREIRO, 2007; FELIX, 2013; DUTRA, 2014).

A obra desse cineasta (Cf. Apêndice) aproxima-se da natureza transformadora da arte que Vigotski tentou explicar no livro *Psicologia da arte* (1999b). Seus filmes levam o espectador a problematizar a realidade, superando os sentimentos comuns da vida cotidiana pelas emoções contrárias e o estranhamento suscitado na obra. Este *espectador ativo*, educado esteticamente por tal cinema, contrapõe-se ao *espectador contemplativo* apresentado por Almodóvar no

teatro. Vigotski (2003) ressaltou - ao dirigir sua crítica à velha educação estética e a formação estéril do espectador que procura tanto no teatro quanto nas demais manifestações artísticas um refúgio à realidade problemática da vida social cotidiana - o seguinte:

Neste espectador, os sentimentos se tornaram estéreis e insignificantes e sua realidade objetiva apenas é percebida, ainda que as emoções na vivência com a obra sejam poderosas. Decerto, os sentimentos deste espectador se comparam com os aristocratas russos “[...] que choram no teatro diante da representação de qualquer drama sentimental, sem passar pelas suas mentes que seus cocheiros estão congelando na rua a uma temperatura de 40 graus negativos” (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

Entretanto, há de se reconhecer que os filmes deste diretor espanhol, considerado pela crítica cinematográfica como um dos maiores diretores do cinema na atualidade, levam também o espectador a um estranhamento que supera os sentimentos comuns da vida cotidiana, problematizando a realidade. Almodóvar não perdeu neste filme a originalidade e estilo marcante de suas obras anteriores e Benigno sua personagem principal não perdeu a força, mesmo quando vítima e marginalizado pela sociedade.

5.4 FRESA Y CHOCOLATE: APROXIMAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE CATARSE DE VIGOTSKI E A DIALÉTICA DO ESPETADOR DE GUTIERREZ ALEA NA ANALISE DO FILME EM SUA COMPLETUDE.

As ideologias que perpassam a produção cinematográfica carregam as representações cotidianas ilusórias de seus agentes de produção em uma linguagem técnico-científica por meio da imagem em movimento, transformando a obra cinematográfica, não mais em arte, mas em ideologia.

O cinema, segundo Alea (1960) é uma arma ideológica de grosso calibre. Um dos processos transformadores e informativos do cinema está ligado, entre outros, às mudanças sociais, a partir das transformações na subjetividade do espectador. Ainda que a obra cinematográfica se encontre em mãos de uma indústria do espetáculo, mesmo assim ela pode produzir arte e filmes que rompam com a lógica do cinema hegemônico. Para este cineasta cubano,

[...] o cinema foi sucessivamente um invento engenhoso, um espetáculo excitante, uma fábrica de sonhos, um veículo imperfeito de outras artes, um jogo intelectual,

um laboratório de experiências artísticas, uma droga, algo que poderia ser produzido em série [...] Todavia foi também poesia, pouco a pouco se decantou como meio próprio de expressão artística (ALEA, 1960, p. 9).

Alea reconhece as mais variadas funções que o cinema tem exercido ao longo de sua história, porém também percebe sua função poética e posição como arte entre as artes. Ele valoriza o artista no processo da imaginação e destaca que, para o desenvolvimento como arte, o cinema deve nascer das mãos não de simples diretores, mas das mãos dos diretores “[...] artistas, aqueles que têm algo a dizer e que sabem como o fazer” (ALEA, 1960, p. 9).

Tendo por base o materialismo histórico e dialético, tanto no âmbito da produção como no processo de fruição estética, tem-se minimamente criadas as condições e possibilidades para que o cinema conjugue parte das relações sociais nas quais se constitui a criação de seu conteúdo. O que interessa para o estudo da psicologia da arte segundo Vigotski é uma obra que destrua o conteúdo pela forma e provoque no espectador o efeito catártico da reação estética que lhe permita retornar à realidade objetiva, capaz de transformá-la como a arte o fizera com ele no momento da *reação estética*. Porém para estudar a estrutura estética do obra como proposta por Vigotski há de se considerar o filme como uma totalidade concreta. Isto significa que se faz necessário analisar a forma, o conteúdo e os componentes de cada um destes elementos.

Gutierrez Alea não desconsidera a importância do cinema como instrumento transformador da consciência do espectador. Para este diretor

O cinema é um meio de grande impacto emocional nas massas. É por definição uma arte de massas, com tudo o que isto representa politicamente. Nenhum outro meio influencia tão profundamente na consciência do espectador. A escuridão necessária em que se produz a exibição cinematográfica suprime elementos de distração de maneira que a atenção do espectador se direciona ininterruptamente para o único ponto luminoso, a tela (ALEA, 1960, p. 6).

De forma dialética, Alea permite ao público uma relação menos estereotipada da personagem e da realidade imagética. O cineasta considera que cada filme seu objetivou romper com o anterior e nunca tentou insistir no que estava abordado no filme precedente (ALEA, 1993, p.20-21). Todavia, talvez entre tanta ruptura se possa encontrar uma continuidade na obra de Alea, ao abordar a crise de consciência das personagens. Ou seja, essas personagens, como imagens simbólicas carregadas de potencialidade representativa para o espectador, logo são subvertidas e seus valores apresentados postos em xeque. Assim, o cotidiano que constitui

essa configuração suscita um estranhamento no espectador que sempre depara com uma nova trama.

Schuhli (2011) também corrobora a possibilidade de realizar um diálogo aproximativo entre algumas teses sobre psicologia da arte, de Vigotski, e perspectiva de trabalho do cineasta Gutierrez Alea. Ele considera que Alea produz um cinema qualitativamente diferente, pois apresenta uma visão sobre a transformação do sujeito a partir da dialética do espectador, ou seja, “[...] que atue para a transformação da realidade e com isso se engaje na construção de nova sociedade que surge” (SCHUHLI, 2011, p. 119).

Em seus trabalhos, Alea propõe um caráter formativo da arte e os instrumentos que nela possam potencializar essa transformação: “[...] as funções principais de um cineasta é devolver uma imagem cada vez mais complexa da realidade, e fazê-lo em que pese as incompreensões, as moléstias que possa provocar essa complexidade” (TABIO, 1996, p. 63).

Tanto Alea (1984) quanto Vigotski (1999b) não questionam a importância, tampouco a função social da obra, mas sim a estrutura da relação do espectador e como ele pode sair do nível meramente contemplativo e se tornar um “espectador ativo”.

Vigotski (1999b) propõe que, com o choque de impulsos contrários, as emoções do conteúdo são “destruídas” pelas emoções da forma, e a explosão e a descarga nervosa de novas emoções qualitativamente diferentes das experimentadas no contato como a obra provocam no espectador a *catarse*. Alea (1984) considera que as descargas afetivas suscitadas no espectador podem fazê-lo descobrir algo *novo* no filme, aquilo que lhe era distante, fora da sua percepção de mundo cotidiano.

Na perspectiva de Alea, o cinema visa transformar o espectador. Para tanto, precisa superar a dicotomia sentimento e percepção. A *catarse*, suscitada pelo filme, também se constitui por essa coexistência dialética (portanto contraditória) que são indissolúveis e necessárias para a completa desestruturação do sujeito. Tanto para Alea, quanto para Vigotski, a *catarse* acontece no momento em que se rompem as estruturas emocionais cotidianas do sujeito, suscitadas estas pelas emoções contrárias que a destruição da estrutura do conteúdo sofre pela estrutura estética da forma. Sem emoções não há *catarse*. Por isso, as emoções esperadas não são as suscitadas durante a vivência com o filme, mas as emoções que se relacionam ao novo, com a descoberta do desconhecido, do mundo-outro, do outro (do *não eu*). Aqui, a emoção e a

razão são importantes para a compreensão consciente da realidade após ter passado pela obra de arte e retornado novamente à realidade.

Espinosa (2009) considera que os filmes de Alea propõem superar, pela imagem em movimento, a visão do cinema da indústria cultural que com seu triunfo mercantil dificulta a criação de arte. A filmografia de Alea permite perceber como um trabalho se diferencia do outro, no que tange aos argumentos, bem como pelo conteúdo e pela forma. Esta última seria o modo como o *director artista* faz cinema. É pela forma que o diretor concretiza e expressa um conteúdo dentro do filme.

De acordo com Tabio (1996), Alea era um diretor que se “alimentava” da realidade e não perdia o contato com o cotidiano. Com seu trabalho, ele penetrou e insidiou com profundidade e lucidez a realidade objetiva, “[...] sempre esteve nele essa necessidade de procurar; de penetrar; de incidir na sua realidade, na nossa realidade” (TABIO, 1996, p. 63).

Fresa y Chocolate representa um marco [...] pois é o primeiro filme cubano que entrou no circuito comercial de infinidade de países, proporcionou lucros ao país e abriu as portas para os que vinham detrás. O fenômeno de Fresa y Chocolate, para mim, transcendeu as fronteiras do cinema e criou um interesse por todo o cubano, pois consegui que as pessoas olhassem para Cuba com outros olhos, a partir da mensagem fundamental do filme é um canto a intolerância e ao respeito pelo pensamento alheio (IBARRA, 1998, p. 70).

Fresa y Chocolate (Morango e Chocolate, 1993) é uma adaptação do conto *El lobo, el bosque y el hombre nuevo* (1991)¹⁷³ do escritor Senel Paz. Quando este filme foi lançado, Cuba vivia um período muito importante de transformação da sociedade. O contexto exigia a tomada de consciência e a retificação de erros cometidos ao longo dos anos da Revolução.

Uma das tendências temáticas do filme são as tensas relações entre o poder e o indivíduo, eixo conceitual que também está presente em outras obras do diretor (RIO; CUMANÁ, 2008), como *La última cena* (1976), *Los sobrevivientes* (1978), *Hasta cierto punto* (1983), *Guantanamera* (1996) e sua obra prima, *Memoria del subdesarrollo* (1968) (Cf. Apêndice). Contudo, o ponto de partida para o debate crítico da sociedade foi norteado em torno da

¹⁷³ Outras obras com ideais parecidos antecederam o trabalho de Senel Paz. Essa temática, que problematizava e colocava a possibilidade de diálogo entre comunistas e homossexuais, já fora trabalhada anteriormente por escritores comunistas e integrantes do partido comunista. Nos anos 80, inicia-se pelos militantes o reconhecimento dos erros e ações intolerantes que se cometeram contra um setor da sociedade, apenas pela sua orientação sexual. Entre algumas das obras dos anos 80, destacam-se dois autores: Hocquenghem (1980) e Daniel (1982; 1983; 1984a e 1984b).

intolerância aos homossexuais, independentemente se por parte dos órgãos oficiais do Estado cubano ou se pelos cidadãos em geral. Esses eram apenas a porta de entrada a um debate maior, tendo em vista que “[...] a intolerância sobre um setor denota a intolerância sobre outras muitas coisas” (ALEA, 1993, p.20), até porque os órgãos de poder são constituídos por sujeitos, não sendo esses órgãos que precisam repensar sua ação, mas os homens que neles operam e legitimam o poder.

Outra discussão, que tomou espaço da crítica cubana (CABALLERO, 2007; RIO; CUMANÁ, 2008), refere-se às explicações dadas sobre a classificação da obra como *cinema gay*. Reiteradas vezes, a crítica referiu-se ao filme *Fresa y Chocolate* como sendo um filme que conferiu rosto e identidade à personagem homossexual do cinema cubano (RIO; CAMUNÁ, 2008, p. 119) ou concentra a crítica “[...] na denúncia de falta de voz e o destaque da igualdade de direitos que deve assistir a qualquer identidade sexual” (CABALLERO, 2007, p. 71).

Contudo, Alea não o considera um *filme gay*. Por isso, faz o seguinte comentário, com relação à crítica que enquadra *Fresa y Chocolate* em uma categoria temática:

[...] parece-me exagerado considerar que se trata de um filme gay apenas porque trata da temática. O filme não toma partido pelos homossexuais nem é um filme que promove o homossexualismo. [...] trata-se de mostrar uma situação sobre o que aconteceu, uma incompreensão e ponto final. [...] no filme pretende-se dizer diretamente isso, não sei se será suficiente e se ele consegue transmitir um pouco esse esplendor que se está perdendo e que dói tanto (ALEA, 1993, p. 20).

Para este diretor, o filme trata do sentimento de intolerância, de incompreensão não só na sociedade cubana, mas em todos os setores e grupos da sociedade em geral que tentam distorcer a realidade, ou (re)significá-la desde uma perspectiva unilateral.

5.4.1 A trama: ruptura do conteúdo

Fresa y chocolate (1993) tem como cenário a Havana dos anos 70, em Cuba. Tudo começa com o encontro casual das duas personagens principais – Diego (Jorge Perugorúa) e David (Vladimir Cruz), agora não em um hospital - o *Bosque*-, mas no *Bosque* do Coppelia¹⁷⁴ (Figura 23).

¹⁷⁴ Sorveteria do governo localizado no bairro do Vedado em La Habana.

Figura 23 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷⁵

David é um jovem universitário de inclinação marxista-leninista: essa não é uma informação dada ao espectador, mas fica evidente pelo uso dos signos – cartão de filiação à União Jovem Comunista (Figura 24), além das demais discussões que esses dois sujeitos estabelecem durante todo o filme.

Figura 24 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷⁶.

O diálogo que desenvolvem na mesa, nesse primeiro encontro, já demarca a posição crítica de Diego frente ao dogmatismo ideológico e imposição fechada de David ante a cultura

¹⁷⁵ Primeiro encontro entre os protagonistas David e Diego.

¹⁷⁶ Momento em que David passa seu cartão vermelho do bolso esquerdo para o direito.

universal. Alguns elementos presentes nesse momento (as flores para cultos religiosos, os livros difíceis de achar nas lojas do estado) são trabalhados e reforçados durante o filme. Uma primeira “leitura” do espectador, pela percepção imediata e cotidiana, pode levá-lo a demarcar uma dicotomia e antagonismo entre ambos os personagens. Essa impressão imediata da realidade provavelmente não é capaz de perceber uma possível aproximação, mas reforçar o distanciamento e intolerância.

Diego representaria a oposição a David e, por conseguinte, o objeto negativo, pois o jovem comunista seria a personificação da ideologia e do pensamento do Estado “comunista” cubano. Entretanto, uma leitura mais atenta das personagens e da realidade pode indicar que a contradição social que hoje existe entre os dois, uma vez não existira, pois Diego um dia fora um David (ideológica, política e socialmente), com sonhos, aspirações, atitude social e formação intelectual universal: tudo o que se desejava para o “novo homem” omnilateral e polivalente previsto nas propostas da nova sociedade.

Gutierrez Alea, a cada encontro com o olhar estranhado e as perguntas de David para Diego, apresenta simbologias de cultura e convida o espectador, em especial o povo cubano, a perceber que elas ultrapassam a barreira do partidarismo e adentram-se nas profundezas do *cubanismo*¹⁷⁷, como os símbolos que carregam a decoração das paredes do cortiço de Diego, situado na rua Concordia, n. 418. Gervasio e Escobar, no Centro de Havana, são os instrumentos de mediação entre o conhecimento perdido e a consciência a despertar no “espectador contemplativo”. A lamparina (Figura 25), instrumento dos jovens cubanos durante a campanha de alfabetização, que se encontra pendurada à direita de uma imagem de José Martí e sobre a foto do poeta universal José Lezama Lima, representa o engajamento da grande maioria dos jovens com a revolução e com sua cultura, entre eles Diego, que é, nessa parte do filme, desprezado pelo jovem David, por “[...] considerá-lo incapaz de defender a revolução se nem consegue defender seu próprio sexo”.

¹⁷⁷ Vocábulo que representa algo próprio de Cuba (ALFAU, 1997). Representa a síntese de todas as presenças culturais que transitaram por ela e a constituíram; nessa perspectiva, supera-se a visão de somatória de raças, bailes, religiões, credos e ideologias, valorando a palavra como processo aglutinante e dialético que se constitui no processo histórico de seu desenvolvimento. Assim, quando David pendura na parede da casa de Diego os símbolos do comunismo, não pendura uma propaganda partidarista, mas os símbolos que, como ele mesmo questiona seu amigo, não fazem parte deste país?

Figura 25 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷⁸.

Diego não é antissocial, um sujeito distante da atitude revolucionária, mas um “homem novo”, crítico com ideias próprias e distantes do dogmatismo ideológico que se convertera o pensamento marxista. Marginalizado pela sua condição sexual, só lhe resta a perda gradativa dos demais valores sociais.

Depois do encontro no Coppelia, David é convidado a procurar alguns livros e umas fotografias que Diego guarda de quando ele atuara e interpretara, na obra teatral “Casa de bonecas”, de Henrik Ibsen (1879), a personagem de Torvaldo. Já aqui se faz uma distinção do mundo cultural que distingue os dois sujeitos dentro da sociedade cubana. Entretanto, David, mesmo não sendo um assíduo frequentador de teatros e galerias, pela própria educação escolar cubana participa de manifestações artísticas e até arrisca ser escritor (escreve um texto que, com o convívio, mostrará a Diego para sua leitura e retificação). Seu interesse e sensibilidade estética podem ser apreciados enquanto aguarda na sala por Diego e a câmera magistral de Alea acompanha seu olhar encantado pela diversidade de matizes, imagens, cores e cultura que o rodeiam (sapatilhas de balé de Alicia Alonso, xícaras de porcelana de Sevrés, entre outros).

David comenta a seu amigo de universidade, Miguel (Francisco Gattorno), o que lhe acontecera na sorveteria. A princípio, seu companheiro de quarto não dá a menor importância e apenas lhe produz riso por se tratar simplesmente de uma “bicha derretida” à procura de

¹⁷⁸ Acervo pessoal. Corte do autor (2015). Símbolos culturais cubanos são apresentados com acompanhamento musical do piano de Ernesto Lecuona, de Ignacio Cervantes com a melodia triste das teclas entoando “As ilusões perdidas” e “Adeus a Cuba” ou o canto lírico de Maria Callas.

macho no calor do Caribe. Entretanto, o rumo da conversa mudará 360°, quando informado que Diego não é só um homossexual, mas um sujeito que não participa das atividades revolucionárias (a vigilância do bairro, os trabalhos voluntários, os domingos vermelhos, entre outros); além disso, é crente e em sua casa encontra-se uma série de esculturas "com um estilo religioso algo estranho" que levará junto com um amigo a uma exposição no México com a ajuda de uma embaixada. Esta última informação (da embaixada) torna Diego um caso sério a ser investigado (vale ressaltar que, para o momento da historicidade do filme, anos oitenta e início dos noventa, o cidadão cubano com porte de dólar, moeda que circulava nas embaixadas, era penalizado com pena de prisão de 1 a 2 anos). Portanto, Miguel, dando-lhe a relevância e importância que leva esse caso, consulta seus superiores dentro da instituição universitária sob orientação do Estado, que entendem que Diego seria passível de investigação, pois estavam diante de um elemento político e socialmente negativo: contrarrevolucionário. Sua opção sexual, religiosa e — o fator mais crítico — o contato que mantinha com embaixadas o colocavam como um suspeito e traidor frente aos princípios da revolução. A partir desse momento, inicia-se por parte de David uma aproximação rasteira e interesseira para descobrir os passos de Diego. Porém, as ações desleais de ambas as partes darão início a uma verdadeira transformação qualitativa das personagens, em outras palavras uma verdadeira *catarse* experimentada pelos sujeitos.

A primeira experiência sexual de David acontece com Nancy (Mirta Ibarra) (Figura 26).

Figura 26 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Nancy agradece a David pelo gesto de doação de sangue que fizera para ela (que tentara suicídio cortando os pulsos).

Ela enriquece a trama e levanta discussões da crítica cinematográfica que a vê como elemento deslocado que serve apenas para desvirtuar a possível atração homoafetiva que se desperta durante o filme entre Diego e David (CABALLERO, 2007). Nancy não é um elemento deslocado, muito menos um empecilho para a realização amorosa de Diego, mas o elemento que o faz mostrar a antítese de seu refinamento linguístico e cultural para se tornar numa *chusma de cortiço* capaz de chamá-la de “puta de merda” quando entrar no seu caminho e interesses. Nancy não aparece no conto – *El lobo, el bosque y el hombre nuevo*- de Senel Paz que precede a obra cinematográfica. Segundo Caballero (2007), os realizadores (Gutierrez Alea e Tabío), lutaram por rejeitar até o cansaço a possibilidade de que este filme versara sobre o amor homossexual. E o propósito dessa protagonista, nas palavras de ditos realizadores e subsequentemente repetidas pela da crítica da sétima arte cinematográfica, era

[...] desativar a variante da atração homoerótica, para potenciar a história como uma parábola sobre a compreensão do diferente, o surgimento da amizade entre seres de ideologias divergentes, e a licitude definitivamente de pensar com cabeça própria em qualquer circunstância. (CABALLERO, 2007, p. 72).

Esse crítico não o interpreta da mesma forma, pois “[...] o gay fica sozinho, sem amor, enquanto as outras personagens encontram o caminho da realização pessoal” (CABALLERO, 2007, p. 72). Para ele, há acidentes e momentos que apontam para outra interpretação: “David não só fica deslumbrado com a cultura de Diego, mas se enamora da personalidade, da sua sensibilidade que lhe mostra quanto dormida e limitada fora sua atitude diante do mundo” (CABALLERO, 2007, p. 72-73).

Caballero (2007), Rio e Cumaná (2008) norteiam a análise a partir de uma perspectiva pós-moderna, segundo a qual é impossível conhecer a realidade: o importante é a identidade. Alea, ao contrário, considera que a intolerância acontece “[...] de um e do outro lado também” (ALEA, 1993, p.23). Assim, se o conceito de identidade e diversidade defendido universaliza-se, vê-se por desmoronar o sentido do princípio da diversidade estetizante presente em narrativas relativistas e pós-modernas.

Para Alea, sempre que existir uma relação afetiva entre sujeitos cuja orientação sexual é diferente, o que tende a prevalecer, ao longo do relacionamento, é a imposição da orientação amorosa de um sobre o outro. Com isso, novamente se retrocede na intolerância a questão da

diversidade sexual no momento em que essa se volta a uma condição que atinge a todos, o que também é uma forma de distorção da realidade (ALEA, 1993).

De forma geral, o que realmente o filme promove, pela trama, é a compreensão para um fenômeno da realidade social, não apenas de Cuba, mas de qualquer país que precisa ser superado, que é o fenômeno da intolerância fascista contra a comunidade gay.

Se Alea tivesse seguido, na íntegra, o romance *El lobo, el bosque y el hombre nuevo* (PAZ, 1995), nada do que propõe Caballero (2007) teria acontecido, ou seja, de forma alguma haveria uma *catarse*, pois o David do livro (PAZ, 1995) não se apaixona por Diego, muito menos sofre a transformação que se procura para o “espectador ativo” de Alea (1984) ou o espectador pela *reação estética* da *catarse* de Vigotski (1999b).

Para ilustrar as duas obras, apresentamos um fragmento do final do romance.

[...] Quando eu estava na rua, uma fileira de pioneiros me cortou. Eles usavam uniformes como acabados de passar e levavam buquês de flores na mão; e embora um pioneiro com flores há um tempo era um “gastado símbolo do futuro, inseparável dos slogans que nos encorajam a lutar por um mundo melhor, eu gostei, talvez por causa disso, e eu olhava para um, que quando percebeu mostrou a língua e, em seguida, disse a ela (disse, **não prometi**) que o próximo Diego que cruzasse no meu caminho o defenderia com unhas e dentes, embora ninguém compreendesse, e eu não me sentiria mais longe por isso do meu Espírito e da minha consciência por isso, pelo contrário, porque se eu entendi direito as coisas, isso era lutar por um mundo melhor para você, pioneiro, e para mim (PAZ, 1995, p. 58-59).

As palavras do Diego, em Paz (1995), distanciam-se da atitude do Diego, em Alea. Enquanto no conto (PAZ, 1995) Diego prepara um último chá e pede para que David se retire, no final do filme de Gutierrez Alea Diego tenta se redimir com David.

Na sala do cortiço conta ao jovem comunista que tudo no início não passava de uma aposta com seu amigo German (Joel Angelino) (Figura 27) e que por isso pedia sempre um abraço como desculpa por não ter sido sincero e jogado limpo com ele, desde o primeiro encontro (Figura 23).

Além da aposta, o café que derramara na camisa que mostrou lavada na sacada da varanda seria a prova do triunfo de levá-lo à cama. Também permitiu que as pessoas (German, seus vizinhos e os colegas de David) acreditassem que ambos tinham uma relação, pois gostava que lhe associassem com David. De todas suas ações, esta última tornava-se a mais problemática diante da intolerância, pois, por uma satisfação pessoal, sabia que seu amigo aos

poucos iria experimentando a degradação e a exclusão sociopolítica que ele já vivera. David experimentaria a metamorfose da sociedade que antes o amava e engrandecia e agora o condena com os olhares inquisidores e intolerantes.

Figura 27 – Cena de *Fresa Y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁸⁰.

Alea deixa isso claro para o espectador quando Miguel, o amigo da União de Jovens Comunistas (Francisco Gattorno), procura Diego para que denuncie David e este seja expulso da universidade. Entretanto o que vemos é uma luta ferrenha em defesa e proteção, não do amado como tanto deseja Caballero (2007) para esse filme, mas do novo amigo e companheiro. Por outro lado, nos apresenta uma antítese à filosofia solidária e companheira, agora à espera da degradação dos altos valores da amizade, corroídos pela intolerância de uma *sociedade Miguelina*.

A diferença do David, representado no texto de Paz (1995), é que ele ainda duvida de sua ação perante a intolerância e o desrespeito ao homossexual. Ele deixa isso claro com suas palavras (“disse, não prometi”). O David de Alea não vacila momento algum, pois entende que tudo o que seu amigo vive também é produto de sua deslealdade, e o abraço (Figura 28) é uma forma de conciliação mútua. Muito mais do que isso, pois este David experimentou uma transformação catártica e não se reconhece no David que deixou para trás. Essa alienação de si o distancia da obra de Paz (1995) e de qualquer interpretação apresentada por Caballero (2007).

¹⁸⁰ German e Diego adentram no Coppel. German faz uma aposta com Diego para ver se seu amigo consegue conquistar a David.

Figura 28 – Cena de *Fresa Y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁸¹.

Na negação, e também transformação qualitativa do David do texto de Paz (1995) pelo de Alea, é possível aludir à teoria de Vigotski (1999b), sobre a transformação, e não o da multiplicação que

[...] seria muito triste para a arte [...] 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 algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999b, p. 307).

Essa natureza transformadora da arte, que supera os sentimentos comuns do espectador com a obra, implicando algo acima, é o que temos encontrado na obra de Gutierrez Alea com suas personagens, sua negação e elevação à segunda potência¹⁸². A construção e a destruição das personagens e, com elas, do espectador, leva a um diálogo contínuo, pois se escutam a si mesmos falando, refletem sobre o que disseram e fizeram e, com base nisso, frequentemente resolvem que o melhor é mudar e, mais tarde, ocorre mesmo uma transformação superior de seu ser. Isso é o que aproxima a obra cinematográfica de Gutierrez Alea à *catarse* qualitativamente transformadora proposta por Vigotski.

¹⁸¹ O abraço: a simplicidade da resposta ao problema eleva a *catarse*

¹⁸² Referência à lei da negação da negação proposta por Engels (1877, p.70).

5.4.2 Os atores: na procura da *catarse*, um diálogo entre Perugorria e Diego

Diego representa o refinamento e a assimilação de modelos diversos e distantes de sua cultura. Em oposição ao paradigma do homem másculo, ele é a antítese da legitimação machista e nacionalista do “homem novo”. Antítese que é reforçada na simplicidade iconográfica do cartaz publicitário (Figura 29), obra de Delestre, de 1993 (CASTRO, 2010, p. 27).

O morango (a rosa) é incapaz de se sustentar viril e ereto, esbanjando sua fraqueza material diante do chocolate, que é em si de material qualitativamente diferente, capaz de resistir sem perder suas propriedades perceptivas, sua forma material, até no calor do Caribe.

Figura 29 – Cartaz publicitário da obra cinematográfica (Delestre, 1993)



Fonte: Página do Pinterest¹⁸⁴.

As desvantagens qualitativas de ambos os materiais são perceptíveis apenas no desenho que representam dois seres, que a rigor são qualitativamente iguais, porém só o olhar perceptivo da intolerância os torna distantes.

¹⁸⁴ Disponível em: < www.pinterest.com/pin/495114552759236506 >. Acesso em: 20 jun. 2015.

É esta contraposição binária que caracteriza as duas personagens principais da trama (Diego e David). Tal contradição diminui entre os dois na medida em que um é mediação para processo de desenvolvimento e educação estética do outro. Nessa relação de ensino-aprendizagem das manifestações culturais cubanas e internacionais, nos diferentes campos do conhecimento, as discrepâncias são colocadas de lado até que não se perceba mais uma separação entre ambos os seres. Diego, como mestre, ensina Diego a se deleitar com o que era imperceptível ao olhar cotidiano (Figura 30).

Figura 30 – Cena do filme *Fresa y chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁸⁵.

Quem vê essa cumplicidade e aproximação poderia até pensar num final diferente (CABALLERO, 2007). Entretanto, o que vemos é um novo aluno agora não encantado sexualmente pelo mestre, mas por todo o conhecimento acumulado e disposto a compartilhar com o outro. Por isso no olhar de Diego e do velho artista que decidem parar e pintar um velho casebre pobre e deteriorado do vilarejo onde moram (Figura 31) e que com os anos passara a ser despercebido pela alienação estética dos olhares dos demais moradores da vila. Pode até ser possível no primeiro momento ao se deparar com tal ação do diretor artista que:

[...] o povo da vizinhança que vê o casebre diariamente talvez começará por achar que o pintor é doido por ter escolhido tal assunto – o casebre velho, sujo, dilapidado e necessitado com urgência de uma mão de pintura. Mas, se observarem o trabalho do pintor, talvez cheguem a compreender que, como o artista o vê, com suas tonalidades embatidas pelo tempo, suas linhas abrandadas por um tufo de mato crescendo entre os tijolos, o casebre tem uma beleza. A pintura abriu-lhes os olhos, e o pintor realizou a primeira tarefa do artista (STEPHENSON; DEBRIX, 1965. p.13).

¹⁸⁵ Vitral dos séculos XVIII e XIX das casas do centro histórico de Havana Velha.

Havana era uma das preocupações do diretor e Diego é a ponte mediadora entre esse saber, não apenas para David, mas para todos os espectadores e amantes da imagem da cidade. Alea, por meio das personagens principais do filme, tende a subverter o estereótipo que o público carrega no mundo da cotidianidade.

Figura 31 – Cena do filme *Fresa y chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁸⁶.

David — o chocolate da representação icnográfica de Delestre — é apresentado como protótipo de “homem verdadeiro”, humana e qualitativamente superior, necessário para a construção da nova sociedade, ou melhor, para lutar pela sociedade que herda da luta revolucionária. Contudo, esse homem “heterossexual”, revolucionário, humilde, de origem simples e resgatado pelo novo modelo de educação, estudante universitário, militante comunista, como homem livre de todo e qualquer vestígio pequeno burguês, é colocado em contradição frente ao outro, a antítese do ser revolucionário.

Diego é o contrário e se constitui como homossexual, religioso, inconformado com a realidade, ávido pela crítica à cotidianidade. Em paralelo com a crucificação de Griffith — *Intolerância* (1916), Diego é o novo “Cristo” que se deve crucificar para que se tenha noção do pecado da nossa *Intolerância* (Figura 32).

¹⁸⁶ Vista de uma das fachadas do século XIX da Praça Velha do Centro Histórico de Havana. Hoje toda restaurada graças aos trabalhos de Eusébio Leal.

Figura 32 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁸⁷.

A iconografia do cartaz publicitário que identifica Diego perante toda a massa de espectadores como fraco e incompleto na materialidade qualitativa das propriedades do objeto, é agora reforçada, no filme, com as palavras do ideólogo da luta independentista do século XIX e base ontológica dos jovens do movimento 26 de Julho, encabeçada por Fidel Castro nos anos 1950, plasmada no mural do CDR¹⁸⁸: “Os fracos respeitem, os grandes avante: esta é uma tarefa dos grandes. José Martí” (Figura 33).

Figura 33 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Atrás da cadeira de Diego, vê-se a imagem de Cristo crucificado. Figuras para a exposição que pretendem realizar no México, porém não conseguem. Elas são o ponto crucial para expor a carga negativa também no homossexual, nesse caso na figura de Diego.

¹⁸⁸ CDR: Corpo de Defesa Revolucionária. Não é um órgão do Estado cubano, mas tem seu respaldo. Funciona como corpo de defesa da zona e região onde habita a população civil. Sua função é a vigilância e controle social das ações na área.

¹⁸⁹ Alea gira a câmera, que acompanha desde a caixa de correio até a frase que Diego observava.

O que se vê na Figura 33 não é um mundo paralelo à realidade objetiva, que tem como propósito a estetização ou a construção de um mundo irreal para o espectador, mas uma realidade alienada e distante do olhar do homem cotidiano que precisa, pela imagem em movimento, ser questionada. O mural está localizado em uma rua real, com crianças reais que brincam ao lado, as quais Diego observa antes do envio da carta, como se tivesse como compromisso construir um mundo melhor para elas, pois assim seria também um mundo melhor para ele, mesmo que lhe custe a crucificação. Essas pessoas não refletem mais as frases nas paredes, tampouco atentam sobre a carta de Fidel Castro, exposta na parede que segue a escada de mármore do cortiço do século XIX onde são feitas parte da locação do filme (Figura 34).

Após o lançamento e sucesso do filme, o local se convertera em restaurante e num dos pontos turísticos mais conhecidos de Havana. Contudo, o mais irônico é que quem realmente para nesse prédio, faz fotografias, reflete sobre o que está escrito no local e procura algo além da estética espacial cotidiana não é mais o povo cubano, mas o turista. O pensamento ideológico convertera-se em ícone de significação mercadológico para o outro. Isto também para Alea é preocupante. No filme, na subida de David, e no fundo do Plano, ainda se observa a frase “pátria ou morte venceremos”.

Figura 34 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Carta de Fidel Castro. Ao fundo, atrás de David, o texto pintado ocupa toda a parede.

Há, mais uma vez, a preocupação de Alea com a educação (estética) do olhar do espectador. O significado atribuído a esse quadro, que inicia com uma câmera em ângulo picado superior e acompanha a subida da personagem, sem corte, indica mesmo ser uma forma de reforçar o pensamento, a consciência ideológica e política que marca a existência de David.

A forma como Diego é retratado parece convidar o público a sair da condição de “espectador contemplativo” e transformar-se em um “espectador ativo” (ALEA, 1984) e crítico da sociedade. Na cena, Diego está meditativo e seu pensamento inconformista da realidade é captado pela câmera de Alea que o enquadra com um plano médio¹⁹¹ na mão; na sua frente, o ouvido do Estado (representado de forma simbólica pelo correio como órgão estatal) (Figura 35) e acima dele o mural (Figura 33) que o espectador tem contato apenas com o movimento da câmera que acompanha o caminhar de Diego: a posição da câmera, o plano, o ponto de fuga da perspectiva que finaliza do lado direito da tela e Diego como instrumento mediador entre o Estado e a sociedade (representada pelo efeito de profundidade de forma difusa detrás dele).

As palavras de José Martí, que parecem distante de representar Diego, são, por excelência, desconstruídas por Alea, ao não representar mais o homem da sociedade cotidiana (“homem novo”), mas Diego destemido e crítico da sociedade intolerante. Dessa forma, a fraqueza deixa de estar na matéria para passar a consciência do homem cotidiano. Portanto Alea, pelo olhar formatado da análise cotidiana, ressignifica a palavra que perdera seu sentido na polifonia discursiva.

Mesmo que seja para o *espectador ativo*, proposto por Alea, ainda assim não seria simples se acaso o enredo proposto resumisse às palavras de José Martí a uma questão de bravura e representatividade do herói. O que está em questão não é apenas uma discussão sobre a homossexualidade, como muitos críticos propõem, mas “[...] o retrato de um homem enfrentando a maquinaria da censura e a instancia do poder que o estigmatizam mais pelo seu espírito crítico e inconformado, que seu homossexualismo” (RIO; CUMANÁ, 2008, p. 68).

¹⁹¹ A cena se inicia como um Plano Geral com Diego passando a rua sem cortar até chegar a seu destino (Figura 26). A rua representa, a nosso ver, o empecilho a ser superado pela palavra, pela voz que quer gritar a mudança.

Figura 35 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁹².

Alea denuncia a intolerância, no sentido amplo da palavra. Assim, “fraco” não se reduz à representatividade simbólica de Diego, mas também ao sujeito individualista que prefere seu benefício individual antes que se esforçar coletivamente. Fraco refere-se a quem não abandona o ópio da cotidianidade e do idealismo religioso para não enfrentar sua posição diante da concepção científica do mundo real (Figura 36).

Figura 36 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁹³.

¹⁹² Diego deseja informar o que pensa sobre a exposição e está a enviar a carta para o órgão do Estado.

¹⁹³ Representação do sincretismo religioso da cultura afro-cubana.

Fraco, nesse sentido, é aquele homem que abandona suas ideias e pensamentos para não enfrentar a realidade cotidiana que o sufoca. A atitude de Diego e sua representação feita por Alea o afastam de mero estereótipo apresentado pelo cartaz do filme e da homossexualidade a ser discutida dentro da sociedade cubana. Sua representação está carregada de princípios e de intensa *cubanismo*. Essa configuração abarca desde conhecer as raízes da cultura cubana, transitar por ícones da própria revolução socialista até desfrutar o gosto eclético da cultura universal. Para Gutierrez Alea, Diego não é apenas um sujeito homossexual, mas indivíduo que

[...] diverge do normatizado, mas que seu conflito radica nas tensões entre a exclusão do “paradigma nacional” e o visceral amor que experimenta pela ilha. Diego não condiciona o gozo à prescrição ideológica e demonstra que o homem pode ser mais rico, espontâneo e pleno dentro da felicidade a suas inclinações mais individuais (CASTRO, 2010, p. 28).

A personagem de Diego carrega uma série de contradições não apenas de um grupo da sociedade representado pela personagem, mas de qualquer sujeito crítico que dela faça parte. Portanto, passa de intelectual refinado pequeno-burguês a representante do mundo do cortiço havaneiro que se formara como homem intelectual da revolução marxista-leninista.

Entretanto, a primeira *catarse* acontece no filme, nos próprios elementos que a compõem. Com relação ao caráter concreto do cinema, considera-se que ele pode ter sua própria historicidade, embora não exista fora da história social e cultural. O ator Jorge Perugorría (Diego), questionado em entrevista por *La Gazeta de Cuba*, em 2001, sobre sua personagem, explicou que, por conhecer o romance de Senel Paz (1995), identificou-se não com sua personagem, como se lhe conhece, mas com David, pois, como ele mesmo comentou,

[...] pertença à geração que ele (David) representa. Vivera todas as contradições e conflitos da personagem, de forma que estava próximo de mim, porém Diego correspondia a uma geração anterior; cujo sofrimento não conhecia e inclusive não tinha ideia de algumas coisas pelas que passara (PERUGORRÍA, 2001, p. 205).

Por isso, segundo o ator, esse representou o mais importante trabalho de sua carreira (PERUGORRÍA, 2001). Para a constituição de sua personagem, ele entrevistou e encontrou pessoas que haviam sido enviadas ao trabalho forçado, que sofreram pela sua condição de homens religiosos e homossexuais, pois sua percepção dos fatos da história era difusa, por ser

apenas uma criança quando isto acontecera. Assim, para Perugorría parecia impossível e incrível que “[...] tais circunstâncias de agitação e intolerância contra homossexuais se tivesse produzido. [...] Esse passado no qual adentrava constituía simplesmente uma loucura para mim, embora fosse verdade, pois realmente sucedera” (PERUGORRÍA, 2001, p. 205).

Talvez essa entrevista, em especial o depoimento de Perugorría, consiga expor de forma um pouco mais visível, como o conceito de *catarse* é importante para a transformação social do sujeito (Figura 37).

Figura 37 – Cena do filme *Fresa y Chocolate* (Alea, 1993)



Fonte: *Print Screen* elaborado pelo autor (2015)¹⁹⁴.

Ao testar seu ator no papel de Diego, Alea não apenas lhe dá um trabalho, mas, alienando-o de si, permite que não se reconheça mais. Porém, após seu trabalho voltaria “desalienado” da realidade. A forma como trabalhou sua personagem (seu maneirismo, gesticulações e psicologia) teria destruído a trama histórica que lhe era desconhecida.

Tamanha tarefa não é estranha vir de Gutierrez Alea, que inicia seu filme por desconstruir o olhar de seus atores sobre a realidade objetiva da cotidianidade, pois “[...] considerava o cinema como uma forma de consciência coletiva e o artista como alguém que recebe elementos que estão presentes na realidade e os devolve sintetizados dentro da obra de arte”

¹⁹⁴ Momentos finais em que Diego e David passam do outro lado da baía para observar Havana antes da partida de Diego. David confessa que tivera sua primeira experiência sexual na guarida, após a comida. No livro *Paz* (1995) Diego convida David para participar de um almoço lezamiano. Isto é, fazer um jantar igual ao descrito por José Lezama Lima em *Paradiso* (LIMA, 1998). Tomas Gutierrez Ale é fiel a esse momento do livro, plasmando em imagens as palavras de Lezama. David torna-se um adorador do mestre, ganhando de presente um livro. Simbolicamente aqui presenciamos a graduação do jovem que chegara sem saber esse conhecimento cultural da universidade das letras cubanas.

(TABIO, 1996, p. 63). O trabalho desse diretor desconstrói a lógica da gramática hegemônica do cinema hollywoodiano, pois todos os elementos que compõem seus filmes são necessários e fazem parte do processo educativo do espectador. Nenhum elemento simbólico de seu cenário ou obra concreta deixa de ser explicado ou problematizado pelo olhar da câmera. Em suma, se a obra cinematográfica pelo efeito catártico da *reação estética* transforma o espectador, o ator em contato com a historicidade da obra também é transformado segundo o pensamento dialético desse diretor.

A *catarse*, na obra cinematográfica, não se dá em uma só direção — Objeto-Sujeito —, tampouco em apenas um sujeito, mas em todos os que com ela tenham contato desde o primeiro momento de seu processo criador. Com isso, é possível reforçar que o filme é uma produção social e não, como foi compreendido, “como uma criação artística individual tal como defenderam diversos cineastas da historiografia cinematográfica, ou da chamada política dos autores” (SANTOS, 2009, p. 5).

Entende-se também com uma análise crítica e na concretude da obra cinematográfica, que cineastas do calibre de Alea não reduziriam seu trabalho a uma estetização do homem e da realidade ou simplesmente a uma problemática multiculturalista pós-moderna (CABALLERO, 2007; RIO; CUMANÁ, 2008).

Dita problemática multiculturalista dá testemunho da homogeneização sem precedentes do mundo contemporâneo. Ou seja, já que o horizonte da imaginação social não permite mais considerar a ideia de uma eventual queda do capitalismo (poderia se dizer que todos tacitamente aceitam que *o capitalismo está aqui para ficar*), a energia crítica tivesse encontrado uma válvula de escape na luta pelas diferenças culturais que deixam intacta a homogeneidade básica do sistema capitalista mundial. Então, nossas lutas electrónicas giram sobre os direitos das minorias étnicas, os *gays* e as lésbicas, os diferentes estilos de vida e outras questões desse tipo, enquanto o capitalismo continua sua marcha triunfal. (ŽIŽEK, 1998, p. 176).

Não é intenção deste trabalho problematizar a pós-modernidade, nem os estudos sobre diversidade de gênero e identidade. Nos parágrafos anteriores se apresentou uma análise concreta do filme *Fresa y Chocolate* (1993) e dialogou-se com os autores que permearam a crítica cinematográfica sobre esta produção artística do mundo da sétima arte. Tendo como referencia a obra, o pensamento do autor e todos os elementos que compuseram o seu trabalho para a realização deste filme a intenção foi mostrar como a *catarse* experimenta-se a partir da contradição dialética dos componentes da obra. Sabe-se que uma análise não pode ser reduzida apenas à percepção imediata e parcial, mas fincada na totalidade da obra. Foi o que se intentou apresentar ao longo do capítulo.

6 CONCLUSÃO

Na sociedade contemporânea, o cinema é uma das principais vias de formação estética, com presença significativa no processo de constituição da individualidade em diversos contextos sociais. Como pressuposto teórico (ontológico e gnosiológico) que perpassa a perspectiva desta pesquisa, entende-se que o cinema, concebido como obra de arte no âmbito da indústria cultural que possui suas aberturas e também fragilidades, está além da mera estetização da realidade e alienação da vida. Por mais que a produção cinematográfica da indústria cultural tenda a converter a dimensão formativa da sétima arte em “semiformação” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003), na vivência com o filme, os espectadores podem ter “[...] a impressão de que já possuem os conhecimentos necessários para levarem uma vida boa, justa e feliz, quando, a rigor, são bombardeados com informações superficiais sobre os mais variados assuntos” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 60).

Assim o propósito principal desta pesquisa foi encontrar indícios conceituais que permitissem uma maior compreensão da relação entre a estética do filme e a dimensão sensível do espectador. Tomou-se como eixo central deste diálogo o conceito de *catarse* desenvolvido por Vigotski no livro *Psicologia da arte* (1999b). O objetivo foi compreender como o conceito de *catarse* pode contribuir para a reflexão, no âmbito da educação dos sentidos (formação estética), bem como se ele pode criar as condições e possibilidades para transformar, qualitativamente, o espectador em contato com o filme/cinema.

Uma primeira hipótese considerou que a dimensão formativa do cinema só chega a sua máxima concretude quando o espectador, na vivência com o filme, é elevado a um nível superior de transformação qualitativa a partir das emoções contrárias suscitadas pela narrativa estética – conflito entre *conteúdo x forma*. A dimensão reflexiva da pesquisa também opera a partir da análise do filme *Fresa y Chocolate* (1993), do cineasta cubano Tomás Gutierrez Alea. Portanto, na segunda hipótese considerou-se que a perspectiva estética de Gutierrez Alea, em especial no filme *Fresa y Chocolate* (1993), aproxima-se da concepção de *catarse* desenvolvida por Vigotski no livro *Psicologia da arte* (1999).

A metodologia, de cunho eminentemente teórico-reflexiva, adotada neste estudo privilegiou como fonte empírica para a problematização da pesquisa, a revisão e análise dos trabalhos acadêmicos com foco no conceito-chave, e o diálogo com o livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b). Para comprovar a *formula da reação estética* como propostas por Vigotski (1999) tomaram-se como objeto de estudos os filmes: *Intolerance* (GRIFFITH,

1915), o filme *Hable con ella* (AMODÓVAR, 2002), e principalmente o filme *Fresa y Chocolate* (ALEA, 1993).

A escolha do procedimento metodológico está pautada no fenômeno do *recuo da teoria*, tal como fundamentado por Moraes (2001) e também na *aversão à teoria* (LOUREIRO, 2007) que tem permeado o campo das pesquisas educacionais.

Em certo sentido, foi possível perceber, a partir da leitura específica dos trabalhos relacionados à Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski, que tem havido a prevalência de certa lógica mercadológica que acaba minando as pesquisas e, cada vez mais, fica a impressão de que os trabalhos pouco ou quase nada se dedicam ao aprofundamento e crítica às teorias.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou conceber a visualização e a configuração da hipótese da pesquisa lançada no início do trabalho. Desse modo, o conceito de *catarse* contribui para, no âmbito do campo dos fundamentos da educação, ampliar a reflexão sobre a compreensão do *efeito catártico da reação estética* que o espectador experimenta em contato com o filme, cuja função vai além da representação da realidade. O cinema pode ser considerado a própria visão social do homem (diretor – espectador) sobre a realidade. Não obstante, a perspectiva estética proposta pelo cinema hegemônico, dominado pelos estúdios de Hollywood, salvo algumas poucas exceções, tem dificultado o florescer da *catarse*, como fundamento do *efeito da reação estética* suscitadas no espectador, que se constitui em uma complexa transformação sensível e, também, da própria consciência e percepção da realidade objetiva.

Conforme dito, o primeiro momento da Dissertação foi realizar uma revisão teórica da área da educação, nos últimos dez anos (2002-2012), antes de iniciada a nossa pesquisa. Como pressuposto, partiu-se dos próprios estudos de Vigotski, porquanto nenhuma pesquisa começa do zero, mas do “[...] usufruto do trabalho alheio e o emprego gratuito do trabalho criador alheio” (VIGOTSKI, 1999b, p. 36). Portanto, o diálogo ou o confronto com estudos já desenvolvidos permitiram o fortalecimento e a concretude de nossa pesquisa. Foi possível, com os dados obtidos no levantamento bibliográfico, observar que o descritor *cinema* e *Vigotski* foi pouco desenvolvido dentro dos estudos da arte cinematográfica. Do universo de 576 trabalhos acadêmicos, dois pesquisadores o consideraram como referencial teórico para fundamentar suas pesquisas, entretanto nenhum utilizou os estudos desenvolvidos no livro *Psicologia da arte* (1999b) para a aproximação desse teórico com a sétima arte. Evidencia-se

também que, não obstante a categoria psicológica *catarse* tenha sido estudada por seis pesquisadores, não houve em nenhum de seus trabalhos o estudo e a aplicação desse conceito ao cinema.

Também como sinalizado, realizou-se uma investigação relacionada à análise da *reação estética* no livro *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999b). Partiu-se primeiramente de um aprofundamento nas bases gnosiológicas da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por esse autor desde seus primeiros escritos. O estudo minucioso dessa obra permitiu compreender os conceitos psicológicos desenvolvidos pelo teórico, suas contribuições e os desdobramentos para se pensar em uma correlação com a análise do filme/cinema como um produto da atividade criadora capaz de educar e formar o espectador.

Pode-se concluir que, pela *catarse*, como categoria psicológica proposta por Vigotski (1999b), a imagem objetiva da realidade, como o seu conteúdo que emerge do filme, se transfiguram em uma nova imagem pelas emoções suscitadas durante a *reação estética*. Uma vez apropriada pelo espectador, a imagem simbólica da realidade permite que ele viva o que deseja como ser humano do mundo ordinário. Logo, “[...] o olho humano amplia a percepção, [...] na complicada trama das lembranças e antecipações [...], pode desenvolver novas percepções” (ŽIŽEK, 2006, p. 18). O espectador, pela percepção estética da arte, se permite transformar sua consciência do que deseja para si e lhe era residual na vida cotidiana. O mundo da experiência com a arte, do qual se apropria o espectador no ato da vivência com a obra, é um mundo vivido e interpretado como o é o mundo da realidade, também sentido pelo homem ordinário.

O esforço e o trabalho coletivo realizado em parceria com demais companheiros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (NEPEFIL) permitiu, com essa experiência, a procura pela formação filosófica, científica, ética e estética, pois se entendia que “[...] o fenômeno de deseducação dos sentidos não afeta apenas o segmento mais pauperizado da classe que vive do trabalho, mas sim toda a humanidade” (KIIHL, 2013, p. 89). Ao se falar de educar os sentidos por meio do cinema, entende-se que, se pela mediação de um cinema qualitativamente diferente e progressista o espectador é tocado a abrir portas e janelas e também acessar o mundo da realidade não cotidiana, dificilmente percebido por meio dos filmes da indústria cultural cuja estética empobrece a condição humana. Então o cinema como produto da atividade humana pode ser concebido como um rico documento de tensão da

existência e problematizador da realidade objetiva. Portanto, o cinema possibilita ao espectador a reflexão sobre si e sobre a realidade concreta de forma mais sensível e objetiva.

As produções cinematográficas têm permeado a educação das massas desde sua gênese como instrumento a serviço da ciência, até sua constituição como instrumento capaz de produzir arte. A imagem cinematográfica é uma materialidade da realidade representada na tela. Portanto, não pode se esperar que esse recorte carregue o significado de toda sua totalidade, por isso ela não demonstra os fatos, mas apenas os apresenta ao espectador. Disso deduz-se a ambiguidade da imagem quanto ao sentido que carrega, aumentando sua polivalência de significados. Por tanto, nesta polivalência significativa, encontramos a *dialética interna* da imagem, assim como o reforço à lei da *reação estética* à qual se refere Vigotski no seu livro *Psicologia da arte* (1999b). É na contradição entre imagem “A” e imagem “B” que emerge a significação do contraste, levando ao estranhamento e à reflexão do espectador, com isso a sua elevação à máxima potência: a *catarse*. Para que o significado não escape ao olhar perceptivo do espectador, é preciso que seja educado, que se aprenda a ler filmes, a decodificar e decifrar o significado e o sentido adquirido pela imagem na sutileza das mãos do “diretor artista” (ALEA, 1960, p. 9), na utilização da linguagem cinematográfica até a conversão em estilo próprio ou escola cinematográfica em si. A polifonia da imagem permite tantas interpretações quantas leituras sejam feitas pelos espectadores. Entretanto educar o olhar estético não é levar a um padrão comum (ideal), mas é sair da zona de conforto, é permitir a participação ativa dos processos funcionais na comunicação cinematográfica. Alcançado isto, não só vemos a imagem, mas a lemos, e não apenas a lemos, como a compreendemos, a decodificamos e nos apropriamos dela para modificá-la de acordo com a constituição de nossa individualidade e subjetividade.

O cinema revolucionário, tal como proposto pelo conjunto da obra de Alea, pode criar as condições de possibilidades de ampliar a dimensão formativa do espectador, ou seja, pode permitir a expansão das suas formas de ser e estar no mundo. O cinema revolucionário não é aquele que dita palavras de ordem contra a velha sociedade, mas pela tensão entre forma e conteúdo, em particular na forma de exposição das tensões cotidianas, torna possível desbloquear os processos alienadores que entorpecem as percepções e sensações represadas pela vida ordinária.

Para a *catarse*, que suscitou as emoções com a obra cinematográfica, o *diretor artista* cria um deslocamento em relação à imagem em movimento, deixando um sentimento de desconforto

pela realidade da experiência imagética. Por outro lado, a *catarse* se dá em dois momentos: primeiro, na vivência com a obra e segundo, na vivência com as emoções passadas, agora despertadas pela *catarse* da obra como emoções novas. O segundo momento leva de volta à realidade o espectador consciente do que lhe era alheio, do que estava alienado a seu olhar cotidiano, do que lhe era desconhecido. Essas tensões na primeira *catarse* a que nos referimos são criadas na *reação estética* a partir dos elementos internos da obra de arte, porém, no momento da *catarse*, o espectador é deslocado das relações travadas entre o conteúdo e a forma e lançado contra o mundo da imaginação criadora, para devolvê-lo a sua realidade objetiva como um espectador outro, qualitativamente diferente de quando entrou.

Pela solução catártica, da destruição da estrutura do conteúdo pela estrutura artística da forma, o *diretor artista* permite ao espectador após experimentar as emoções suscitadas pelo filme e por ele vivenciadas com toda realidade e força, olhar o mundo da imaginação criadora sob o efeito das emoções novas, formadas pela experiência estética com a obra, a partir das emoções suscitadas pelo material e pelas as emoções suscitadas pela forma, que se encontram dialeticamente relacionadas e em constante antagonismo. Segundo Vigotski (1999) é nesta unidade e contradição de sentimentos que se fundamenta o efeito catártico da reação estética.

Este trabalho foi apenas a continuação e o estudo do conceito de *catarse* tal como apresentado por Vigotski (1999b). Pretendeu-se também a aplicação e a verificação da lei da *reação estética*, estabelecendo o ciclo de fenômenos que abrange e explica na arte cinematográfica. Para este trabalho, foi importante concentrar a atenção no ponto central da *reação estética*, indicar seu peso psicológico que serviria para o estudo e a análise do cinema.

Não foi nossa intenção reduzir a análise da *catarse* a Vigotski como único a desenvolver um estudo metódico e detalhado da estética da arte. Entretanto, pela vasta discussão que os estudos sobre estética levantaram e as posições diferentes de compreensão por parte de teóricos como Baugarten, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Adorno, Benjamin, Eagleton, Vasquez, entre outros, tanto dentro da tradição marxista quanto não marxista, optou-se por apenas apresentar os estudos desenvolvidos no livro *Psicologia da Arte* (1999b) e a lei do *efeito da reação estética* nele apresentada pelo autor, com ele dialogando.

Certamente seria de suma importância constituir objeto de posteriores estudos específicos no campo da estética possíveis aproximações de nosso referencial teórico com os trabalhos desenvolvidos pela teoria crítica da sociedade e o conceito de *catarse* tal como apresentado por T. W. Adorno. Esse filósofo chegou a estudar a indústria cultural e o cinema. Suas

contribuições seriam relevantes para uma ampliação e fortalecimento conceitual dessa categoria psicológica que apresentamos ao longo de nosso trabalho.

Também não é pretensão aqui dar por concluído este estudo, pois é assunto para futuros trabalhos verificar os dados apontados, como encontrar todas as correções que naturalmente decorrem dessa verificação para ampliar e aperfeiçoar os estudos iniciados no século passado por este grande “Mozart da psicologia” histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor W. **Televisión y cultura de masas**. 1954. Disponível em <<https://www.marxists.org/espanol/adorno/1954/0001.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- ALFAU, Fermin Romero. **Diccionario de español**. Guantánamo: Pablo de la Torriente, 1997.
- ALEA, T. G. **Tomas Gutierrez Alea**: entrevista filmada entre *Fresa y Chocolate*: Depoimento. 1993. La Habana: *La Gaceta de Cuba*. n. 5, 1993. Entrevista concedida a Rebeca Chavez. In: CODINA, Norberto (org.). Para verte mejor: pasajes del cine cubano en La Gazeta de Cuba. La Habana: ICAIC, 2012.
- ALEA, Tomas Gutierrez. **Cine y cultura**. Cine cubano. n.2, 1960. pp.3-10. Disponível em: <<https://ufsinfronteradotcom.files.wordpress.com/2011/05/alea-cine-y-cultura-1960.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- _____. **Dialética do espectador**: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Outro cine, outro mundo, outra sociedade**. La Gazeta de Cuba. n. 6, 1995. In: CODINA, Norberto(org.). Para verte mejor: pasaje del cine cubano en La Gazeta de Cuba. La Habana: ICAIC, 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ARISTÓTELES. **Os pensadores**: Ética a Nicomano; Poética. Vol. 2. 4ª. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.
- BARASH, Zoia. **El cine soviético del principio al fin**. 2ª. ed. La Habana: ICAIC, 2011.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.
- BEATÓN, Guillermo Arias . **La persona en el enfoque Histórico- Cultural**. São Paulo: Linear, 2005.
- BENTES, Ivana (org.). **Ecos do cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BEZ, José Rojas. **El arte del cine: formas y componentes**. La Habana: Pueblo y Educación, 2014.

_____. **El cine entre las artes: reflexiones estéticas sobre cine**. La Habana: Pueblo y Educación, 2006.

BORRERO, Juan Antonio Garcia. **Otras maneras de pensar el cine cubano**. Santiago de Cuba: Oriente, 2009.

BOZHOVICH, L.I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

CABALLERO, Rufo. **Cine latinoamericano 1991-2003: un pez que huye**. La Habana: Arte y Literatura, 2007.

CASTILLO, Luciano; AGRAMONTE, Arturo. **Ramón Peón**. El hombre de los glóbulos negros. La Habana: Ciencias Sociales, 2003.

CASTRO, Astrid Santana Fernández. **Literatura y cine: lecturas cruzadas sobre las Memorias del subdesarrollo**. La Habana: editora UH-ICAIC, 2010.

CASTRO, Vicente González. **Teoría y prácticas de los medios de enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **Musicalização na educação infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú**. 2013. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo**. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CODINA, Norberto (org.). **Para verte mejor: pasajes del cine cubano en la Gazeta de Cuba**. La Habana: ICAIC, 2012.

COLE, M.; JOHN STEINER, V.; SCRIBNER, S.; & SOUBERMAN, E. **L.S.Vygotsky-Mind in society: the development of higher psychological processes**. CAMBRIDGE, MA: Harvard University Press, 1978.

COLOMBRES, Adolfo: **La descolonización de la mirada: una introducción a la antropología visual**. La Habana: ICAIC, 2012.

CONTI, Clícia Assumpção Martarello. **O papel do outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

COSTA, Antonio. **Comprender o cinema**. São Paulo: Globo, 1989.

COSTA, Caroline Machado. **Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DANIEL, Herbert. **As três moças do sabonete**: um apólogo sobre os anos Médici: peça em dois atos. Rio de Janeiro: Rocco, 1984a.

_____. **Meu corpo daria um romance**: narrativa desarmada. Rio de Janeiro: Rocco, 1984b.

_____. **Míccolis, Leila. Jacaré e lobisomens**: dois ensaios sobre a homossexualidade. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

_____. **Passagem para o próximo sonho**: um possível romance autocrítico. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. 8.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª.ed. São Paulo: Autores Associados, 2013a.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor**: por que Donald Schön não entendeu Luria. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica**: a questão do desenvolvimento psíquico. 2013b. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2150/duarte>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUTRA, Sara Rocha Rangel. **Memória e experiência no cinema de Win Wenders – evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin**: cenas para uma educação dos sentidos. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ELKONIN, D.B. **Psicología del juego**. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

ENGELS, F. **Anti-Duhring**. 1877. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs/anti-fuhring.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

ÉRNICA, Maurício. **O vivido, o possível e o catártico**: para uma abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

ESPINOSA, Julio Garcia. **Algo de mí**. La Habana: ICAIC, 2009.

FERREIRO, Sonia Maria de Oliveira. **A imaginação de palácio e a mediação das imagens da cidade na Educação Infantil de Vitória**. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FLANDOLI, Beatriz Rosália Gomes Xavier. **A escrita criativa no ensino fundamental**: uma interlocução possível. 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

FORNET, Ambrosio. **Las tramas del oficio**: apuntes sobre cine y sociedad. La Habana: ICAIC, 2011.

FREDERICO, Celso. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. v. XII. São Paulo: SCHWARCZ. LTDA/ Companhia das letas, 2010. Disponível em < <http://ideiaeideologia.com/wp-content/uploads/2012/10/freud-sigmund-obras-completas-cia-das-letras-vol-12-1914-1916.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2015.

GALLARDO, Demetrio Campa; FRAIZ, Tereza Orosa (org.). **Introducción a la psicología**. La Habana: Felix Varela, 2006.

GETINO, Octavio. As cinematografias da América Latina e do Caribe: indústria, produção e mercados. In: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo**: indústria, política e mercado- América Latina. v. II. São Paulo: Escrituras, 2007a. p. 23-63.

GOLDER, Mario (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

GONZALEZ REY, Fernando. **As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo**: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Revista Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, vol. 24, n. 1, p. 155-179, 2007.

_____. **El sujeto y la subjetividad en la psicología social**: un enfoque histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

_____. **O Pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005. P. 27-52.

_____. **Psicología, principios y categorías.** La Habana: Ciencias Sociales, 1989.

_____. **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.** México: Thomson, 2002.

GUEVARA, Alfredo; ZAVATTINI, Cesare. **Ese diamantino corazón de la verdad.** Madrid: Iberatour Promociones Culturales. S.L, 2002.

HOCQUENGHEM, Guy. **A contestação homossexual.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

IBARRA, M. **La actriz y el maestro: una conversación con Mirtha Ibarra: depoimento.** 1998. La Habana. *La Gaceta de Cuba*. N.5, 1998. Entrevista concedida a Mario Vizcaino Serrat. In: CODINA, Norberto (org.). **Para verte mejor: pasajes del cine cubano en La Gazeta de Cuba.** La Habana: ICAIC, 2012.

KEMP, Philip. **Tudo sobre cinema.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência estética e educação: as contribuições filosóficas de Theodor Wiesengrund-Adorno.** 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KIRILENKO, G; KORSHUNOVA, L. **¿Qué es la filosofía?.** 2 .ed. Moscú: Progreso, 1989.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski.** Madrid: Alianza, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** La Habana: Pueblo y Educación, 1982.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 425-470.

_____. Imagem do mundo. In: GOLDER, Mario (org.). **Leontiev e a Psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo.** São Paulo: Xamã, 2004b. p. 48-63.

_____. **La actividad en la psicología.** La Habana: Libros para la Educación, 1979.

_____. **Nota de presentación de la edición en ruso.** In: VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: VISOR, 1997b.

_____. **Prefácio.** in: VYGOTSKY, L.S. *Psikhologiya Iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1986. p. 5-13.

_____. **Problemas del desarrollo del psiquismo.** Moscú: de la ACP-RSSFR, 1959.

LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004c.

LIMA, José Lezama. **Paradiso.** Travesia Revista de literatura, Santa Catarina, n. 36, p. 61-66, jan/jul. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/issue/view/1495/showToc>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LINDSAY, Vachel. **The art of the moving Picture.** New York: the Macmillan Company, 1916. Disponível em: < <https://archive.org/stream/artofmovingpictu00lind#page/n5/mode/2up> >. Acessado em: 25 nov. 2014.

LOUREIRO, Robson. **Aversão à teoria e indignância da prática:** crítica a partir da filosofia de Adorno. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 15 abr. 2015.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria cultural e educação em "tempos pós-modernos"**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUNG, Eliana Jordy. **Oficina-escola de arte de Nova Friburgo:** práticas interdisciplinares em uma escola pública de artes. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla.** Literanda, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecafreimartinsarmiento.files.wordpress.com/2012/11/campos-de-castilla-antonio-machado.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2014.

MCMURRIA, John. Hollywood coproduzindo. In: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo:** indústria, política e mercado - América Latina. v. II. São Paulo: Escrituras, 2007a. p. 53-118.

MARQUES JUNIOR, Waldemar. **Esporte escolar e emancipação humana:** reflexões à luz da ontologia marxista. 2012. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MARQUES, Priscila Nascimento. **Polifonia e emoções:** um estudo sobre a construção da subjetividade em *Crime e castigo* de Dostoievski. 2010. 324 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **El Capital**. La Habana: Pueblo y Educación, 1979.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. 1999. Disponível em:
<<http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx-Teses%20sobre%20Feuerbach.pdf>>.
Acesso em: 25 out. 2014.

_____. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/tme_15.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B.Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-18846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARELLO, Fernando (org.). **Historia do cinema mundial**. São Paulo: Papyrus, 2006.

MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado – América Latina**. v. II. São Paulo: Escrituras, 2007a.

MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado- Estados Unidos**. v. IV. São Paulo: Escrituras, 2007b.

MERTEN, Luis Carlos. **Cinema: entre a realidade e o artifício**. Porto Alegre: Arte e Ofício, 2003.

MIRABAL, Alberto. **Aprenda a dibujar historietas**. Santiago de Cuba: Oriente, 1988.

MORAES, Maria Célia M. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Revista portuguesa de educação, Portugal, vol. 14(1), n. 1, p. 7-25. 2001. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MOSTAFA, Solange Puntel. **VYGOTSKY – Deleuze: um diálogo possível?**. São Paulo: Alínea, 2008.

MOTTA, Maria Alice Alves. **A apropriação da cultura no processo educativo: a constituição do sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana**. 2008. 206 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

MUDANO, Tereza Harmendani. **O jogo de faz-de-conta como experiência social orientada para o futuro**: um exame da vontade e da imaginação no interesse de jogar videogames entre os adolescentes. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUNHOZ, Paulo Roberto. **O poeta**: a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

O'DELL, Scott. **La isla de los delfines azules**. La Habana: Gente nueva, 1975.

OLIVEIRA, Priscila de Sousa. **Literatura**: Transição ecológica para aquisição de resiliência. 2004. Dissertação não publicada (Mestrado em Linguística e Letras)-Programa de Pós-Graduação em Linguística e Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

PADRÓN, Armando Pérez. **Una mirada al cine del caribe**. Camaguey: Ácana, 2012.

PADRÓN, Frank. **El cóndor pasa**: hacia una teoría del cine “nuestramericano”. La Habana: Unión, 2011.

PAZ, Senel. **El lobo, el bosque y el hombre nuevo**. México: Era, 1995.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEREIRA, Paulo. **Imagens do movimento**: introduzindo ao cinema. Petrópolis: Vozes, 1981.

PERES, Marta Vieira Guerreiro Rodrigues. **A fanfarra musical numa classe de recuperação**: um estudo sobre as funções psicológicas superiores. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

PERUGORRÍA, J. **Viajes con regreso**: conversaciones con Jorge Perugorría: depoimento. 2001. *La Gaceta de Cuba*. n.6, 2001. Entrevista concedida a Ana Rodriguez Leon e Luis

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, A. **As marcas do humano**. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n.71, 2000.

PITTA, Patrícia Indiara Magero. **A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade**: o caso Harry Potter. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Plataforma programática del partido comunista de Cuba: tesis y resolución. 2.ed. La Habana: Política, 1978.

PRESTE, Zoia. **Guita Ivavna Vigodskaja(1925-2010), filha de Vigotski**: entrevista. Cad.Pesqui. vol.40 nº. 141 São Paulo Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300017>. Acesso em: 06 nov. 2014.

RAMIREZ, Gabriel. **El cine de Griffith**. México: Era, 1972.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **O jogo na perspectiva histórico-cultural**: sua importância no ensino e desenvolvimento das funções psíquico superiores. Revista Pró-Discende. v.20, n. 1, jan/jun. 2014.Vitória. p. 91-109.

RIBEIRO, Maria Aparecida Guimarães. **Concepção e funções da arte na arteterapia**. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Desenvolvimento Humano) – Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás Goiânia, 2002.

RIO, Joel del. **Melodrama tragedia y euforia**: de Griffith a Von Trier. La Habana: ICAIC, 2012.

RIO, Joel del; CUMANÁ, María Caridad. **Latitudes del margen**. La Habana: ICAIC, 2008

ROMANELLI, Nancy. **Indivíduoação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos**: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico cultural. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema**: arte & indústria. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SANTOS, Jean Isidro dos. Repensando a história do cinema. In: VIANA, Nildo. **A concepção materialista da história do cinema**. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

SANTOVENIA, Rodolfo. **Diccionario de cine**: términos artísticos y técnicos. La Habana: Arte y Literatura, 2006.

SCHNEIDER, Steven Jay. **1001 filmes para ver antes de morrer**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

SCHUHLLI, Vitor Marcel. **A Dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si**: a *catarse* como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2011.

SCKUKINA, G.I. **Teoría y metodología de la educación comunista en la escuela**. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

SHKLOVSKI, Vitor B. **Eisenstein**. La Habana: ICAIC, 2009.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, José Francisco Quaresma Soares da. **Crônicas pedagógicas: revivescências, arte e educação**. 2012a. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012a.

SILVA, Rafael Elegidio Leal e. **“Hommo ex machina” a “Machina ex machina”? a constituição do sujeito, a arte e a sociedade a partir da discussão de A Tragédia de Hamlet (1601) e Blade Runner (1982) sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2012b. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012b.

SOARES, Silnei Scharten. **A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky**: Montagem teórica. 2001. 345 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SOUSA, Klênio Antônio. **Salas/ celas, Sinas e cenas: o cinema no contexto prisional**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

STEPHENSON, Ralph; DEBRIX, J.R. **O cinema como arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

TABIO, J. C. **El discípulo, la amistad**: entrevista a Juan Carlos Tabio: depoimento. 1996. La Habana. *La Gaceta de Cuba*. n. 4, 1996. Entrevista concedida a Arturo Arango. In: CODINA, Norberto (org.). Para verte mejor: pasajes del cine cubano en La Gazeta de Cuba. La Habana: ICAIC, 2012.

TAUSK, Petr. **Historia de la fotografía en el siglo XX**: De la fotografía artística al periodismo gráfico. Santiago de Cuba: Oriente, 1984.

TÁVORA, Lina Rocha Fernandes. **Cinema de intimidade**: proposta de gênero para o novo cinema brasileiro. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigações para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRIERWEILLER, Priscila Cristine. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil**: experiências, trajetórias e significações. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

URWAND, Bem. **A colaboração: o pacto entre Hollywood e o Nazismo.** São Paulo: LeYa, 2014.

VAN DER VEER, R; VALSINER, Jaan. **Vygotski uma síntese.** São Paulo: Unimarco, 1996.

VERB, M.A. (1978) La educación estética de los escolares. In: SCHUKINA, D.I. **Teoría y metodología de la educación comunista en la escuela.** La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

VIANA, Nildo. **A conceição materialista da historia do cinema.** Porto Alegre: Asterisco, 2009.

VIGOSTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Teoria e método em psicologia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

_____. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade. 71. 2000. p 21-44

_____. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Psicología del arte.** Barcelona: Barral, 1972.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil.** La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: AKAL, 2003.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamiento y Lenguaje.** 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 2005.

_____. **Psicología del arte.** La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

_____. **Teoría de las emociones estudio histórico-psicológico.** Espanha: Akal Ediciones, 2004.

VILLAÇA, Mariana Martins. **O Instituto Cubano del Arte e Industria cinematográficos (ICAIC) e a política cultural em Cuba (1959-1991)**. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VYGODSKAIA, Gita.L. **His life**. School Psychology International, Vol.16, #2, pp. 105-116. 1995. Disponível em: <<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

VYGOTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: VISOR, 1997. p. 257-407.

_____. **Imaginación y creatividad del adolescente**. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: VISOR, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: VISOR, 1997.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: VISOR, 1993.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: VISOR, 1995a.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: VISOR, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: VISOR, 1995b.

_____. **Imaginación y creatividad del adolescente**. In: VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: VISOR, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A transformação socialista do homem**.(1930) Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>> acessado em: 02 jun. 2014.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Psikhologiya Iskusstva**. Moskva: Iskusstvo, 1986.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médias, 1996.

WASKO, Janet. **Por que Hollywood é global?**. In: Alessandra Meleiro (org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado- América Latina**. v. II. São Paulo: Escrituras, 2007a. p. 29-50.

WERTSCH, V.J. **Vygotski y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

ŽIŽEK, Slavoj. **Órganos sin cuerpos: sobre Deleuze y conciencias**. Valencia: Pré-textos, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. **Recordando a LEIII**. La Habana: Ciências Sociais, 2007.

ŽIŽEK, Slavoj; JAMESON, Fredric. **Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

FILMOGRAFIA MENCIONADA NESTA DISSERTAÇÃO

ALEXANDRE Nevsky. Direção: Sergei Eisenstein e Dmitri Vasilyev. Produção: Sergei Eisenstein e Pyotr Pavlenko. União Soviética: Mosfilm, c1938. 1 DVD (111m).

AMERICAM sniper. Direção: Clint Eastwood. Produção: Robert Lorenz; Andrew Lazar; Bradley Cooper e Peter Morgan. Estados Unidos: Warner Bros., c2014. 1 DVD (133min).

BRING me the head of Alfredo Garcia. Direção: Sam Peckinpah. Produção: Martin Baum. Estados Unidos: Churubusco Azteca, Optimus, c1974. 1 DVD (112min).

CHODENJI machine Voltes V. Direção: Tadao Nahama. Produção: _____. Japão: Nippon Sunrise, c1977. Seriado em 40 capítulos.

DET SJUNDE inseglet, Direção: Ingmar Bergman. Produção: Allan Ekelund. Suécia: AB Svensk Filmindustri, c1959. 1 DVD (96min).

EL CÓNDOR y el zorro, Direção: Walter Tournier. Produção: Nelson Garcia. Uruguai: caracol Producciones, c1979. (8min).

El PAIS del Bellaflor, Direção: Fernando Laverde. Produção: Fernando Laverde. Colômbia: filmaffinity, c1972. (22min). Disponível em: <<https://www.Youtube.com/watch?v=Nn-hZZLuGO4>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

EIPIDIO Valdes, Direção: Juan Padrón. Produção: _____.Cuba: ICAIC, c1979.

EN LA SELVA hay mucho por hacer. Direção: Walter Tournier. Produção: _____. Uruguai, c1974. (17min).

ENEMY at the gates. Direção: Jean Jacques Annaud. Produção: Jean Jacques e John D. Schofield, c2011. (131min).

FRESA y Chocolate. Direção: Tomas Gutierrez Alea e Juan Carlos Tabio. Produção: Fernando Perez O'Reilly. Cuba-México, Espanha: Miramax, c1993. 1 DVD (110min).

GUANTANAMERA. Direção: Tomas Gutierrez Alea e Juan Carlos Tabio. Produção: Walter Achugar, Frank Cabrera, Ulrich Felsberg, Geraldo Herrero, Aurelio Nuñez e Camilo Vives. Cuba, Espanha e Alemanha: ICAIC, c1996.

HABLE con ella. Direção: Pedro Almodóvar. Espanha: El Deseo S.A., Antena 3 televisión, Good machine, Vía digital, c2002. 1 DVD (112min).

HASTA cierto punto. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Humberto Hernandez. Cuba: ICAIC, c1983. (88min).

INTOLERANCE. Direção: David Wark Griffith. Produção: David Wark Griffith. Estados Unidos: D.W.Griffith Corp. c1916. 1 DVD (182min).

LA LENGUA de las mariposas. Direção: Jose Luis Cuerdas. Produção: Fernando Bovaira e Jose Luis Cuervas. Espanha: Sogetel, Las Producciones del Escorpión, Grupo Voz, c1999. 1 DVD (97min).

LA ULTIMA cena. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Santiago Llapur e Camilo Vives. Cuba: ICAIC, c1976. 1 DVD (120min).

LOS DÍAS del agua. Direção: Manuel Octavio Gomes. Produção: Miguel Mendoza. Cuba: ICAIC, c1971. (110min).

LOS SOBREVIVIENTES. Direção: Tomas Gutierrez. Produção: Santiago Llapur e Evelio Delgado. Cuba: ICAIC, c1978. 1 DVD (130min).

MEMORIAS del subdesarrollo, Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Edmundo Desnoes. Cuba: ICAIC, c1968. 1 DVD (95min).

STACHKA. Direção: Sergei Eisenstein. Produção: Boris Mikhin. União soviética: Prolekoult, Goskinp, c1924. 1 DVD (82min).

THE BIRTH of a nation, Direção: David Wark Griffith. Produção: David Wark Griffith e Harry Aitken. Estados Unidos: D.W.Griffith Corp. c1915. (190min).

THE GREAT train robbery. Direção: Edwin S. Porter. Produção: Edwin S.Porter. Estados Unidos: Edison Manufacturing Company e Kleine Optical Company Studios, c1903. (12min).

TRIUMPH des willens. Direção: Leni Riefenstahl. Produção: Leni Riefenstahl. Alemanha: Reichsparteitagfilm. c1934. 1 DVD (114m).

APÊNDICE

FILMOGRAFIA DE TOMAS GUTIERREZ ALEA

Curtas-metragens e documentários

UNA CONFUSIÓN cotidiana. Direção: Nestor Almendros e Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea. Cuba: Centro Sperimentale di Cinematografia de Roma, c1950.

IL SOGNO de Giovanni Bassain. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea e Filippo Perrone. Italia: Centro Sperimentale di Cinematografia de Roma , c1953. (18min).

EL MÉGANO. Direção: Tomas Gutierrez Alea, Julio Garcia Espinosa, Alfredo Guevara e Jose Massip. Produção: Moises Ades. Cuba: Laboratorio cinematográfico CMQ, c1955. (20min).

LA TOMA de la Habana por los ingleses. Direção: Tomas Gutierrez Alea, c1959.

ESTA TIERRA es nuestra. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea. Cuba: ICAIC, c1959. (19min).

ASAMBLEA general. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Antonio Henrique. Cuba: ICAIC, c1960. (14min).

MUERTE al invasor. Direção: Tomas Gutierrez Alea e Santiago Alvarez. Produção: Tomas Gutierrez Alea. Cuba: ICAIC, c1961. (16min).

EL ARTE del tabaco. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Cuba: ICAIC, c1974. (6min).

CONTIGO en la distancia. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Gabriel Garcia Marquez e Eliseo Alberto. México-Cuba: Producciones Amaranta e RM Associates, c1991. (25min).

Longas-metragens

HISTORIA de la revolución. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea. Cuba: ICAIC, c1960. (81min).

LAS DOCE sillas Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Margarita Alexandre. Cuba: ICAIC, c1962. (94min).

CUMBITE. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Margarita Alexandre. Cuba: ICAIC, c1964. (82min).

LA MUERTE de un burócrata. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea, Alfredo Cueto. Ramón F. Duarez. Cuba: ICAIC, c1966. (85min).

MEMORIAS del subdesarrollo. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea e Edmundo Desnoes. Cuba: ICAIC, c1968. (95min).

UNA PELEA cubana contra los demonios. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Cilo Vives. Cuba: ICAIC, c1972. (130min).

LA ULTIMA cena. Direção: Tomás Gutierrez Alea. Produção: Santiago Llapur e Camilo Vives. Cuba: ICAIC. c1976. (120min).

DE CIERTA manera. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Tomas Gutierrez Alea Cuba: ICAIC, c1977. (80min).

LOS SOBREVIVIENTES. Direção: Tomas Gutierrez. Produção: Santiago Llapur e Evelio Delgado. Cuba: ICAIC, c1978. (130min).

HASTA cierto punto. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Humberto Hernandez. Cuba: ICAIC, c1983. (88min).

CARTAS del parque. Direção: Tomas Gutierrez Alea. Produção: Santiago Llapur. Cuba: ICAIC, c1989. (88min).

FRESA y Chocolate. Direção: Tomas Gutierrez Alea e Juan Carlos Tabio. Produção: Fernando Perez O'Reilly. Cuba-México, Espanha: Miramax, c1993. (110min).

GUANTANAMERA. Direção: Tomas Gutierrez Alea e Juan Carlos Tabio. Produção: Walter Achugar, Frank Cabrera, Ulrich Felsberg, Geraldo Herrero, Aurelio Nuñez e Camilo Vives. Cuba, Espanha e Alemanha: ICAIC, c1996.