



ESCREVIVÊNCIA E ROTAS DE CULTURA: AÇÕES PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS E HISTÓRICO-CULTURAIS

Adalberto Vitor Raiol Pinheiro¹

RESUMO

A Educação consiste num espaço de desenvolvimento e de aprendizagem, uma vez que nele há o estímulo de conhecer e explorar o mundo em que se vive. Para Vigotski (2009), o homem não é apenas produto de seu ambiente, mas também um agente ativo no processo de criação deste meio. Este artigo trata-se de uma pesquisa de doutoramento em andamento, cujo objetivo é apresentar as práticas da escrevivência (EVARISTO, 2007) e das rotas de cultura como trabalho educativo que possibilita ampliação à consciência e do acervo cultural/histórico dos alunos. A provocação estética causada pela rota de cultura supera o estímulo sensorial ou desafio perceptivo, e as múltiplas verdades presentes no modelo apresentado aos alunos podem gerar infinitas ações, compreendidas como desdobramentos da consciência histórica, social e cultural desses participantes, mobilizando as capacidades de aprender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar seu conhecimento. Por ser uma prática de escrever e vivenciar, a escrevivência propicia momentos de experiências não só verbais, mas também não verbais, em que os alunos têm possibilidade de afirmação de suas subjetividades e especificidades históricas, sociais e culturais. Como contribuição, espera-se compartilhar estas ações pedagógicas, tornando-as um importante recurso potencializador que possibilita não só uma relação dialógica, criativa e crítica na atividade educativa como também o desenvolvimento da consciência rumo à emancipação humana.

Palavras-chave: escrevivência. Rotas de cultura. Dialogismo. Arte-educação.

ESCREVIVÊNCIA AND CULTURE ROUTES: PEDAGOGICAL DIALOGICAL AND HISTORIC-CULTURAL ACTIONS

ABSTRACT

Education is a space for development and learning, as there is a stimulus to know and explore the world in which you live. For Vigotski (2002) man is not only a product of his environment, but also an active agent in the process of creating this environment. This article is an ongoing doctoral research, whose objective is to present the practices of “escrevivência” (EVARISTO, 2007) and the culture routes as

¹ Doutor em Educação pela USP, professor do curso de Pedagogia da Unip de São José do Rio Preto.



educational work that allows the expansion of awareness and cultural / historical collection of students. The aesthetic provocation caused by the culture route overcomes the sensory stimulus or perceptual challenge, and the multiple truths present in the model presented to the students can generate infinite actions, understood as unfolding of the participants' historical, social and cultural awareness, mobilizing their learning abilities. interpret, elucidate and perfect your knowledge. Being a practice of writing and living, the writing provides moments of not only verbal, but also nonverbal experiences, in which students have the possibility of affirming their subjectivities and historical, social and cultural specificities. As a contribution, it is expected to share these pedagogical actions, making them an important potentializing resource that enables not only a dialogical, creative and critical relationship in educational activity, but also the development of consciousness towards human emancipation.

Keywords: Writing. Culture routes. Dialogism. Art education.

INTRODUÇÃO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E enfim converte em choro o doce canto.
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

(Luiz Vaz de Camões, 2001, p.64)

A epígrafe de Camões, época da Renascença, parece muito oportuna para iniciar as reflexões da escrivência e rotas de cultura no contexto educacional, uma vez que tais práticas se relacionam ao poema na questão da mudança. Além disso, “novas qualidades” e “novidades”,



reiteradas pelo autor, podem ser interpretadas em nosso contexto como sendo as relações dialógicas e históricas de cada indivíduo, que são renovadas a cada interação e (re)construção de significados frente ao mundo de culturas que se apresenta a todos que nele estão.

Com a pós modernidade e suas mudanças e particularidades, é necessário que as ações pedagógicas estejam cada vez mais engajadas à multiplicidade de valores, culturas e subjetividades, inerentes ao desenvolvimento humano. Dessa forma, a sala de aula que contemple a prática da escrevivência e as rotas de cultura pode converter-se em um ambiente que oportunize a superação do silêncio e admita consensos e dissensos entre os alunos. Neste sentido, Rego (1998) afirma que:

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

Muito embora tais conceitos sejam discutidos nas próximas seções, de maneira sucinta, podem ser compreendidos como:

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

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

- **Rotas de Cultura**: termo com origem do instrumento didático da peça didática de Bertolt Brecht, chamado “modelo de ação” e proposto por Koudela a partir de duas concepções: a primeira, modelo como exercício artístico coletivo; a segunda, modelo (texto/imagem) que serve como objeto de imitação crítica. Em nosso contexto, tem como objetivo provocar reflexões e posteriormente a produção de escrevivências por meio de produções pictóricas e literárias, cuja proposta seja estabelecer um triplo diálogo (ALARCÃO, 2011), momento em que o participante da ação estabelece: **o diálogo do eu** – dialogia subjetiva; **o diálogo da situação** – com os pressupostos da obra apresentada relacionados com seus valores e concepções; **o diálogo com os outros** – momento em que nasce a escrevivência, isto é, a troca de experiências e negociações de sentido a partir da tessitura das inúmeras culturas.

Nesta perspectiva é possível declarar que tais ações estão fundamentadas na teoria vigotskiana, uma vez que de forma análoga, preocupam-se em articular o plano filogenético (história da espécie humana) e o ontogenético (história pessoal); uma vez que Vigotski e Luria (REGO; OLIVEIRA, 2010) apoiaram-se nas pesquisas sociológicas etnográficas de Durkheim, Lev-Bruhl e Thurnwald, os quais marcaram maneiras de compreender outras culturas e relações entre cultura e processos mentais. Em outras palavras, a Psicologia Histórico-Cultural, ao considerar o homem como produtor de sentidos está contribuindo para uma visão de aprendizagem que supera dicotomias dos desenvolvimentos históricos da psicologia, integrado: “social e individual, consciente e inconsciente, afetivo e cognitivo, processo essencial da personalidade e desenvolvimento humano em geral” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.84, tradução nossa).

Neste contexto, o artigo tem seu aporte na compreensão de um indivíduo que, ao entrar em contato com o meio, em nosso caso, o ambiente escolar, é exposto a influências culturais, sociais e familiares que podem modificar seus valores e experiências de vida.

Como afirma Rego (1998), os pressupostos de Vigotski relacionam-se ao materialismo-dialético, em que organismo e meio determinam-se mutuamente. Tal pensamento concebe biológico e social como indissociáveis e recíprocos, valorizando a estrutura do desenvolvimento



humano como processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Dessa forma, o indivíduo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, transforma o meio e é transformado.

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

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

Já a rota de cultura, interpretada pela perspectiva vigotskiana, serve como desencadeador que permite o processo de conhecimento pelo viés da interação ativa e negação da passividade de informações advindas do professor, colocando este último na posição de alguém mais experiente da cultura que propicia trocas efetivas durante o processo de ensino e aprendizagem.

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

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

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

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

Rotas de Culturas: espaços de reflexão e cultura

Como já abordado anteriormente, as rotas de cultura partem da ideia central do modelo de ação de Bertolt Brecht, que consistia em um instrumento de reflexão utilizado durante o processo de criação das peças didáticas e que foi trabalho no Brasil por Koudela (1996), durante as práticas com os jogos teatrais. O conceito central é ter como ponto de partida pequenas unidades ou recortes de textos brechtianos durante a execução de jogos.

No entanto, para nosso contexto, o da Educação, este conceito foi nomeado para rotas de cultura, uma vez que se pretende, por meio de obras visuais e literárias, despertar nos participantes o exercício do olhar que desencadeie no ato criador, resultado da investigação da relações humanas e da crítica frente ao objeto apresentado como disparador de reflexões, interpretações e possíveis (re)significações.

É possível definir a rota de cultura de forma análoga com o modelo de ação proposto por Koudela (2007a), que apresenta esta prática como sendo:

[...] ao mesmo tempo em que o texto (“modelo de ação”) é limitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apreendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). [...] O texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida para imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. [...] O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. (KOUDELA, 2007a, p.135-136).

As múltiplas verdades e incertezas presentes nas rotas apresentadas geram as infinitas ações, neste contexto compreendidas como desdobramentos da consciência histórica, social e

cultural dos espectadores. Nesta perspectiva, a provocação estética causada pelo modelo de ação supera o estímulo sensorial ou desafio perceptivo, pois, segundo Arnheim (1980), faz com que as pessoas estejam diante de uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de aprender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar sejam mobilizadas. De acordo com o autor:

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

Ao considerar os apontamentos sobre arte e percepção, avistamos no modelo de ação uma dupla função: o olhar para o outro como completude ou antagonia das interações e negociações, como também o revisitar a si mesmo em uma sondagem interior de significações e (re)significações, equacionando o modelo apresentado com os valores que constituem o sujeito histórico-cultural da ação.

Em *Psicologia da Arte*, Vygotsky (1998) atribui à arte o papel de motivador para desencadear um processo de compreensão em que seja aplicada como predicado a novos fenômenos ainda não interpretados, ou ideias para aperceber-se deles. O autor afirma ainda que “o que não estamos em condição de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria” (VYGOTSKY, 1998, p. 35). Dentro desta perspectiva, poesia e arte, constituintes do modelo de ação, são modos específicos de pensamento, os quais diferem da ciência pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar o pensamento.

Ao apresentar a arte como rota de cultura, estamos compartilhando a ideia de Vygotsky (1998) de continuidade do leitor, como apontado em:

Quando o poeta diz “cavalo”, sua palavra não inclui nem a crina esvoaçante, nem a corrida, etc. Tudo isso o leitor acrescenta da sua parte e de forma totalmente arbitrária. Basta apenas aplicar a tais acréscimos do leitor a célebre expressão “um

mínimo”, e veremos quão pouco esses elementos fortuitos, vagos e indefinidos podem ser objeto de arte. Costuma-se dizer que o leitor ou a fantasia do leitor completa a imagem, produzida pelo artista. (VYGOTSKY, 1998b, p. 146).

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

Neste novo contexto, de propor rotas de cultura aos alunos emergem novas prioridades, entre elas: o uso de diferentes linguagens, a capacidade de trabalho em grupo, gerenciar processos de negociação, criticar e avaliar procedimentos, enfrentar mudanças permanentes e aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora e contínua (GIANCATERINO, 2010).

Ao contemplar os postulados de Alarcão (2011), é possível reconhecer a rota de cultura como ação que propicia o triplo diálogo, como aponta a figura a seguir:

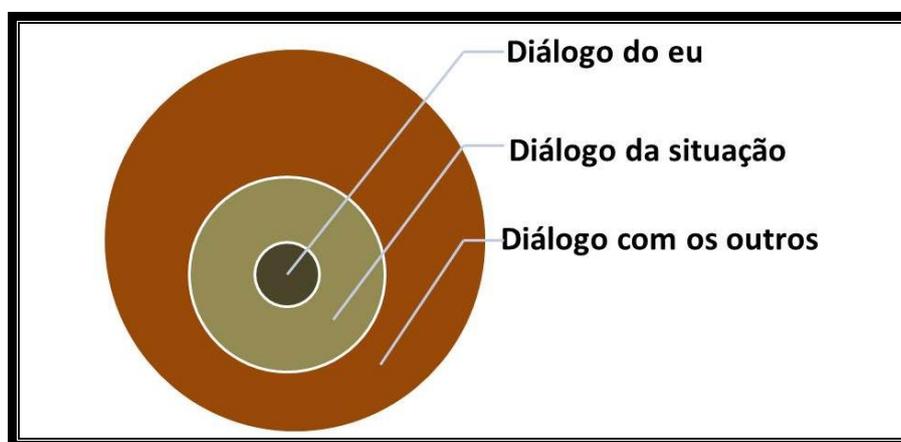


Figura 1: Rota de Cultura: triplo diálogo

A ideia do triplo diálogo de Alarcão (2011) tem sua origem nos chamados contextos formativos com base na experiência, e que foi revitalizado em nosso trabalho com o título “rota de cultura: triplo diálogo”. Com isso, ao entrar em contato com a rota de cultura (diálogo da situação), o estudante estabelece um diálogo consigo próprio (diálogo do eu), sob o crivo de seus valores e

concepções acerca do mundo em que está inserido; para só em seguida, por meio das interações, negociar significados com os demais (diálogo com os outros).

Na perspectiva da rota de cultura como triplo diálogo, a educação não transforma de modo direto e imediato, mas sim de modo indireto e mediato (VÁZQUEZ, 1980), isto é, os sujeitos transitam pelas várias consciências, a do próprio eu, a da situação apresentada e a dos demais colegas. Assim, por meio dos diversos movimentos gerados por uma série de mediações, o conhecimento se forma ou se transforma durante as vivências ocasionadas pelo modelo de ação.

Ainda dentro do processo de intersecção dos diálogos suscitados pelos modelos de ação, “o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe, quanto para quem o emite” (SIGARDO, 2000, p. 59), neste contexto, a rota de cultura, tanto na obra pictórica, quanto na literária, assume dupla significação: a primeira, na produção do artista/escritor; a segunda, no olhar de quem interpreta.

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

Escrevivência: protagonismo do ser histórico-cultural

Esta seção tem como objetivo apresentar a trajetória e as principais definições de protocolo, termo bastante utilizado nas práticas teatrais, enriquecido pela teoria da verbo-visualidade, ancorada pela perspectiva bakhtiniana. No entanto, teve sua nomenclatura reconfigurada para escrevivência, no sentido de atender a proposta de utilizá-la como ação pedagógica que contemple o conhecimento como produto de interações sociais, históricas e culturais.



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

Segundo Boy (2013), o primeiro registro da utilização da palavra *protokoll* aparece na pesquisa de Koudela (2007) sobre a peça didática, na qual relata que Brecht tinha preocupação em protocolar as reações das pessoas submetidas às suas peças, no caso, referia-se às obras “Aquele que diz sim”, “Aquele que diz não”. (PINHEIRO, 2014).

“Aquele que diz sim” foi apresentada pela primeira vez, segundo Ewen (1991), em 23 de junho de 1930, despertando muitas discussões por parte da Igreja e dos alunos da Escola Karl Marx de Berlim, o que surpreendeu Brecht. Apesar disso, Brecht levou em conta as críticas nos protocolos desses alunos, que questionavam o final da peça. Boy (2013) aponta também que, apesar de esses protocolos terem sido feitos pelos alunos da Escola Karl Marx, em 1930, foram publicados como *protokoll* somente em 1959, no “Caderno 4” dos *Versuche*.

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

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

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

- é um instrumento eficiente na articulação entre teoria e prática;
- faz a leitura das experiências pretéritas;
- propulsiona a investigação coletiva;
- é instrumento de avaliação reflexiva;
- é síntese de aprendizagem;
- traz a experiência física para o plano da consciência;



- tem a função de registro individual e de grupo. (LOMBARDI, 2005, p. 111).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O termo verbal é compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim, concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria. (BRAIT, 2012, p. 88-89).

É importante compreender que o verbal, admitido pela autora, considera o oral, escrito e imagético, assim como a relação dos vários discursos dos sujeitos participantes em uma atmosfera de embates e tensões, ambiente que poderá gerar compreensões, divergências de diálogo e até possíveis cenários de confiança mútua. Sobre esse contexto em que se instaura a tensão dialógica, Linell (1995) aponta que:

[...] toda fala no diálogo é, ao mesmo tempo, uma tentativa de contribuição em alguma direção (não necessariamente a mesma para todos os interlocutores), bem como um convite ao outro para entender e compartilhar dessa contribuição; nessa medida, a compreensão e mal-entendido coabitam a conversa e dizem respeito a diferentes graus de intersubjetividade culturalmente imbricados e gerados coletivamente; assim, divergências no diálogo vêm ou não à tona, dependendo das possibilidades interpretativas de cada ator, o que inclui a interpretação que eles fazem da própria relação em curso; nessa medida, a comunicação humana não se edifica na explicitação máxima de conteúdos, mas sim sobre considerável confiança mútua. (LINELL, 1995, p.183, apud SIMÃO, 2010, p. 82).

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

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

Cabe ressaltar que os termos verbo-visual foram incorporados por Brait (2000) e Gonçalves (2013) ao conceito “Protocolo”, convertendo-o em “Protocolo Verbo-Visual”, no entanto, optamos em renomeá-lo de “escrevivência”.



O conceito “escrevivência” foi cunhado pela escritora Maria da Conceição Evaristo de Brito (2008), mais conhecida como Conceição Evaristo, escritora e pesquisadora mineira, militante do movimento negro e com intensa participação em movimentos sociais.

A junção das palavras “escrever” e “viver” caracterizam o caráter memorialístico e biográfico das mulheres negras, admitindo que a subjetividade permeia toda escrita, isto é, ao produzir a escrevivência há uma “escrita de si”. Para a autora, da qual tomamos emprestado o termo, a escrevivência consiste no decodificar o universo das palavras para suportar o mundo, o que proporciona fuga e inserção no espaço.

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

Ao contemplar a produção da escrevivência por meio de rotas de cultura visuais e/ou literárias, buscamos coerência com uma prática educativa que encaminhe não só para os aspectos cognitivos do conhecimento, mas para uma ampliação da consciência, tal como aponta Evaristo (2007):

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

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

apresenta-se em seu sentido mais amplo de escrita, ou seja, aquela que propicia o momento de experiências não só verbais, mas também não verbais.

Diante das reflexões, a escrevivência constitui uma vigorosa prática na valorização da relação dialógica e das constituições do indivíduo num contexto sociocultural em que o outro seja referência para interações e percepções do mundo.

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

[...] a relação entre os modos de produção e os modos de desenvolvimento, e a produção da subjetividade, como uma forma de escapulirmos à ingenuidade ou aceitação de tudo que nos é passado subliminarmente, entendendo os códigos sociais e seu funcionamento sem máscaras. (FERREIRA, 2002, p.11-14).

Nesse sentido, é possível relacionar a escrevivência em educação como uma ferramenta geradora de fluxos novos ou reformulados, os quais sirvam como ponto de fuga ao pensamento sistemático e à mera decodificação da linguagem. Em outros dizeres, é permitir que os vários discursos advindos das escrevivências criem possibilidades de ser, viver e interagir, reafirmando um dos alicerces das relações dialógicas, a saber, que estas não possam ser reduzidas a relações lógicas ou linguísticas (BAKHTIN, 2006).

Em consonância com a valorização do sujeito, a atividade discursiva proposta nas escrevivências poderia propiciar um mergulho ao fundo de si mesmo, em que o homem encontra os olhos do outro ou se vê no outro. Em outras palavras, o “outro” projeta-se a partir dos vários discursos (passados, atuais, presumidos), em que as outras diversas vozes discursivas vêm habitar a construção do discurso do “eu” (BAKHTIN, 2002).

Neste momento, é possível pontuar que reconhecer a subjetividade dos sujeitos na escrevivência é contemplar a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1987) e vislumbrar a linguagem como um sistema aberto de circulação de signos e ideologias.

Por fim, as escrevivências revitalizariam o contexto escolar no sentido dos enunciados dos sujeitos serem envolvidos sem entraves, muitas vezes tratados como discursos monofônicos. Ao direcionar a prática da escrevivência para a escola, estaríamos contemplando o contexto da pluralidade de sentidos construídos e apreendidos pelo tempo e pela experiência compartilhados nas diversas situações da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vislumbrar a prática da escrevivência e das rotas de cultura no contexto da educação, há a valorização da comunicação instituída por cada participante. Em outras palavras, a produção da escrevivência vislumbra o estabelecimento de uma subjetividade no processo educacional, em que os comprometimentos com o ensino e aprendizagem sejam pautados na relação eu-outro-cultura, ambiente que haja acolhimento dos estranhamentos mútuos, que gere um olhar mais crítico e afetivo frente às novas experiências.

Outra questão bastante latente durante a prática da escrevivência e as rotas de cultura é a dialogia, contemplada pelas teorias de Bakhtin e Vigotski. Concebida por Bakhtin (2006, p.209) como sendo “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas [...]”, o autor acrescenta ainda que as relações dialógicas são extralinguísticas, uma vez que não se constituem a partir de critérios propriamente linguísticos, mas que se estabelecem em um campo de comunicação social.

Em uma perspectiva Histórico-Cultural, viabilizar rotas de cultura e escrevivência na sala de aula é considerar uma tessitura da aprendizagem dialógica, na qual o homem seja produtor de sentidos, que admita diferenças e que esteja aberto ao desenvolvimento humano a partir das várias potencialidades humanas em suas diferentes modalidades culturais, sociais e pedagógicas.



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

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARNHEIM, Rudolf. **El pensamiento visual**. Tradução de Rubén Maserá, do original estadunidense de 1969. Buenos Aires: Universitaria, 1973.

_____. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora – nova versão**. Tradução dos originais estadunidenses de 1954/1974 por I.T. Faria. São Paulo: Pioneira/USP, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita do francês por Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Sprench genres and Other Late Essays**. C. Emerson e M. Holquist (orgs.). Austin: University of Texas Press, 1986.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas**. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.307-335.

BOY, Tânia Cristina dos Santos. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. São Paulo, 2013. 239p. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-23082013-104822/pt-br.php>. Acesso em 20 jul. 2019

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 11- 27. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoi/article/viewFile/18908/11006>. Acesso em 05 ago. 2019

BRAIT, B. Et la foret amazonienne se mit a parler français. In: **Thirteenth International Mikhail Bakhtin Conference**, 2012, London/Canadá. Dialogues with Bakhtinism Theory. Proceedings of the Thirteenth International Mikhail Bakhtin Conference. London/Ontario/Canada: Mestengo Press, v. 1, 2012, p.381-394.

_____. Um saboroso diálogo entre a floresta Amazônica e Paris. In: DAHLET, V. B. (Org.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas/FAPESP, v. 1, 2011a, p.59-69.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 5, p.183-196, 2011b.

_____. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, 2009a, v. 1, p.142-160.

_____. Dulce sabor a Brasil antigo: perspectiva dialógica. **Páginas de Guarda**. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita. Buenos Aires: Editoras del Calderon. 2009b.

CAMÕES, Luiz Vaz de. **Sonetos**. 2ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

EWEN, F. **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte e seu tempo**. São Paulo: Editora Globo. 1991.

FERREIRA, Raquel Corrêa. **Redes na contramão do Capitalismo: redes e rizomas**. 2002. 68f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão do 3º setor) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo:Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. v. 8, n. 2/2013. p.106-123. São Paulo, 2013. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 jul. 2019

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Editores, 2003.

GUATTARI, Félix ; ROLNIK. Sueli. **Cartografias do Desejo**. Petrópolis, Vozes, 1996

JAPIASSU, Ricardo. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.). **Criatividade: Psicologia, Educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2005. p. 43 - 58.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2006. p. 63-93.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Introdução: a escola alegre**. In: SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

LEJEUNE, Philippe. **Biographie, témoignage, autobiographie: le cas de Victor Hugo Raconté**. Je est un autre: l'autobiographie de la littérature aux médias. Paris: Seuil. 1980, p.106-130.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cultura e psicologia : questões sobre o desenvolvimento do adulto** . São Paulo : Hucitec, 2009.

PINHEIRO, A.V. R. **Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo - São Paulo, 2014.

REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus. 1998.

_____. **Memórias de Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades**. Petrópolis, R.J. Editora Vozes, v.1, 2003, p.420.

_____. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

REGO, T. C. OLIVEIRA, M. K.; Lev Vigotski. Biografia Intelectual: revolucionário inquieto (Coleção História da Pedagogia). **Revista Educação** (São Paulo), v. 1 (L. S. Vigotski), p. 6-17, 2010.

SIMÃO, L.M. **Ensaio Dialógico**: compartilhamento e diferenças na relação eu-outro. São Paulo: Hucitec, 2010.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 21, v. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em 05 ago. 2019

SMOLKA, Ana Luiza B. ; GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

VAZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. Unidade da teoria e da prática. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (Org.). **Práxis**. Lisboa: Horizontes, 1980. v. 2.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WERTSCH, J. V. **Voice of the mind**: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, mass: Harvard University Press, 1985.