

# O PAPEL DAS VIVÊNCIAS DA PERSONALIDADE NA INSTRUÇÃO (NO CASO DE ESTUDOS DA PSICOLOGIA)

O PAPEL DAS VIVÊNCIAS  
DA PERSONALIDADE  
NA INSTRUÇÃO

*Serguei Jerebtsov<sup>1</sup> e Zoia Prestes<sup>2</sup>*

## Resumo

Neste artigo, propomos, inicialmente, a nossa compreensão da essência e das características das vivências da pessoa e, posteriormente, empreendemos uma tentativa de analisar o processo de instrução que contribui com o desenvolvimento de outra pessoa por meio da orientação em vivências o que, a nosso ver, permite pôr substancialmente em outra dimensão o processo pedagógico.

## Abstract:

In this paper we propose, initially, our comprehension of the essence and characteristics of a person's life experiences and, posteriorly, we try to analyze the instruction process that contributes for the development of another person by through the life experiences orientation, which, in our view, allows to put the pedegogical process substantially in another dimension.

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estatal de Pedagogia da Bielorrússia Maksima Tanka Minsk, Bielorrússia).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ, Brasil).

É possível encontrar nos textos de psicologia e pedagogia indicações de que há, nas condições internas ao indivíduo, diferentes manifestações psicológicas para uma instrução mais efetiva. São elas: motivos, interesses, estruturas, relações, estados emocionais, capacidade de autorregularão, saberes, sentidos, valores, etc. Com determinadas limitações contextuais, tais fenômenos psicológicos podem ser generalizados em um único conceito - “vivência” - que consideramos necessário manter no foco da atenção ao tratarmos de uma instrução eficiente.

Neste artigo, propomos, inicialmente, a nossa compreensão da essência e das características das vivências da pessoa e, posteriormente, empreendemos uma tentativa de analisar o processo de instrução que contribui com o desenvolvimento de outra pessoa por meio da orientação em vivências o que, a nosso ver, permite pôr substancialmente em outra dimensão o processo pedagógico.

Às vivências, por motivo de sua frágil formulação, é difícil atribuir uma definição lógico-formal. Tendo consciência dessa dificuldade, com base na análise histórico-cultural, faremos, no entanto, uma tentativa (JEREBSOV, 2011). Por vivências propomos compreender *o processo de organização da relação da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas*. De uma maneira mais lacônica, vivência poderia ser definida como um processo de formação do campo semântico pela pessoa, por meio do sistema de significados. Ou seja, vivência ou sempre transforma o que existe, ou gera um novo sentido. Além disso, é importante indicar também as características-chaves das vivências que concretizam aquilo com que estamos lidando.

Primeiramente, as vivências, normalmente, estão relacionadas a certas mudanças, acontecimentos significativos, que provocam desacordo entre a consciência e a existência e que põem a pessoa diante da necessidade de escolha. A pessoa que vivencia é, antes de tudo, uma pessoa que faz escolha.

A pessoa existe verdadeiramente nos momentos de vivência da incerteza, na tentativa de tomada de consciência e de realização de uma ação a qual atribui significado. O tempo de vida se caracteriza pelo conteúdo e pelo sentido definidos. Isso significa que cada período de vida, cada idade atualizam uma determinada gama de sentimentos, um certo esquema de vivências, enquanto não ocorrer um outro *acontecimento que exige transformações pessoais*.

Em segundo lugar, as vivências representam em si a unidade de diferentes níveis de necessidades e de possibilidades percebidas pelo sujeito para sua satisfação. As vivências, relacionadas ao meio externo e interno do sujeito, realizam o trabalho de estruturação das necessidades prioritárias com base nas escolhas morais da pessoa. A priorização das escolhas morais é possível graças ao trabalho de generalização da consciência que, por sua vez, se realiza com base no pensamento conceitual. Graças ao pensamento conceitual, a vivência se manifesta como um processo de correlação entre o real e o possível.

Em terceiro lugar, as vivências são a “unidade afeto e intelecto” (VIGOTSKI, 2015). Essa unidade é garantida pela ação semântica da consciência. Vitor Hugo (1988), ao caracterizar uma de suas heroínas, escreveu: “(...) Ela não era capaz de raciocinar, isto é, amar de verdade...” (p. 228). É um equívoco reduzir as vivências apenas à esfera sentimental e emocional da vida psíquica, apesar de muitos psicólogos fazerem exatamente isso. Assim, a consciência também não pode ser reduzida a pensamento, a processos cognitivos. Consciência, segundo L. S. Vigotski (2015), é um sistema semântico dinâmico. O mundo circundante da criança se transforma no mundo vivenciado do adolescente, no mundo pessoal da pessoa adulta. O meio torna-se situação de vida. O campo semântico dá liberdade, se estrutura sobre o campo visual. O campo semântico é exatamente o plano interno da consciência; esse plano não é unicamente cognitivo, já que o que move o conhecimento é o afeto, que, por sua vez, se

categoriza, vira fala, torna-se significativo, ou seja, transforma-se em um fenômeno vivenciado. É nisso que está contido o valor dos processos cognitivos e afetivos aos quais são atribuídos significados e são propiciados à pessoa.

Em quarto lugar, a vivência é um meio de elevação à existência semântica. Por meio da vivência a própria vida é percebida como “pertencente a mim”. A autodeterminação por meio da vivência que gera o sentido eleva a atividade vital para um nível completamente novo, ao nível da trajetória de vida.

Em quinto lugar, as vivências, por sua gênese e por sua ontologia, são um fenômeno interpessoal. Elas podem até se manifestar no mundo interno de uma pessoa concreta, mas são manifestações sociais, de domínio de instrumentos socioculturais. As vivências são a realização da totalidade no unitário. M. Heidegger (1993) denominava a a linguagem de casa da existência. Essa casa é construída de sistemas de significados, mas está repleta, em termos de conteúdo, de sistemas semânticos, a dinâmica dos quais é exatamente a existência, a vida psicológica da pessoa, suas vivências. As vivências é a realização da completude da vida da pessoa. As vivências são aquela elevação ao concreto que dá a sensação de pertencimento, participação, sentido, liberdade, criação e espiritualidade.

A abordagem da vivência como uma formação integradora e sistêmica, em que estão apresentados os aspectos da necessidade, dos motivos e da razão da psique e que são de origem sociocultural, permite analisa-la como a condição interna fundamental de recepção de uma nova experiência e da reestruturação da personalidade.

A vivência é necessária à pessoa, pois, nem os fatores inatos (instintos, necessidades), nem os adquiridos (hábitos, costumes, saberes), nem os normativos (regulamentadas pelo social) por si só são capazes de determinar a atividade humana. A conjugação desses fatores está endereçada ao sujeito – pessoa, que, no processo de vivência (correlação de todos os fatores),

arrisca, se responsabiliza, toma decisões. A pessoa, por força de sua possibilidade (capacidade) enxerga esses fatores numa unidade, ou seja, abstrata, generalizada e, conceitualmente, define a forma e a medida da atividade necessária e possível. Como vemos, as vivências e seu caráter dependem do grau de generalização do pensamento, do grau de domínio dos conceitos, da capacidade de a pessoa ser um sujeito de sua situação de vida ou da vida como um todo.

De acordo com o que foi dito, é possível imaginar a escala e o número de mal-entendidos na psicologia e na pedagogia aos quais as teorias psicanalítica, behaviorista e muitas outras levaram, aniquilando a individualidade, que reduzem as vivências à situação, ao instinto. Seguindo Vigotski (2015), é possível indicar que as relações primárias, dadas pelos instintos, e as secundárias, dadas pelo hábito, são substituídas pelas terceiras, dadas pelo pensamento lógico. Esse pensamento lógico, caso utilizemos, é o senhor das paixões, como gostava de repetir B. Spinoza (2001). Quando a lógica perde sua autoridade, quando deixa de ser o primeiro violino na orquestra das funções psíquicas, então ela mesma, como mostrou Freud com exemplos de sua prática terapêutica, torna-se escrava das paixões (dos instintos e dos padrões de sua satisfação): a consciência raciocina, o inconsciente dirige. Toda a questão não está na lógica em si, mas no fato a quem e a que valor serve esta lógica.

Passando para os problemas da instrução e de estudos da psicologia científica, vale destacar que quaisquer conquistas científicas são resultados das vivências, das vivências criadoras de seus autores. Fixadas no sistema de significados, ou seja, codificadas nos esquemas, nos conceitos, essas conquistas perdem muito a “face do autor” (seus sentidos, suas dúvidas, seu estilo de pensar, suas vivências). Porém, na psicologia, as teorias refletem muito mais, do que em outras ciências, a personalidade do autor. Pode ser que seja por isso (juntamente com outros aspectos) que a psicologia não pareça ciência, do ponto de vista clássico e do ponto de vista das ciências

naturais. “O todo humano resiste à objetivação – destaca P. Tillikh – e caso a resistência humana seja esmagada, esmaga-se a própria humanidade” (TILLIKH apud LETUNOVSKI, 2001, p. 83).

Se o caminho do que foi pensado (ou do sentido) até o sistema de significados (ou de teoria) é impossível sem a pessoa que vivencia, esse movimento realizado, assim como o caminho inverso – o processo de compreensão da teoria pela outra pessoa – não acontecerá, caso suas vivências não sejam atualizadas. A compreensão, como um processo para se atingir o sentido – não é apenas um procedimento de conhecimento.

As vivências, neste caso, são um processo de busca de sentidos necessários e sua encarnação nos sistemas de signos adequados, como também, um processo de decodificação e atribuição de sentido às construções sígnicas, sua intimização. E, se R. Lang (2005) disse que “a teoria é uma vivência clara e expressa” (p. 32), então podemos, seguindo nesse rumo, fixar no mínimo duas ideias: 1. compreender e assimilar a teoria, torna-la parte de sua visão de mundo é impossível sem a vivência; 2. as próprias vivências (e não simplesmente as reações emocionais) são possíveis graças às teorias. *As teorias são consequência e o motivo posterior das vivências.*

Aqui estamos falando não obrigatoriamente a respeito das teorias psicológicas, já que quaisquer conceitos, como isso foi mostrado por L. S. Vigotski (ANO), reestruturam o mundo interno da personalidade “por cima”. Os conceitos, que são assimilados no estudo das mais diferentes ciências, permitem se emancipar no campo visual, olhar para a situação de modo generalizado. Qualquer conceito é uma generalização. Qualquer instrução que forneça conceitos e outros instrumentos do pensamento cria possibilidades para o rompimento com as particularidades. Por isso, os conceitos são o principal meio de desenvolvimento do pensamento reflexivo e do autoconhecimento. Até mesmo se eu assimilo um conceito, então ele tem uma influência sobre a minha psicologia no plano da reestruturação da

minha atividade interna, das minhas vivências. No entanto, é exatamente na formação psicológica que a pessoa não apenas se instrumentaliza, mas também o próprio conteúdo da formação psicológica é preenchido de sentidos e motivos para o aperfeiçoamento da natureza humana. A psicologia como ciência não é simplesmente uma muleta, mas também alimento para a vida espiritual. O conteúdo do conhecimento psicológico direciona a pessoa para si mesma. O estudo da psicologia apenas com este fato força o sujeito a relacionar o estudado com a sua vida ou consigo mesmo, pois não há um outro caminho para compreender o que se estuda. É exatamente por isso que dizem: “Não é possível ‘passar’ a psicologia como ‘passam’ pela física ou a matemática, ela pode apenas ser vivenciada”.

O reconhecimento da natureza sociocultural e interpessoal da vivência nos leva à necessidade de utilização de uma ampla formação dialógico-psicológica. A filosofia dialógica da formação (M. M. Barrin, M. Buber) postula: o desenvolvimento da personalidade ocorre no campo da interação dos sentidos, por isso é necessário o encontro de duas personalidades que criam o campo semântico do desenvolvimento da personalidade.

Em função disso, apresenta-se como importante destacar o valor das duas ideais: 1. nas condições sócias da vida contemporânea, umas das qualidades profissionais de valor mais necessárias (em todas as esferas da atividade, mas principalmente na esfera da psicologia prática) é o dialogismo da personalidade, sua complexidade interna e a diversidade de vivências ligadas à tomada de consciência de si mesmo como sujeito do rumo da vida; 2. as vivências da pessoa se atualizam quando estabelece relações dialógicas que precisam ser a forma principal de relação sociais no sistema de educação.

Metaforicamente falando, a única pequena ponte que enfrenta a distância entre a consciência de duas pessoas é o diálogo. O dialogismo na instrução está condicionado ao importante postulado conceitual da psicologia pedagógica

contemporânea: não existe uma coincidência direta de estruturas psíquicas lógicas e psicológicas. Disso decorre que o ensino deve se estruturar não apenas partindo da lógica da construção de determinadas ciências, campos de saberes, mas também se fundamentar em mecanismos psicológicos reais de sua assimilação. Os meios de assimilação dos saberes por sua natureza são individuais, por isso variam (IAKIMANSKAIA, 2006, p. 9). A instrução (como uma atividade de formação) sem o estudo (como uma atividade intencional para conhecer o novo) é impossível. E, neste sentido, devemos destacar que a instrução e o ensino precisam ser conciliados na relação dialógica dos participantes do processo de formação. Além disso, a relação não é neutra do ponto de vista das emoções e dos motivos. A relação dialógica não é uma simples troca de réplicas, mas uma ação interna, profunda, pessoal, repleta de vivências de cada um dos sujeitos do diálogo.

Cada uma das vozes pessoais que produz uma determinada opinião, um ponto de vista é uma (ou um) de múltiplas possibilidades. A pessoa (autora de uma determinada opinião) pode olhar para este ponto de vista, ouvir essa voz ao seu lado sem se fundir com ela. Numa outra situação, pode tornar-se um ponto de vista mais adequando do interlocutor, da outra voz. Duas vozes que entram numa discussão podem despertar uma terceira voz e assim por diante. Nesse permanente diálogo interno, que se desenvolve, altera-se, torna-se mais complexo de acordo com as complexas transformações da atividade é que está concentrada a essência do conceito “dialogismo da personalidade”. O dialogismo é uma qualidade da pessoa que toma consciência e vivencia, que contém em si a complexidade e a contradição de todas as relações sociais e peripécias do desenvolvimento pessoal e profissional.

O dialogismo da pessoa, que emergiu num meio social complexo, que exigiu vivências reflexivas – é condição importantíssima para a gênese e o desenvolvimento de sua visão de mundo.

A existência da razão centrada apenas em si é simplesmente impossível. É exatamente no diálogo que a pessoa realiza a interiorização das relações sociais, da experiência científica, e é no diálogo que externaliza sua vida psicológica, ou seja, vivencia, defende sua individualidade. A atividade de instrução não está localizada “entre as orelhas” da pessoa, como gostam de ironizar os psicólogos, mas na situação social de desenvolvimento. A pessoa para a outra pessoa apresenta-se como colaboradora da atividade psíquica.

Uma multiplicidade de acontecimentos (situações) dialógicos concretos com sua complexidade levam à formação do “colaborador coletivo”, do “outro generalizado” (J. MID, 2009), do “outro enraizado” (D. B. ELKONIN, 2001), quando a maioria dos temas atualizados na discussão tornam-se significativos para cada um dos participantes, independentemente de sua formação, gênero, idade, profissão e status.

Os motivos da ideia de instrução que estamos desenvolvendo, por meio das vivências na relação dialógica, estão presentes na concepção de vivência como unidade do desenvolvimento pessoal, da vivência como processo interno de surgimento de neoformações de L. S. Vigotski; na ideia de M. Polani (1985) sobre o “saber pessoal”; no conceito de “saber vivo” proposto por S. L. Frank (1995); no princípio da unidade vivência e saber de S. L. Rubinstein (1999); na concepção do significado e do sentido pessoal como “formadores” da consciência de A. N. Leontiev (2005).

Um estudante escreveu em sua monografia: “É impossível a troca de cabeças”. Realmente, o pensamento do indivíduo não pode ser separado e transferido para a utilização de outro, cada um é obrigado a estudar a compreender o mundo. L. S. Vigotski (2015) cita V. F. Odoievski: “Vocês querem que lhes ensinem a verdade? – Será que conhecem o grandioso mistério: a verdade não é transferível! Investiguem antes: o que é falar? Eu, pelo menos, estou convencido de que falar é nada mais do que despertar no interlocutor sua própria palavra

interna...” (VIGOTSKI, 2015, p. 87). Os sentidos não são adquiridos, não são tomados de alguém, eles são sofridos no desenvolvimento. As vivências, por isso, caracterizam a pessoa como um ser em desenvolvimento. E, ao contrário: se a pessoa se desenvolve, inevitavelmente estará vivenciado. A instrução, a escolha, a vivência, o desenvolvimento, a liberdade – são características essenciais da pessoa. O ser humano é um ser histórico. O caráter da vivência sempre indica o ponto em que a pessoa está (e também em que história se encontra).

O quadro do mundo é criado por uma multiplicidade de impressões, de sensações turvas, de emoções diferenciadas, de saberes, conceitos, opiniões de forma independente. A condição para essa função da vivência – de criação de suas imagens sobre o mundo – é livre, não é passível de direcionamento e de didatismo, é a relação comum com o Outro, ou melhor, com o Outro Significativo. E é merecedor de elogio o pedagogo que encarna em sua pessoa esse Outro Significativo.

Segundo resultados de um questionário, aplicado em estudantes e professores da cidade de Gomel (Bielorrússia), revelou-se nitidamente a divergência entre as opiniões de pedagogos e estudantes sobre as qualidades pessoais mais desejadas do pedagogo para um trabalho eficiente. Se os professores em seus questionários com mais frequência marcaram tais qualidades como profissionalismo, honestidade, inteligência, intelectualidade, os estudantes, por sua vez, indicaram a benevolência, boa relação, a compreensão, a amizade e o senso de humor. Chama a atenção o fato de que os estudantes precisam de um pedagogo que seja parceiro para uma relação não-normativa, informal, uma pessoa com que possa estabelecer um diálogo. A relação pedagógica deve ser não apenas uma interação, mas uma vivência mútua.

O pedagogo como um bom profissional deve ser capaz de estudar as vivências do estudante. Os meios para o estudo das vivências devem ter a mesma natureza que o objeto de buscas. Se as vivências são históricas, emergem ligadas ao surgimento

da consciência, estão determinadas pela prática da vida e pelo nível de desenvolvimento do sistema de significados da pessoa, se possuem uma natureza semântica, são psicológico-sociais, dialógicas, têm sua lógica interna, então é preciso estudá-las dialogicamente, em processo de pensamento, no experimento semântico e na análise das situações de vida do estudante, no restabelecimento de seu sistema de significados, por meio do qual as vivências se constituem. Outros meios e métodos de estudo das vivências não podem ser reconhecidos como adequados. Por isso, todo pedagogo sensível, que tem lógica, sentidos e significados, que tem consciência e um nível suficientemente elevado de generalização de conceitos, por meio dos quais são tratados determinados fatos da vida, se apresentam na qualidade de “laboratório psicológico” para o estudo das vivências. Não por acaso é tão difundida a expressão de acordo com a qual *a pedagogia sem a psicologia está cega e a psicologia sem a pedagogia está morta*.

Nesse sentido, a atividade do pedagogo pode ser equiparada ao trabalho do psicólogo que presta um auxílio psicoterapêutico. Seguindo A. Adler (2002), que denominou metaforicamente o psicoterapeuta de “irmão mais velho”, podemos, valendo-se da mesma metáfora, descrever a posição do pedagogo: “mais velho” – ou seja, aquele que mais sabe e é mais experiente em comparação ao estudante, porém, “irmão”, ou seja, aquele que é psicologicamente próximo e em situação semelhante ao outro e não é indiferente a ele. A. Schopenhauer (1990) estava convicto de que a mais adequada forma de as pessoas se referirem uma as outras não é “senhor misericordioso”, ou “monsieur” e assim por diante, mas “companheiro de sofrimento”. Podemos acrescentar que a forma “companheiro de alegria” também pode ter seu lugar, pois o outro não precisa apenas sofrer junto, mas também alegrar-se. O pedagogo deve saber ter compaixão.

Mais um paralelo pode ser traçado seguindo a esfera do auxílio psicoterapêutico: a utilização do princípio “acessibilidade sem imposição” do psicoterapeuta para o

cliente. Ou seja, o pedagogo deve estar presente no mundo interno do estudante sem imposição, no mesmo grau em que é necessário para este último. Essa presença deve apresentar-se como catalisador do que é adquirido via vivência da compreensão – compreensão da teoria, do mundo, do Outro, de si, da vida em geral. E novamente: estar presente sem imposição no mundo do estudante, ser para ele um guia no mundo, apoiar-se na zona de desenvolvimento iminente, só é possível apenas por meio do diálogo.

As ideias apresentadas sobre a natureza, a essência e as qualidades das vivências, sobre a fenomenologia das relações dialógicas fixam a unidade inseparável do diálogo como um plano interpessoal e das vivências como um plano interpessoal da existência da pessoa. A psicologia é uma das ciências que não apenas instrumentaliza a personalidade com meios para pensar e refletir, mas também está repleta de conteúdo semântico e de motivos de aperfeiçoamento da natureza humana que, no entanto, podem ser compreendidos e assimilados nas vivências. O professor é uma pessoa que liberta e fornece meios e direciona os processos de vivências do estudante. Por meio da vivência até sua compreensão pelo estudante para a neoformação da pessoa, para o novo nível de desenvolvimento do estudante. Eis o caminho psicologicamente fundamentado do processo pedagógico que exige transformações de muitas práticas pedagógicas tradicionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, A. **Praktika i teoria individualnoi psirrologiui**. M.: Izd-vo Instituta psirroterapii, 2002.

ELKONIN, D. B. **Psirrologuia razvitia tcheloveka**. M.: Aspekt-Press, 2001.

FRANK, S. L. **Predmet znania. Ducha tcheloveka**. Sankt-Peterburg: Nauka, 1995.

HEIDEGGER, M. **Pismo o gumanizme**. Em: HEIDEGGER, M. *Vremia i bitie: statii i vistuplenia*. M.: Respublika, 1993.

PORCHNIOV, B. F. **Sotsialnais psirrologuia i istoria**. M.: Nauka, 1979.

HUGO, V. **Otverjennie**. Moskva: Nauka, 1979.

IAKIMANSKAIA, I. S. **Predmet i metodi sovremennoi pedagoguitcheskoi psirrologuii**. Em: *Voprosi psirrologuii*, 2006, N°6, pp. 3-13.

JEREBTISOV, S. N. **Perejivania litchnosti v eporru srednevekovia**. Em: *Psirrologuitcheski jurnal*, N°2 (26), pp. 28-40.

JEREBTISOV, S. N. **Perejivania e irr contseptualizatsia v eporru Antitchnisti**. Em: *Psirrologuitcheskie issledovania*. Disponível em: <http://psystudy.ru> Acesso em 25.03.2011.

LANG, R. D. **Fenomenologuia perejivania. Raiskaia ptitchka. O vajnom**. Tradução do inglês. Lvov: Initsiativa, 2005.

LEONTIEV, A. N. *Deiatelnost. Soznanie. Litchnist*. M.: Smisl, 2005.

LETUNOVSKI, V. V. **Ekzistentsialni analiz. Istoria, teoria i metodologuia praktiki**. Tese de doutorado, 19.00.01. Moskva, 2001.

MID, J. **Izbrannoie: Sb. perevodov**. M.: 2009.

POLANI, M. **Litchnostnoie znanie. Na puti k postkrititcheskoi filosofii**. M.: Progress, 1985.

RUBINSTEIN, S. L. **Osnovi obschei psirrologuii**. SPb.: Piter Kom, 1999.

SHOPENHAUER, A. **Aforismi e maksimi**. L.: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1990.

SPINOZA, B. **Ética**. M.: AST, 2001.

VASSILIUK, F. Ie. **Psirrologia perejivania: analiz preodolenia krititcheskirh situatsi**. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Polnoie Sobranie Sotchineni: v 16 tomark**. Tom 1. Moskva: Lev, 2015.